

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Центральноукраїнський державний університет  
імені Володимира Винниченка

# СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 31

Кропивницький – 2024

УДК 001.89  
С – 88

Студентський науковий вісник. – Випуск 31. – Кропивницький: РВВ ЦДУ  
ім. В. Винниченка, 2024. – 559 с.

До збірника ввійшли матеріали наукових доповідей звітних студентських  
конференцій за 2024 рік.

### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

- |                     |  |
|---------------------|--|
| 1. Клочек Л.В.      | – доктор психологічних наук, професор;                             |
| 2. Чінчой О.О.      | – кандидат педагогічних наук, доцент<br>(відповідальний редактор); |
| 3. Марченко О.М.    | – кандидат історичних наук, доцент;                                |
| 4. Нічишина В.В.    | – кандидат педагогічних наук, доцент;                              |
| 5. Стасенко О.А.    | – кандидат педагогічних наук, доцент;                              |
| 6. Колоскова Ж.В.   | – кандидат педагогічних наук, доцент;                              |
| 7. Ляшенко Р.О.     | – кандидат педагогічних наук, доцент;                              |
| 8. Верезубенко М.М. | – кандидат філологічних наук, доцент.                              |

Друкується за рішенням ученої ради  
Центральноукраїнського державного університету  
імені Володимира Винниченка  
(протокол № 6 від 04 листопада 2024 р.)

**Статті подано в авторській редакції.**

© Центральноукраїнський державний університет  
імені Володимира Винниченка, 2024



## МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 84234:616.89-008.434(075.8)

*Інна БАБІЙ*

#### **РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗУМОВЛЕНИМИ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У РОЗВИТКУ, ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ**

*(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Завітренко Д. Ж*

Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами базуються на положеннях Конституції України, Законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", на досягненнях вітчизняної і зарубіжної дефектологічної науки, на результатах експериментальних досліджень, національних традиціях нашого суспільства. Загальноосвітня підготовка учнів розглядається у поєднанні з формуванням соціальної адаптованої особистості.

Спеціальна освіта в Україні має складну, розгалужену і диференційовану систему навчально-виховних (корекційних) закладів, навчально-реабілітаційних і медико-педагогічних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних (корекційних) класів при середніх закладах освіти та ін. Розвиток системи спеціальної освіти пов'язаний з подальшою диференціацією і вдосконаленням діючої мережі корекційних закладів, відкриттям нових типів закладів, в яких надається комплексна допомога і підтримка дітям з особливими потребами [1].

Корекція є складовою єдиної системи спеціальної освіти. Компонентами спеціальної освіти є процеси навчання, виховання та корекції. При цьому корекція розглядається як основа освітньої роботи в спеціальних закладах загальної середньої освіти: без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків знижується ефективність навчання й виховання дітей; ускладнюється процес оволодіння необхідними для них знаннями, вміннями, навичками, становлення в них поведінки, особистості в цілому. Водночас зауважимо, що виділити складові частини спеціальної освіти (навчання, виховання, корекція) можливо лише абстрагуванням функцій кожної з них для їх осмислення, організації, цілеспрямованої роботи. Якщо корекцію та навчання (і виховання) брати як відносно самостійні компоненти педагогічної системи, то відмінність між ними полягає в меті, особливостях педагогічного процесу, показниках ефективності.

Досягнення мети корекційного впливу забезпечують усі складові педагогічного процесу – організація, зміст, методика. Проте особливості корекційно-розвивального впливу визначаються не стільки закономірностями засвоєння навчального матеріалу, скільки його метою, визначеною відповідно до предмета корекції, його сутності, психологічних закономірностей впливу на нього. Саме від предмета корекції, тобто від того, що необхідно виправляти та розвивати в дитини, залежить постановка мети, пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних методичних засобів та змісту навчання, визначення показників його результативності [2].

В зв'язку із зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами зумовленими складними порушеннями у розвитку виникає потреба у кваліфікованій допомозі багатопрофільної освітньої команди (вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів, олігофренопедагогів, корекційних педагогів, вихователів виховних груп).

Результати досліджень учених, практичний досвід дефектологів, логопедів свідчать, що останнім часом у дітей помітно знизився рівень розвитку тонких рухів пальців рук і, на жаль, зростає кількість дітей із затримкою мовленнєвого та психічного розвитку. Фахівці встановили, що у більшості дітей із загальним недорозвиненням мовлення пальчики малорухливі, їхні рухи неточні, неузгоджені, нескоординовані. Таким дітям складно переключитися з виконання одного руху на інший. [4]

Особливу увагу фахівці звертають на розвиток дрібної моторики учнів, оскільки від рівня розвитку моторики залежить гармонійний та всебічний розвиток особистості. В роботі з дітьми (а особливо з тими, що вже мають порушення мовлення) велику увагу необхідно приділяти розвитку функції дрібних м'язів рук. Рухи



рук тісно пов'язані з формуванням комунікативної компетентності, стимулюють розвиток центральної нервової системи і прискорюють розвиток мовлення дитини.

Заняття з розвитку дрібної моторики покращує не тільки рухові можливості дитини, а й розвиток психічних і мовних навичок. У свою чергу, формування рухів руки всебічно пов'язані з розвитком рухового аналізатора і зорового сприймання, просторового орієнтування, різних видів чутливості, координації рухів та ін. Рівень розвитку дрібної моторики є одним з показників рівня інтелектуального розвитку (окрім випадків порушення опорно-рухового апарату). Дитина, що має високий рівень розвитку дрібної моторики, як правило, вміє логічно мислити, в неї достатньо розвинуті пам'ять, увага, зв'язне мовлення. Недостатній розвиток зорового сприймання, уваги та, зокрема, дрібної моторики, призводить до виникнення негативного ставлення до навчання.

Саме тому робота з розвитку дрібної моторики є першочерговою для вчителів-дефектологів, реабілітологів, вихователів виховних груп. Спеціалісти, які приділяють значну увагу вправам, іграм, різноманітним завданням на розвиток дрібної моторики та координації рухів руки вирішують одночасно декілька проблем: по-перше, впливають на загальний інтелектуальний розвиток дитини, по-друге, покращують розвиток мовлення, пізнавальних процесів, по-третє, готують їх до успішної інтеграції та соціалізації.

Для розвитку дрібної моторики вихователь спеціальних закладів середньої освіти використовує не лише спеціальні вправи та методики, а й досягає потрібного результату шляхом розвитку елементарних навичок самообслуговування: застібання та розстібання гудзиків, складання шкільного приладдя, зав'язування шнурків і т. п.

Робота з розвитку дрібної моторики повинна проводитись систематично, адже саме тоді буде досягнений значний ефект від цих спеціальних вправ. Завдання з розвитку рухів пальців рук повинні приносити дитині радість та не викликати больових відчуттів, перевтомлення і перенапруження. Використовувані вправи мають бути зрозумілими для учня і відповідати віковим нормам та враховувати комплексність порушення. Необхідно пояснювати значення тих чи інших рухів чи положень пальців, мотивувати дітей у виконанні цих рухів, створювати сприятливий емоційний настрій.

#### **Орієнтовні завдання для розвитку дрібної моторики:**

- Робота з пластичними матеріалами (пластилін, глина, солоне тісто);
- Перебирання або сортування дрібних предметів;
- Нанизання предметів (піраміда, намистинки, гудзики);
- Пальчикові гімнастики;
- Постукування, барабанення одним або всіма пальцями обох рук;
- Махати в повітрі тільки пальцями, не рухаючи долонею;
- Зав'язування та розв'язування вузликів на мотузці;
- Застібати гудзики, замочки, гачечки, закручувати кришки, заводити механічні іграшки;
- Закручування шурупів, гайок (конструктори);
- Ігри з конструктором, кубиками мозаїкою;
- Робота з трафаретами, домальовування;
- Робота з лабіринтами;
- Складання пазлів;
- Підвішування на нитку предметів за допомогою прищепок;
- Малювання у повітрі;
- Робота з лепбуками;
- Пісочна та арт-терапія;
- Розфарбовувати, малювати, штрихувати.
- Виготовлення аплікацій.

Важливою частиною роботи з розвитку дрібної моторики є пальчикова гімнастика. Адже вони вирізняються емоційністю, їх можна проводити як в освітньому закладі так і вдома. Вони дуже захоплюючі і сприяють розвитку пізнавальних процесів, мовлення та творчої діяльності. Пальчикові вправи начебто відтворюють реалії навколишнього світу – предмети, тварин, людей, їх діяльність, явища природи. [3]

Як зазначав Василь Сухомлинський: «Розум дитини – на кінчиках її пальців». Рука пізнає, а мозок фіксує відчуття й сприйняття, поєднуючи їх із зоровими, слуховими й нюховими відчуттями в складні образи й уявлення [5].

Отже високий рівень сформованості дрібної моторики рук забезпечує достатній рівень пам'яті, уваги й готує здобувача освіти до подальшої соціалізації та інтеграції.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

Про Концепцію державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами <https://myronivka-osvita.gov.ua/pro-koncepciju-derzhavnogo-standartu-specialnoi-osviti-ditej-z-osoblivimi-potrebami-13-06-28-16-09-2020/>



1. Корекційно-розвивальна робота в спеціальних закладах освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку: теоретичний аспект проблеми. <http://ap.uu.edu.ua/article/416>
2. Значення дрібної моторики для розвитку дитини. <https://bilochka31.org.ua/znachennya-dribnoyi-motoriki-dlya-rozvitku-ditini/>
3. Розвиток дрібної моторики рук. [http://krasnokutsk-logoped.edu.kh.ua/informacijij\\_blok\\_batjkam\\_vchitelyam\\_vihovatelyam/logopedichne\\_zanyattya/rozvitok\\_dribnoi\\_motoriki/](http://krasnokutsk-logoped.edu.kh.ua/informacijij_blok_batjkam_vchitelyam_vihovatelyam/logopedichne_zanyattya/rozvitok_dribnoi_motoriki/)
4. Розвиток дрібної моторики рук у дітей дошкільного віку. <http://dnz1.dvor-selrada.gov.ua/info/page/10294>

УДК 378 (091)(477) «1985/2012»

**Марина БАРВІНОК****ГЕНЕЗА ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтва)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Окольніча Т. В.*

*У статті охарактеризовано процес удосконалення традиційних і розробки нових форм та методів навчання в педагогічних вищих навчальних закладах України на початку ХХ ст. Важливе значення мала організація публічних курсів з метою поширення освітніх ідей. До нових організаційних форм навчання відносимо практичні заняття, семінари, просемінари, колоквиуми, репетиції, співбесіди. Основним методом навчання були лекції, але вони зазнали певних змін.*

**Ключові слова:** *форма навчання, методи навчання, практичні заняття, семінари, просемінари, колоквиуми, репетиції, співбесіди, лекції.*

Постановка проблеми. Пошук оптимальних шляхів розвитку сучасної освіти потребує узагальнення накопиченого досвіду та ґрунтовного вивчення освітнього процесу в історичному контексті, що базується на поєднанні світових досягнень із власними традиціями. Особлива роль у цьому належить педагогічній освіті, адже саме вона виконує місію консолідації української нації, є важливим чинником стабільності й злагоди в країні. Без повернення суспільству правди про історичне минуле неможливо оздоровити самосвідомість українського народу, а зрештою й увійти до європейського освітнього простору, що певною мірою залежить і від продуктивності й ефективності діяльності вищої педагогічної школи, покликаної готувати вчителів, здатних виховувати молоде покоління українців, зорієнтованих на демократичні цінності та, водночас, прищеплювати йому патріотичне пошанування власної самобутності.

Важливою цариною сучасних історико-педагогічних досліджень в Україні є початок ХХ ст., коли відбувалися процеси становлення та утвердження змісту й організації навчання у вищій педагогічній освіті. Разом із тим її методологічне та нормативно-правове підґрунтя формувалося в період світоглядної кризи й радикальних перетворень.

Аналіз досліджень і публікацій. На сучасному етапі склалися передумови ґрунтовного вивчення вищої педагогічної освіти України початку ХХ ст., що пов'язано з посиленою увагою держави до її розвитку та розробкою методологічних засад даної проблеми, зокрема: філософських концепцій трансформування освітніх систем (В. Андрущенко, В. Кремень В. Огнев'юк, С. Сисоєва та ін.); а також досліджень окремих аспектів проблеми: розвитку української національної школи (А. Алексюк, Л. Березівська, Я. Бурлака, В. Крижко, С. Майборода та ін.);

Окремі проблеми теоретичних, методичних і практичних аспектів педагогічної освіти висвітлено у працях Л. Куликової О. Лук'янченко, С. Мельничук, О. Пометун та ін.

**Мета статті.** Охарактеризувати процес удосконалення традиційних і розробки нових форм та методів навчання в педагогічних вищих навчальних закладах України на початку ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На початку ХХ ст. відбувалась еволюція не лише змісту, а й форм і методів навчання в системі вищої педагогічної освіти України.

Широко застосовуючи лекції, професори й доценти посилювали науково-педагогічні вимоги до них, замислювалися над питаннями вдосконалення організації розумової діяльності студентів і активізації їх мислення за допомогою дидактичних засобів розвитку уваги й подолання пасивності слухачів.

З метою активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку в них позитивного ставлення до навчання, самостійності мислення під час лекцій викладачі проводили короткі диспути, діалоги, практикували впровадження елементів бесіди, поставлення запитань [1].

Не зважаючи на нововведення і позитивне значення лекції, за читанням лекційних курсів професорів і доцентів здійснювався пильний контроль. Так, кожен університетський професор для отримання дозволу на викладацьку діяльність повинен був представити детальний конспект лекцій, які він використовуватиме у навчальному процесі. Розподіл лекцій по днях і годинах здійснювався на основі заяв викладачів про запропоновані ними курси. Кількість годин, яка відводилась на читання лекцій кожним викладачем,



визначалась переважно Радою університету. Так, ординарний професор університету повинен був мати не менше 6 годин лекцій на тиждень [3, с. 111].

Помітне місце в системі університетської освіти України посідали організації публічних лекцій. Публічні лекції читалися з предметів, що викладались на відповідних кафедрах і були проведені професорами в контексті читань, улаштованих історичним товариством Нестора-літописця [1].

Крім активного використання у педагогічному процесі та у просвітницькій діяльності лекцій, на початку ХХ ст. в університетах України було впроваджено такі організаційні форми навчальної роботи: практичні та семінарські заняття, просемінарії, колоквиуми, спецсемінари, спецкурси, репетиції, співбесіди. Зазначені форми навчання забезпечували педагогічну доцільність освітнього процесу.

Важливою формою самостійного поглибленого вивчення гуманітарних дисциплін в університетах України, у процесі становлення вищої педагогічної освіти були практичні заняття. Зокрема, практичні заняття з педагогіки передбачали читання студентами 3 та 4 курсів педагогічних лекцій, знайомство з кращими методами та засобами викладання. Із цією метою студенти старших курсів виконували різні письмові вправи, у процесі яких розглядалися й обговорювалися важливі, а нерідко й дискусійні дидактичні питання [2]. Важливою рисою практичних занять було поглиблення знань студентів з окремих дисциплін та посилення їх педагогічної спрямованості.

Однією з провідних форм навчання в педагогічних вишах України на початку ХХ ст. був семінар. Утвердився і загальноприйнятий порядок проведення семінару: викладач повідомляв тему заняття, проводив підготовчу роботу та обговорював зі студентами їх доповіді. У визначеному періоді існувало два напрями проведення семінарського заняття – демократичний, який передбачав активність студентів, і авторитарний, за якого викладач сам визначав напрям діяльності тих, хто навчався.

У роботі семінарів, як правило, брали участь студенти старших курсів, які самостійно готували реферати, різноманітні письмові роботи, опрацьовували статті педагогічного змісту, що друкувалися на сторінках педагогічної преси. Участь студента у роботі семінару вважалася не менш важливою, ніж відвідування лекцій [3].

Крім того, в університеті св. Володимира було запроваджено в навчальний процес особливу форму семінарських занять – просемінарії. Професорські просемінарії були невід'ємною частиною здобуття фахового рівня студентами і важливою формою науково-педагогічного досвіду.

У 1905–1917 рр. у класичних університетах України набуває поширення така форма занять як колоквиуми, що проводилися з метою обговорення педагогічних творів студентів.

Слід підкреслити, що до педагогічно ефективних форм роботи, які використовувалися в університетах у цей період, слід віднести також репетиції та співбесіди. Їх головна мета полягала в активізації та контролі за навчальною діяльністю студентів, посиленні їх самостійної роботи протягом усього навчального року, а не лише напередодні екзаменів і заліків. Із середини ХІХ – на початку ХХ ст. репетиції та співбесіди вводилися до розкладу занять в університетах України. На репетиціях перевірялися конспекти студентів, засвоєння ними однієї або кількох тем теоретичних курсів, забезпеченість їх літературою та знаннями рекомендованої літератури, відвідування студентами бібліотеки [2].

Важливе місце в активізації навчальної діяльності студентів посідали співбесіди, мета яких полягала у привчанні студентів до вільного викладу думки. На відміну від репетицій, вони мали більш комплексний характер, проводилися один-два рази на місяць протягом 2–4 академічних годин, як правило, у «сократичній» формі (у формі диспуту). Їх проведення було обов'язковим не тільки для всіх професорів, але і навіть для ректора університету. Під час співбесід студенти виступали з аналітичними повідомленнями про новини педагогічної та спеціальної літератури, читали й обговорювали свої реферати і рецензії на різні роботи, висловлювали власні побажання щодо організації та змісту навчальних занять. Співбесіди допомагали викладачам вивчати інтереси та здібності, індивідуальні особливості студентів.

У контексті розвитку форм навчання у вищій школі, особливо актуальним поставало питання про контроль знань студентів, основною формою якого залишалися іспити. Для вдосконалення системи екзаменаційного контролю використовувалися два типи іспитів: курсові та державні.

Необхідно зазначити, що в учительських інститутах систематично відбувалися позакласні практичні заняття з фізики, природознавства, географії та історії.

Особливе місце в учительських інститутах початку ХХ ст. відводилося самостійній роботі, яка дозволяла засвоїти великий за обсягом навчальний матеріал курсу за невеликої кількості аудиторних годин. Як правило, пропонувалися домашні й класні письмові роботи з усіх предметів. У І та ІІ класах, як правило, пропонували по шість домашніх творів: в І класі – один твір із Закону Божого, один з історії та один з природознавства; у ІІ класі – один з історії, один з педагогіки, один з географії чи природознавства; в ІІІ класі – чотири домашніх твори і роботи педагогічного характеру (характеристики на учнів, звіти про відвідування уроків, детальні конспекти уроків, рецензії на пробні уроки, протоколи педагогічних конференцій тощо). Класні письмові роботи мали перевірювальний характер, надавали можливість постійно контролювати навчальну роботу студентів. Такі роботи проводилися з кожного предмету орієнтовно через кожні два місяці, не менше одного



разу протягом «звітної періоду». Усі класні письмові роботи давалися без попередження та виконувалися без чернеток, одразу на чистовик [2].

Аналіз практичної складової вищої педагогічної освіти в учительських інститутах довів, що вона здійснювалася на ґрунтовній теоретичній основі, тобто, дотримувалася принцип єдності теоретичної та практичної підготовки. Практична складова охоплювала педагогічну та музейну практики, навчальні екскурсії, організацію й участь у літературно-музичних вечорах, соціально-санітарну та благодійницьку діяльність. Педагогічна практика проводилася у три етапи: пропедевтичний, пасивний та активний. Пропедевтичний тривав упродовж перших двох років навчання. У I кл. відбувалося вивчення предметів училищного курсу, отримання методичних вказівок щодо їх викладання. У II кл. пропедевтика здійснювалася через вивчення курсу педагогіки та окремих методик. На другому році навчання паралельно з пропедевтикою починалася пасивна практика, що тривала й упродовж третього року навчання (відвідування у вільний від занять час міського (вищого початкового) училища, спостереження за проведенням уроків учителями, участь у настановчих конференціях тощо).

Теоретична складова органічно доповнювалася практичною, що здійснювалася у зразкових училищах при інституті й, відбувалася переважно, у III кл. та передбачала: 1) спостереження за уроками в училищі; 2) проведення пробних уроків; 3) чергування вихованців в училищі; 4) психолого-педагогічне спостереження за декількома учнями міського училища з метою написання шкільних характеристик.

Практична психолого-педагогічна підготовка здійснювалася під час спостережень за одним-двома учнями зразкового училища. У кінці навчального року такі спостереження оформлювались у вигляді шкільних характеристик і здавались на перевірку директору інституту. Для вивчення особистості учня застосовувались психолого-педагогічні спостереження під час занять, перерв і в позаурочний час. Вихованці учительських інститутів відвідували їх і вдома з метою знайомства з родинами, домашньою атмосферою, матеріальним становищем. Спостереженням передувало ґрунтовне послідовне поетапне вивчення педагогіки та психології на теоретичному рівні, ознайомлення з необхідною психолого-педагогічною літературою [3, с. 182].

Щоб успішно вивчати психологічні особливості дітей, вихованцям потрібно було виробити вміння точно спостерігати за всіма зовнішніми проявами (дії, рухи, мовлення, міміку), а головне – навчитися правильно тлумачити психологічне значення цих зовнішніх проявів. Характеристики містили детальний аналіз психічних процесів учнів: особливості їх відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, мови, уяви, волі й уваги. Систематичне й ретельне продумане вивчення кількох вчинків і висловлювань давало можливість виявити дійсні особливості психіки людини, встановлювати закономірності розвитку і змін [2].

Характеристика містила й детальний аналіз психічних властивостей особистості: темпераменту, характеру, здібностей. У процесі психолого-педагогічних спостережень вихованці учительських інститутів значну увагу приділяли вивченню оточення учнів. Для цього використовувалися бесіди з учнями, під час яких розкривалися умови їх життя, вплив на них дорослих, художньої літератури тощо, а також бібліографічний метод [4, с. 28].

Психолого-педагогічні спостереження сприяли глибшому усвідомленню вікових та індивідуальних особливостей дітей, врахуванню їх під час викладацької та виховної діяльності. У психолого-педагогічних спостереженнях використовувалися досить нові, прогресивні, як на той час, концепції й теоретичні розробки [2].

Важливою складовою та особливістю освітнього процесу на Вищих жіночих курсах на початку XX ст. стала позааудиторна робота, яка, безумовно, поглиблювала й розширювала знання, отримані слухачами під час навчання, дозволяла залучити студентів до процесу удосконалення матеріальної бази новостворених навчальних закладів. Прикладом є робота студентів у музеях різного спрямування, бібліотеках, гуртках і секціях [4, с. 13].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, процеси становлення та розвитку вищої педагогічної освіти в Україні в досліджуваний період були органічно пов'язані з удосконаленням традиційних і розробкою нових форм та методів навчання. Не зважаючи на те, що лекції в цей період залишались основною формою організації навчання, вони також зазнали певних еволюційних змін. Ці зміни безпосередньо пов'язані з поглибленням наукового та методичного рівнів лекційних занять, упровадженням у їх зміст основних принципів дидактики, виникненням різновидів університетських лекцій.

Зокрема, важливе значення для зміцнення педагогічних традицій мала організація публічних курсів з метою поширення серед українського суспільства освітянських ідей. До нових організаційних форм та методів викладання слід віднести практичні заняття, семінари, просемінари, колоквиуми, репетиції, співбесіди. Важливого значення набула активна педагогічна практика студентів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Венцева Н. О. Особливості впровадження нових форм та методів навчання в педагогічних вишах України в 1905–1917-х роках. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського* : збірник наукових праць (Серія «Педагогічні науки»). Випуск 1.41 (93). Т. 2. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. С. 19–24.



2. Венцева Н. О. Особливості впровадження нових форм та методів навчання в учительських інститутах України в 1907–1917-х роках. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки : зб. наук. пр. Вип. 2. Бердянськ : ФО-П Ткачук О. В., 2015. С. 29–35.
3. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – початок XX ст.). К. : Радянська школа, 1991. 381 с.
4. Рудинський М. Я. Про заснування в Полтаві педагогічного факультету (1918 р.). Полтава, 1995. 40 с.

УДК 37.376.112.4

Олена БОЛОТОВА

## СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ЯК ОСНОВА ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – кандидатка педагогічних наук, доцентка Нікітіна О. О.

*Дані тези присвячені дослідженню взаємозв'язку між сенсорним розвитком та формуванням логіко-математичних навичок у дітей дошкільного віку. У роботі розглядається фундаментальна роль сенсорного досвіду як первинного джерела інформації про кількісні та просторові характеристики об'єктів, що становить основу для розвитку математичного мислення. Аналізуються ключові аспекти сенсорного розвитку, включаючи формування перцептивних дій, засвоєння сенсорних еталонів та розвиток просторового сприйняття, та їх вплив на логіко-математичний розвиток дошкільнят. Особлива увага приділяється процесам сенсорної інтеграції та розвитку дрібної моторики як важливим чинникам у формуванні математичних здібностей. У висновках підкреслюється необхідність інтеграції сенсорного розвитку в освітні стратегії дошкільної освіти та важливість індивідуального підходу до кожної дитини. Тези мають теоретичне та практичне значення для педагогів, вихователів та батьків, надаючи основу для розробки ефективних методик навчання та виховання дітей дошкільного віку.*

**Ключові слова:** сенсорний розвиток, логіко-математичний розвиток, дошкільний вік, перцептивні дії, сенсорні еталони, математичне мислення, просторове сприйняття, дрібна моторика, сенсорна інтеграція, індивідуальний підхід, дошкільна освіта, когнітивний розвиток.

**Постановка проблеми.** У сучасній системі дошкільної освіти спостерігається зростаюча увага до розвитку логіко-математичних навичок дітей. Це обумовлено вимогами сучасного суспільства, де математичне мислення та логічні здібності відіграють ключову роль у багатьох сферах життя. Однак, незважаючи на численні методики та підходи до математичного розвитку дошкільнят, існує проблема недостатньої ефективності традиційних методів навчання, які часто не враховують особливості сприйняття та обробки інформації дітьми дошкільного віку. Ключовою проблемою є недостатнє розуміння та практичне застосування зв'язку між сенсорним розвитком дитини та формуванням її логіко-математичних здібностей. Багато освітніх програм зосереджуються на прямому навчанні математичним концепціям, ігноруючи той факт, що математичне мислення базується на сенсорному досвіді та перцептивних навичках дитини. Виникає питання: яким чином сенсорний розвиток впливає на формування логіко-математичних навичок у дітей дошкільного віку, і як можна ефективно інтегрувати сенсорний розвиток у процес математичного навчання? Це питання набуває особливої актуальності в контексті індивідуалізації освіти та необхідності створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини. Крім того, існує проблема недостатньої підготовки педагогів та батьків до використання сенсорно-орієнтованих підходів у математичному розвитку дітей. Це призводить до втрати важливих можливостей для стимулювання математичного мислення через повсякденний сенсорний досвід дитини. Таким чином, дослідження взаємозв'язку між сенсорним та логіко-математичним розвитком дітей дошкільного віку є актуальним та необхідним для вдосконалення освітніх практик, розробки ефективних методик навчання та створення сприятливого середовища для всебічного розвитку дитини.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідження спирається на комплексну теоретико-методологічну базу, яка включає фундаментальні роботи в галузі психології розвитку, педагогіки та когнітивної науки. Основними теоретичними підходами, що формують методологічну основу дослідження, є: теорія когнітивного розвитку Жана Піаже [2, с. 45], яка підкреслює роль сенсомоторного досвіду у формуванні когнітивних структур дитини. Піаже встановив зв'язок між фізичними діями дитини та розвитком її логічного мислення, що є ключовим для розуміння взаємозв'язку сенсорного та логіко-математичного розвитку. Культурно-історична теорія Л.С. Виготського [3, с. 279], яка розглядає розвиток вищих психічних функцій, включаючи математичне мислення, як результат соціальної взаємодії та опосередкування культурними знаками та символами. Ця теорія важлива для розуміння ролі соціального середовища у формуванні математичних понять на основі сенсорного досвіду. Теорія поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна [4], яка описує процес інтеріоризації зовнішніх дій у внутрішні розумові операції. Ця теорія пояснює, як маніпуляції з фізичними об'єктами трансформуються в абстрактні математичні поняття. Концепція сенсорного





виховання, розроблена О.В. Запорожцем [5] та його послідовниками, яка підкреслює важливість формування перцептивних дій та засвоєння сенсорних еталонів для когнітивного розвитку дитини. Нейропсихологічний підхід О.Р. Лурії [6, с. 151], який розглядає мозкову організацію психічних процесів і дозволяє зрозуміти нейробіологічні основи зв'язку між сенсорним сприйняттям та математичним мисленням. Конструктивістська теорія навчання, яка наголошує на активній ролі дитини у побудові власного розуміння математичних концепцій через взаємодію з навколишнім середовищем. Методологічно дослідження базується на системному підході, який дозволяє розглядати сенсорний та логіко-математичний розвиток як взаємопов'язані компоненти цілісної системи розвитку дитини. Використовуються методи теоретичного аналізу, синтезу та узагальнення наукової літератури, а також емпіричні методи спостереження та експерименту для вивчення практичних аспектів взаємозв'язку сенсорного та логіко-математичного розвитку. Ця теоретико-методологічна база забезпечує комплексний підхід до вивчення проблеми, дозволяючи розглянути її з різних наукових перспектив та сформулювати обґрунтовані висновки та рекомендації.

**Мета статті.** Метою даної статті є дослідження та обґрунтування взаємозв'язок між сенсорним розвитком та формуванням логіко-математичних навичок у дітей дошкільного віку, а також розробити рекомендації щодо інтеграції сенсорного розвитку в процес математичного навчання дошкільнят.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Розвиток дитини дошкільного віку є комплексним процесом, що охоплює різні аспекти її особистості. Одним з ключових компонентів цього процесу є сенсорний розвиток, який відіграє фундаментальну роль у формуванні когнітивних здібностей дитини. Сенсорний розвиток представляє собою процес формування чуттєвого досвіду дитини, її здатності сприймати, розрізняти та інтерпретувати інформацію, що надходить через органи чуття [1, с. 106].

У контексті дошкільної освіти особливу увагу привертає зв'язок між сенсорним розвитком та формуванням логіко-математичних навичок. Цей зв'язок є не лише теоретичним припущенням, але й практично підтвердженим феноменом, який має глибокі імплікації для педагогічної практики та розробки освітніх програм. Розуміння того, як сенсорний досвід впливає на розвиток математичного мислення, дозволяє створювати ефективні стратегії навчання, які враховують природні механізми пізнання дитини.

Сенсорний розвиток є фундаментальним процесом у загальному розвитку дитини дошкільного віку. Він включає в себе формування та вдосконалення функцій органів чуття, накопичення уявлень про різноманітні властивості предметів. Сенсорний розвиток можна визначити як цілеспрямоване вдосконалення, розвиток у дітей сенсорних процесів (відчуттів, сприйняття, уявлень) [2, с. 45].

Логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку є комплексним процесом формування математичних уявлень та логічного мислення. Він включає розвиток умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки. У контексті дошкільної освіти, логіко-математичний розвиток передбачає формування елементарних математичних уявлень, таких як поняття числа, величини, форми, просторових відношень.

Зв'язок між сенсорним та логіко-математичним розвитком ґрунтується на тому, що сенсорний досвід є первинним джерелом інформації про кількісні та просторові характеристики об'єктів. Через активне сприйняття та взаємодію з навколишнім середовищем дитина формує базові уявлення про розмір, форму, кількість, які є основою для подальшого розвитку математичних понять [3, с. 279].

Важливим аспектом сенсорного розвитку є формування перцептивних дій - способів обстеження предметів. Ці дії включають огляд, обмацування, прослуховування, спроби на смак, що дозволяє дитині отримати всебічну інформацію про об'єкт. Розвинені перцептивні дії є передумовою для формування абстрактних понять, які є ключовими в математичному мисленні.

Сенсорні еталони відіграють особливу роль у зв'язку сенсорного та логіко-математичного розвитку. Сенсорні еталони - це загальноприйняті зразки зовнішніх властивостей предметів. У процесі сенсорного виховання дитина засвоює сенсорні еталони форми (геометричні фігури), кольору (спектр), величини (метрична система), які згодом стають основою для формування математичних понять [4].

Просторове сприйняття, яке розвивається в процесі сенсорного розвитку, є ключовим для формування геометричних уявлень та орієнтації в просторі. Здатність розрізняти просторові відношення (вгорі-внизу, справа-зліва, попереду-позаду) є необхідною умовою для розуміння геометрії та вирішення просторових задач.

Розвиток тактильних відчуттів має особливе значення для формування поняття числа та лічби. Маніпулюючи предметами, діти отримують тактильний досвід, який допомагає їм зрозуміти концепцію кількості. Цей процес є основою для розвитку навичок лічби та виконання простих арифметичних операцій [5].

Сенсорна інтеграція - процес, за допомогою якого мозок організовує інформацію, що надходить від органів чуття - є важливим аспектом, що пов'язує сенсорний та логіко-математичний розвиток. Здатність інтегрувати різні сенсорні входи є ключовою для формування цілісного уявлення про об'єкти та їх властивості, що є необхідним для розвитку абстрактного мислення.



Розвиток дрібної моторики, який тісно пов'язаний з сенсорним розвитком, також має значний вплив на логіко-математичний розвиток. Маніпуляції з дрібними предметами не лише покращують координацію рук та очей, але й сприяють розвитку просторового мислення та розуміння кількісних відношень.

Важливо відзначити, що сенсорний розвиток не лише передує логіко-математичному, але й продовжує відігравати важливу роль протягом усього процесу формування математичних навичок. Навіть при роботі з абстрактними поняттями, діти часто звертаються до сенсорного досвіду для кращого розуміння та візуалізації математичних концепцій [6, с. 151].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** На основі проведеного дослідження можна зробити наступні висновки:

1. Сенсорний розвиток є фундаментальною основою для формування логіко-математичних навичок у дітей дошкільного віку. Багатий сенсорний досвід створює необхідну базу для розуміння абстрактних математичних понять.
2. Взаємозв'язок між сенсорним та логіко-математичним розвитком є комплексним та багатограним, охоплюючи різні аспекти когнітивного розвитку дитини.
3. Ефективне формування математичних навичок у дошкільнят вимагає інтегрованого підходу, який враховує особливості сенсорного сприйняття та обробки інформації на цьому етапі розвитку.
4. Індивідуальні особливості сенсорного розвитку дитини мають значний вплив на формування її математичних здібностей, що підкреслює необхідність індивідуалізованого підходу в навчанні.
5. Створення сенсорно збагаченого середовища в дошкільних закладах та вдома є важливою умовою для оптимального логіко-математичного розвитку дітей.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку включають:

1. Розробку та експериментальну перевірку методик інтегрованого сенсорно-математичного розвитку дітей дошкільного віку.
2. Дослідження довгострокового впливу раннього сенсорного розвитку на математичні здібності в шкільному віці та дорослому житті.
3. Вивчення нейробіологічних механізмів взаємозв'язку між сенсорним сприйняттям та математичним мисленням з використанням сучасних методів нейровізуалізації.
4. Розробку діагностичних інструментів для раннього виявлення особливостей сенсорного розвитку, які можуть впливати на формування математичних навичок.
5. Дослідження ефективності різних підходів до сенсорного виховання у контексті розвитку логіко-математичних здібностей дітей з різними освітніми потребами.
6. Вивчення ролі цифрових технологій у створенні сенсорно збагачених середовищ для математичного розвитку дошкільнят.

Ці напрямки досліджень мають потенціал для подальшого поглиблення нашого розуміння взаємозв'язку між сенсорним та логіко-математичним розвитком та розробки більш ефективних освітніх стратегій для дошкільної освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Новосельська Н. Т., Голик А. А. Завдання логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку // Матеріали 3-ї Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні виклики науки і освіти», 13-15 листопада 2023 р. Берлін: MDPC Publishing, 2023. 592 с. CURRENT-CHALLENGES-OF-SCIENCE-AND-EDUCATION-13-15.11.23.pdf (sci-conf.com.ua)
2. Литвиненко Д. О. Теорія когнітивного розвитку Ж. Піаже: дис. ... канд. пед. наук. Вінниця: ВНТУ, 2022. 151 с. 15165.pdf (vntu.edu.ua)
3. Гетьман Т. О. Психологічні аспекти інклюзивного навчання в науковій спадщині Л. С. Виготського. Матеріали колегії редакції. 2020. 279 с. МАКЕТ\_Виготський\_2020\_остаточний-libre.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)
4. Кормишев М. В. Методичні матеріали до лекційного курсу «Загальна психологія». Дружківка: ДДПУ, 2021. Кормишев М.В. Метод. матеріали до лекц. курсу Загальна психологія, 2021.pdf (ddpu.edu.ua)
5. Демидова Ю. О. Інновації в дошкільній освіті: теорія, перспективи, шляхи запровадження у практику: зб. матеріалів III Всеукр. наук.-практ. конф., 28 березня 2024 р. Миколаїв: МУ, 2024. innov\_v\_doshk\_osv\_konf\_2024.pdf (mu.edu.ua)
6. Рома О. Ю. Підготовка вчителів початкової школи в системі післядипломної освіти до реалізації ігрових методів навчання засобами LEGO: дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя: ЗНУ, 2020. 151 с. Roma\_dis.pdf (znu.edu.ua)



УДК 331.44

**Лілія БОЛЬШАКОВА****ПРОФЕСІЙНИЙ СТРЕС: ПРИЧИНИ ТА МЕТОДИ ЗАПОБІГАННЯ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Галушко Л. Я.*

У статті розкрито поняття «професійний стрес» та вказано на можливі причини та наслідки, що його викликають. Визначено методи що сприяють запобіганню і зменшенню ризику виникнення стресу: організація для керівників і персоналу різних спеціалізованих тренінгів, зосереджених на розпізнаванні симптомів і їх подоланні; розробка програми підтримки співробітників (Employee Assistance Program, EAP), включаючи консультації по запобіганню та лікуванню пов'язаних зі стресом порушень здоров'я; демонстрація підтримки програм навчання співробітників у зв'язку з технологічними змінами; надання можливості гнучкішого графіка роботи; проведення семінарів з управління конфліктами і розвитку навичок міжособистісного спілкування для співробітників; забезпечення відкритості каналів комунікації між вищим рівнем менеджменту та іншою частиною організації; проведення внутрішніх PR-заходів, спрямованих на підвищення привабливості роботи в організації; оптимізація системи мотивації та стимулювання персоналу, в тому числі планування професійного зростання та персональної кар'єри.

**Ключові слова:** стрес, професійний стрес, професійний стрес педагога.

**Постановка проблеми.** На сьогодні перед особистістю постає чимало викликів і вимог, які спонукають її до постійного пошуку, боротьби за життєві перспективи, громадянську позицію. Усе це спричиняє велике навантаження на нервову систему і психіку людини, призводить до емоційного напруження, накопичення негативних емоцій, зниження адаптивних здібностей, здатних чинити опір стресу. Складність сучасного світу призводить до того, що стреси стають постійними «супутниками» людини. Наукові дослідження останніх років підтверджують тенденцію зросту рівня стресу в професійній діяльності. Тому ситуації, пов'язані із стресом, потребують більш глибокого і ретельного аналізування і формування практичних рекомендацій з метою їх запобігання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У вітчизняній і зарубіжній літературі проблемі стресу (в т.ч. професійного стресу) присвячені роботи відомих соціологів, психологів, лікарів та економістів. Зокрема, універсальну концепцію стресу розробив і довів канадський учений Г. Сельє. Психологічну та фізіологічну сторону стресу досліджували: Ю. Горго, М. Корольчук, Б. Коган, А. Косенко, В. Крайнюк, Е. Носенко, В. Моляко, В. Осьодло, С. Рубінштейн, О. Тимченко, С. Яковенко та ін. Вплив стресу на працездатність людини не лишився поза увагою Я. Крушельницької. Однак, у проблемі професійного стресу, є ряд питань, які недостатньо розроблені і потребують додаткового вивчення.

**Мета статті** – розкрити сутність поняття «професійний стрес» та вказати на можливі причини та наслідки, що його викликає та методи запобігання.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Слово «стрес» нині є одним з найуживаніших не тільки в медико-біологічних та психологічних науках, але й поза ними, у тому числі часто вживається в побутових розмовах пересічних громадян. Немає такої людини, яка б не використовувала сьогодні це поняття: стресом намагаються пояснити все. Стрес увійшов у підручники, довідники, енциклопедії, словники й у щоденний побут. І не завжди, вживаючи це слово, ми задумуємося над тим, яке воно має походження та що воно означає [3].

Стрес – неспецифічна відповідь організму на будь-яку зміну умов, які потребують пристосування. У цьому стані людина робить помилки у розподілі й переключенні уваги; порушується перебіг пізнавальних процесів, спостерігаються порушення координації рухів, неадекватні емоційні реакції, дезорганізація і гальмування всієї діяльності [2].

Стрес може бути як корисним, так і руйнівним. Він може сприяти мобілізації людини, підвищити її адаптаційні можливості в умовах дискомфорту й небезпеки (еустрес, конструктивний, корисний), а може й руйнувати людину, різко знизити ефективність її роботи і якість життя (дистрес, деструктивний, руйнівний). Причини стресу досліджуються вже тривалий час, і перелік потенційних чинників, що можуть викликати стрес, досить довгий. Більшість науковців, схильні виділяти фізіологічні (надмірне фізичне навантаження, шум та ін.) і психологічні стресори, які поділяються на інформаційні (інформаційне перевантаження, нехватка інформації) та емоційні (небезпека, гнів, образа) [6].

У науковій літературі існує поняття «професійний стрес». За М. Літтом і Д. Теком, стрес педагога – це «досвід непріємних емоцій та фізичного болю, який виникає в разі загрози хорошому самопочуттю вчителя, або коли перевищені його можливості справитися із нагальними проблемами» [7].

Професійний стрес педагога – прояв фізіологічних і психологічних реакцій на складну професійну ситуацію, навіть у провідних закладах освіти він обумовлений не тільки структурно-організаційними



особливостями, але й характером роботи, особистісними відносинами учасників освітнього процесу, їхньою взаємодією [4]

Варто відмітити, що недавні дослідження уже вкотре підтвердили той факт, що стресові ситуації іноді не лише не шкодять, але й сприяють росту продуктивності праці. Зокрема, канадський психолог Рональд Дж. Берк у Йоркському університеті зумів довести, що є безліч шляхів вдалого усунення негативних наслідків стресових ситуацій, а також запобігання їх виникнення. Він же спростував міф, який стверджує, що чим менше контролюється робота працівника, тим більше у нього можливостей розвинути відповідно до власних ідей і схильностей. Насправді ж саме відсутність конкретних цілей породжує відчуття пригніченості і невизначеності та гальмує ріст продуктивності праці. Тож, керівник може усунути негативну дію даного стресора чітко сформулювавши завдання [5].

З точки зору функціонального підходу стресостійкість у педагогічній діяльності проявляється в механізмах здійснення таких її компонентів, як проєктувальний, гностичний, конструктивний, організаторський, комунікативний, аналітикорезультативний. З позиції процесуального підходу стресостійкість педагога впливає на ефективність проходження етапів цілепокладання, прогнозування, інформаційного етапу, прийняття рішень, організації і виконання, спілкування і комунікації, контролю і корекції. Розглядаючи педагогічну діяльність учителя як навчання впродовж життя, відповідно стресостійкість також доцільно розглядати в цьому ключі, що дасть можливість упередити негативні його наслідки. Основними засобами з формування стресостійкості педагогів можна обрати тренінги, оскільки їх застосування сприяє підвищенню стійкості, формує механізм планування, аналізу, моделювання і рефлексії, які в подальшому можуть бути перенесені в освітній процес (освітнє середовище).

У цьому сенсі представляє інтерес модель професійного стресу М. Дж. Сміта, яка передбачає врахування професійної ситуації, організаційних, особистісних характеристик суб'єкта діяльності, які можуть виступати в ролі психологічних ресурсів задля опанування себе. За Л. Наугольник [5], професійний стрес – це багатовимірний феномен, що виражається у психічних і фізичних реакціях на напружені ситуації в трудовій діяльності людини.

Основними його чинниками є:

- перевантаження виробничими функціями,
- відсутність або недостатня окресленість повноважень та посадових обов'язків;
- напруження у стосунках із колегами, курівництвом;
- транспортні та побутові проблеми;
- недостатнє планування та розподіл робочого часу з боку роботодавця;
- одноманітна діяльність;
- фінансова вмотивованість, відсутність кар'єрних перспектив.
- невідповідність між бажаним і очікуваним результатом;
- професійними вимогами та рольовими характеристиками;
- індивідуальними можливостями та вимогами від учасників взаємодії;
- організації робочого місця. Професійний стрес має вияв також через:
- неуважність, додаткову завантаженість,
- хронічну нестачу часу,
- низьку продуктивності професійної діяльності [5].

Наведене вище є підставою для висновку про те, що професія педагога насичена багатьма стресорами, серед яких: фрустрованість, підвищена тривожність, дратівливість, виснаженість, що призводять до виникнення синдрому «професійного вигорання» – виснаження моральних і фізичних сил, що позначається як на ефективності професійної діяльності, психологічному самопочутті, так і на стосунках з іншими учасниками взаємодії [1].

Проблеми, що мають місце в закладах освіти (невідповідність рівня оплати праці вчителя, недостатня технічна забезпеченість цифровими засобами, психологічна неготовність до інновацій), втрата пріоритетності та престижності педагогічної професії, призводить до психоемоційного напруження та професійного вигорання, фізичного та психічного здоров'я.

За дослідженнями останніх десятиліть в області психології стресу фахівці виділяють кілька найефективніших стратегій і технік, що сприяють запобігання і зменшенню ризику виникнення стресу. До них належать [6]:

- організація для керівників і персоналу різних спеціалізованих тренінгів, зосереджених на розпізнаванні симптомів і їх подоланні;
- розробка програми підтримки співробітників (Employee Assistance Program, EAP), включаючи консультації по запобігання та лікуванню пов'язаних зі стресом порушень здоров'я;
- демонстрація підтримки програм навчання співробітників у зв'язку з технологічними змінами;
- надання можливості гнучкішого графіка роботи;
- проведення семінарів з управління конфліктами і розвитку навичок міжособистісного спілкування



для співробітників;

- забезпечення відкритості каналів комунікації між вищим рівнем менеджменту та іншою частиною організації;
- проведення внутрішніх PR-заходів, спрямованих на підвищення привабливості роботи в організації;
- оптимізація системи мотивації та стимулювання персоналу, в тому числі планування професійного зростання та персональної кар'єри.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, стрес є фактором зниження працездатності людини, продуктивності її праці і, відповідно, значною проблемою у досягненні високих показників у професійній діяльності. Дуже важливо, щоб керівники усвідомили наявність прямого зв'язку між ефективною роботою всієї організації та рівнем підтримання психологічного здоров'я працівників та усвідомленням необхідності задоволення їх потреб і прагнень. Тож, намагаючись зберегти високі показники діяльності та не втратити кваліфіковані кадри, іноземні корпорації давно зробили ставку на системне управління стресовими ситуаціями. Воно передбачає здійснення профілактики та подолання стресів на робочому місці на двох рівнях — на рівні особистості та на рівні організації. Кожен із цих рівнів передбачає використання різноманітних методів нейтралізації стресів, починаючи від медитації і закінчуючи технічними засобами релаксації та програмами «гарного самопочуття». Професійний стрес створює бар'єри у професійній діяльності педагога, блокує його комунікативну активність, впливає на фізичне і психічне здоров'я. Тому існує оптимальний рівень професійного стресу, який необхідний для нормальної діяльності задля підвищення рівня його стресостійкості. Перспективою подальших наукових розвідок у даному напрямі є розроблення програми психологічного супроводу з розвитку у педагогів стійкості до подолання стресових ситуацій як професійного так і побутового характеру.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бутиріна М., Новолаєв А. Шляхи попередження «професійного вигорання» педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Випуск 15. Режим доступу: <http://dspace.edu.ua/hsci/wpcontent/uploads/2017/11/015-33.pdf>
2. Василенко Ю. О. Сучасні методи запобігання і подолання наслідків стресу. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць / НАНП України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка; за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2012. Т. 5. Вип. 12. С. 16–22.
3. Корольчук М. С. Психологічні особливості віддалених наслідків стресогенних впливів: монографія. Київ: КНТЕУ, 2014. 275 с.
4. Марусинець М. М., Шевченко Р. М. Методи формування стресостійкості жінкиуправління. *Психологічний часопис*. К.: Інститут психології імені Г. Костюка НАН України, 2018. № 10 (20). С. 143–157.
5. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
6. Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: науково-методичний посібник. Київ: Міленіум, 2006. 204 с.
7. Litt Mark and Turk Dennis Sources of stress and dissatisfy action in experienced high school teachers. *Journal of educational research*. 1985. V. 78. P. 178–185.

УДК 364.62-053.2(045)

**Яна БОТВЕНКО**

### **ПОДОЛАННЯ ШКІЛЬНИХ СТРАХІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Руденко Ю. Ю*

*У статті розкривається психолого-педагогічний аспект проблеми переживання страхів школярами в умовах навчальної діяльності. Представлено матеріали аналізу досліджень, присвячених проблемі страхів та шкільних страхів, які висвітлюються у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Систематизація та узагальнення результатів досліджень дозволили окреслити ключові підходи до вивчення феномену страху. Також розглянуто відмінності в трактуванні різними авторами природи, причин, форм та функцій емоційних станів, таких як шкільні страхи.*

*У статті проведено теоретичний аналіз та експериментальне дослідження проблеми шкільних страхів, визначено ключові психологічні чинники їх виникнення, а також розкрито особливості та закономірності прояву шкільних страхів у молодших школярів. Розглянуто фактори та причини виникнення страхів у молодших школярів. Зазначено, що профілактика та подолання шкільних страхів в соціально-педагогічній діяльності будуть ефективними за дотримання й урахування низки загальних соціально-педагогічних умов розвитку і формування особистості учнів початкової школи.*

**Ключові слова:** *страхи, шкільні страхи, дослідження, причини, соціально-педагогічна діяльність, молодші школярі.*

**Постановка проблеми.** Страх є одним з явищ людського життя, особливо в умовах нестабільності, стресу, злочинності та постійного інформаційного потоку в медіа. Дорослі, які працюють з дітьми, несуть



спільну відповідальність за захист внутрішнього світу дітей від негативних впливів, у тому числі й від своїх власних. Дитячі страхи - це невід'ємна складова дитинства але деякі з них можуть негативно впливати на психічне та фізичне здоров'я дитини. Щоб піклуватися про здоров'я дітей, важливо вирішувати соціальні та психологічні проблеми, що виникають у нашому суспільстві.

Вступ до школи є надзвичайно важливим та відповідальним етапом для шестирічної дитини. Прийшовши до школи, дитина стає дійсно школярем не одразу. Як зазначають дослідники, у дітей молодшого шкільного віку відбувається процес адаптації до соціальних умов, зокрема до шкільного середовища. У цей період формується здатність до навчання та соціальної взаємодії, що робить молодший шкільний вік критично важливим для розвитку соціальної поведінки. Існує безліч досліджень, присвячених молодшому шкільному віку. Вони зосереджуються на особливостях пізнавальної діяльності молодших школярів, проблемах адаптації до шкільного навчання, емоційному розвитку та інших аспектах. Однак праць, що безпосередньо стосуються шкільних страхів, дуже мало, а ті, що є, зазвичай мають теоретичний характер. Мабуть, саме тому на сьогодні не існує єдиної загально визнаної думки щодо того, що таке шкільні страхи. Соціальна значущість цієї проблеми вимагає подальшого розширення теоретичних і експериментальних досліджень різновидів шкільних страхів у сучасних дітей молодшого шкільного віку, а також визначення та узагальнення особливостей, психологічних чинників та механізмів виникнення страхів в учнів початкових класів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Більшість психологічних досліджень, присвячених проблемі страхів, зосереджені на вивченні вікових особливостей страхів у дітей, тоді як лише невелика кількість робіт певною мірою стосується дослідження шкільних страхів (О.І. Захаров, Н.В. Карпенко, Є.В. Лісіна, Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілютіна, Є.В. Новикова, М.В. Осоріна, О.М. Прихожан та інші) [5 с. 227].

Дана проблема складає інтерес для сучасних дослідників, у працях яких ми зустрічаємо поряд такі терміни як: шкільний невроз страху, шкільна тривожність, шкільні страхи.

Термін «шкільна фобія» («school phobia») з'явився в США завдяки Джонсону та його колегам в 1941 році. Дослідники зазначають, що термін «шкільна фобія» набув популярності в США, хоча більшість фахівців використовують його для позначення будь-яких проблем, пов'язаних із відвідуванням школи, що мають емоційний розлад з фобічними, істеричними або обсесивними компонентами. У Великобританії багато клініцистів вважають цей термін занадто специфічним та зосередженим на психоаналітичному підході. Деякі закордонні вчені відзначають, що шкільним фобіям присвячено більше досліджень, ніж будь-яким іншим дитячим страхам. Це зрозуміло, адже ця проблема створює труднощі не лише для дітей, а й для вчителів та батьків. Незважаючи на тривалу історію досліджень шкільної фобії, фахівці досі не дійшли єдиної думки щодо її причин [2, с. 36].

Дослідники вбачають проблему шкільної фобії в тому, що діти відмовляються відвідувати школу, навіть попри погрози та докори з боку батьків і вчителів, аж до проявів панічних реакцій. Тривожні симптоми можуть проявлятися у вигляді соматичних скарг, таких як головний біль або нудота. Деякі вчені припускали, що шкільна фобія може бути замаскованим прогулом школи, проте подальші дослідження показали, що цей стан частіше зустрічається у дітей, які є стриманими, інтровертами, схильними до конформізму та занепокоєння. У той час як типовий прогульник – це, як правило, екстраверт, який не виявляє надмірного занепокоєння і схильний до девіантної поведінки.

У дослідженнях зарубіжних вчених здебільшого розглядаються шкільні страхи в контексті психотерапії та медицини. Вчені постійно використовують термін "шкільна фобія", який передусім визначається як реакція уникання, коли дитина відмовляється йти до школи. Іноді цю відмову пояснюють страхом за батьків, які залишаються вдома, і з якими може щось трапитися.

Вивчення проблеми дитячих страхів стало відносно новою темою в психології. Згідно з диференціацією причин страхів за рівнями соціалізації дитини, на думку Н. Карпенко, детермінанти страхів відповідають рівню соціалізації: на першому рівні – в родині – страхи можуть виникати через незадоволені потреби в розумінні, прихильності, безумовній любові, а також через фізичні покарання, залякування, брак позитивного спілкування з батьками, тривожність батьків, гіперопіку, перегляд лякаючих мультфільмів і казок. На другому рівні – в школі – причинами страхів можуть бути надмірна критика, насмішки з боку ровесників, залякування, відсутність спілкування та розлука з важливими для дитини людьми. На третьому рівні соціалізації (мезосередовище) страхи можуть бути зумовлені негативним досвідом, природними катаклізмами, військовими діями чи переглядом телепередач із лякаючим змістом [3, с. 267].

Дослідниця С. Абдулгалімова вважає, що дитячі страхи найчастіше виникають через дії батьків, які залякують своїх дітей, не замислюючись про наслідки. Основними причинами дитячих страхів можуть бути численні заборони з боку батьків і вчителів, а також гнів і загрози з боку дорослих [8, с. 110].

Дослідники виділяють різні типи та форми страхів. Так, вчена Л. Гринева, досліджуючи методи корекції страхів у молодших школярів, пропонує таку класифікацію дитячих страхів:

1. Ситуаційно зумовлені страхи (виникають у загрозливих для дитини ситуаціях).
2. Особистісно зумовлені страхи (залежать від характеру дитини).
3. Предметно зумовлені страхи (можуть бути адекватними або неадекватними).



4. Екзистенційно зумовлені страхи (включають страх смерті, свободи тощо) [7, с.185].

У дослідженні М. Грановської та І. Конаревої, із застосуванням різних методик, було виявлено загальні та специфічні риси страхів у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) та з нормальним розвитком. Вони зазначають, що найбільш поширеними у дітей є вітальні страхи (страх власної смерті та смерті батьків), магічні (страх казкових персонажів) та архаїчні страхи (страх тварин і природних стихій). Страхи й тривожність у дітей молодшого шкільного віку виникають під впливом найближчого соціального оточення, такого як сім'я, однолітки та школа, через що з'являються соціальні страхи, наприклад, страх покарання чи страх перевірки знань [1, с. 18].

С. Абдулгалімова, узагальнюючи результати свого теоретичного дослідження, виділяє наступні страхи у дітей віком 6-11 років: страх крові, операцій, втрати близьких, самотності, павуків, змій, кліщів, собак, а також страх перед клоунами, ляльками, восковими фігурами, висотою та темрявою. Авторка підкреслює, що на першому місці серед цих страхів стоїть страх самотності. Причинами такого страху у молодших школярів є сильна прив'язаність до матері або до особи, яка виконує її роль (з народження дитина перебуває поруч з матір'ю, боїться незнайомих людей і плаче, коли мама залишає її навіть на короткий час), а також несприятлива атмосфера в родині або неповна сім'я, де недостатність любові призводить до замкнутості дитини і, як наслідок, до страху перед самотністю [4 с. 270].

Отже, дитячі страхи створюють несприятливі умови для емоційного розвитку дитини, сприяють виникненню депресивних та тривожних симптомів у дітей молодшого шкільного віку, а також перешкоджають розвитку соціальних навичок.

**Мета статті.** Висвітлити основні причини виникнення шкільних страхів у молодших школярів, розглянути їх вплив на навчальний процес і психоемоційний стан дитини. Дослідити види шкільних страхів молодших школярів, визначити їх особливості, та прояви.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Молодший шкільний вік є важливим етапом формування особистості, від якого залежить розвиток інтелекту, бажання та вміння навчатися, а також віра у власні сили. Позитивний перебіг цього періоду суттєво впливає на подальшу життєдіяльність людини. Саме в цей час у дитини може виникати страх перед навчальним процесом. Дослідники відзначають, що у молодшому шкільному віці відбувається процес адаптації до соціальних умов, зокрема шкільних. Формуються навички навчання та соціальної взаємодії, що робить цей період надзвичайно важливим для розвитку соціальної поведінки.

Аналіз літератури, присвячений дослідженню проблеми страхів, зокрема шкільних страхів у молодших школярів, показав необхідність чіткого визначення терміну «шкільні страхи». Ці страхи є негативними емоційними станами, які виникають у дитини в школі або при згадуванні про неї, і пов'язані з відчуттям загрози емоційному благополуччю. Вони також проявляються в очікуванні або передбаченні дитиною невдачі під час виконання певних дій як на уроці, так і в позаурочних ситуаціях. Теоретичний аналіз показує, що страхи, за умови нормального розвитку, відіграють важливу роль у регуляції поведінки дитини та мають як негативні, так і позитивні адаптивні функції. Щодо поняття страху, його досліджували багато вчених, надаючи різні визначення. Зокрема, Артур Ребер визначає страх як «емоційний стан, що виникає в присутності небезпеки або загрозливого стимулу» [6 с. 87].

Аналізуючи чинники, що впливають на формування страхів у дітей молодшого шкільного віку, слід зазначити кілька ключових факторів. По-перше, розвиток абстрактного мислення, який дозволяє дітям усвідомлювати більш складні й абстрактні загрози. По-друге, наявність сформованих життєвих цінностей, які впливають на їхні пріоритети та переживання. Важливу роль відіграють також відчуття дому та родини, які забезпечують емоційну підтримку та стабільність. Крім того, у дітей починає формуватися відчуття відповідальності за свою поведінку і вчинки, що може породжувати нові страхи, пов'язані з очікуванням невдач або соціальним осудом.

З початком шкільного життя батьки починають спілкуватися з дітьми про школу, навчання та взаємини з однолітками, акцентуючи увагу на важливості гарних оцінок і отримання освіти. У цей період у дітей виникає страх не виправдати сподівань і очікувань батьків, а також страх бути осоромленим. До того ж, нові соціальні контакти також впливають на емоційний стан дитини. Під впливом цих факторів, на підсвідомому рівні, дитина формує висновки, які призводять до появи нових страхів, таких як страх відповідати на запитання, виходити до дошки, а згодом і страх ходити до школи.

З метою кращого розуміння шкільних страхів у молодших школярів було використано методику «Що мене лякає в школі?». Експериментальна вибірка складалася з учнів початкових класів віком від 8 до 10 років. Дітям були роздані картки на яких була зображена таблиця у вигляді двох колонок. Завданням учнів було уявити, себе в школі, учнів свого класу чи учнів з іншої школи. Необхідно було визначити ті моменти чи ситуації, які є неприємними в школі та викликають страх. В першій колонці учневі необхідно було написати свій страх перед школою, а в іншу страх чи ситуації, які можуть викликати страх в інших учнів. Якщо для учня були незнайомі такі ситуації, тоді він міг не виконувати це завдання. Для більшого комфорту учнів це завдання було анонімним, учні могли не вказувати своє прізвище та ім'я.



На рисунку 1 відображені результати проведеного дослідження. В результаті дослідження було виділено чотири найбільш поширених страхи молодших школярів. Це був страх контрольних робіт, відповідь біля дошки, незнання теми, однокласників. Також були виявлені такі страхи, як сварки батьків за погану оцінку, страх предметів (математика, англійська), образи зі сторони однокласників, виконання домашнього завдання, також були учні, які вказали, що не мають страхів пов'язаних зі школою.

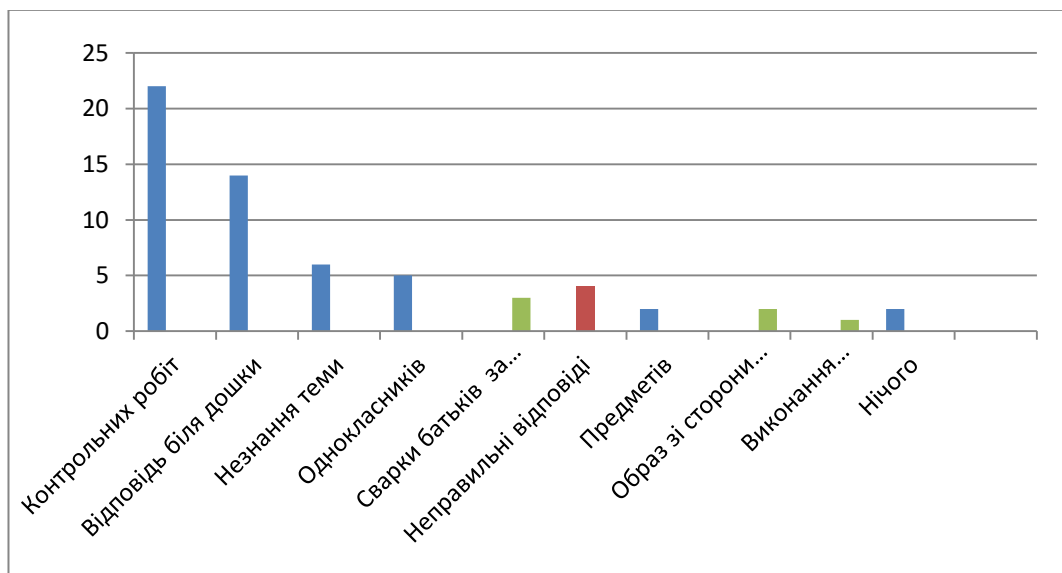


Рис.1. Характеристика страхів дітей молодшого шкільного віку в школі

Отже, на основі цього дослідження, можна зробити такий висновок, що було виявлено такі види та особливості прояву шкільних страхів у молодших школярів, як страх ситуацій перевірки знань – 66,6 %, страх самовираження – 45,4 %, страхи не відповідати очікуванням оточуючих – 27,2 %, страхи, що виникають у спілкуванні з вчителями та батьками – 9 %.

Дослідження демонструє, що більшість страхів молодших школярів пов'язані з навчальними ситуаціями та соціальними взаємодіями. Це підкреслює важливість створення підтримуючого середовища в школі, де учні почували б себе впевнено як у навчанні, так і в комунікації з однолітками та педагогами.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Дитячі страхи в умовах нормального розвитку відіграють важливу роль у регулюванні поведінки дитини та мають як негативний, так і позитивний адаптивний характер. Страх розглядається як один із механізмів адаптації та контролю поведінки. Сучасний підхід до проблеми дитячих страхів підкреслює, що коли їхня кількість надмірно обмежує здатність дитини реагувати та взаємодіяти із зовнішнім світом, віковий страх, який зазвичай сприяє особистісному розвитку та пізнанню реальності, може стати перешкодою для цього процесу.

Аналіз наукових досліджень проблеми шкільних страхів у молодших школярів виявляє багато особливостей поведінки дітей цього вікового періоду. У разі нормального розвитку страхи вважаються багатьма вченими важливим елементом регуляції поведінки. Оскільки дитина володіє природними механізмами подолання страхів, робота з ними має базуватися насамперед на використанні цих механізмів. Важливо також аналізувати джерела виникнення страхів і розуміти, з якими з них варто боротися, а з якими – ні.

Отже, у сучасному суспільстві розвиток дитини дедалі частіше супроводжується негативними переживаннями, зокрема станами страху. Високий рівень шкільних страхів може призвести до розвитку неврозу та ускладнити або навіть спотворити процес формування особистості школяра. Тому проблема шкільних страхів потребує поглиблених теоретичних і експериментальних досліджень для вивчення їхніх особливостей та причин у сучасних молодших школярів. Особливу увагу слід приділити забезпеченню педагогів та практичних психологів ефективними психологічними інструментами для профілактики та подолання страхів у дітей цього віку. Це є ключовим для оптимального розвитку та формування емоційної сфери учня не лише на даному етапі, а й протягом усього періоду навчання в школі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабарикіна І. В. Психологічні особливості корекційної роботи зі шкільними страхами. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія: Психологія*. Харків : ХНУ, Вип. 45. № 937. С. 18-20.
2. Живанова В. А. Дослідження страху як психічного феномену в історичній ретроспективі. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2000. № 3. С. 121-125.
3. Карпенко Н. Диференціація та діагностика окремих видів страху у дітей. *Початкова школа*. 2002. № 3. С. 4-7





4. Ковалевська А. О. Методи дослідження страхів дітей молодшого шкільного віку. Проблеми сучасної психології. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. 2012. Випуск 15. С. 265-274.
5. Кузнецов М. А., Бабарикіна І.В. Шкільні страхи: види, умови прояву та шляхи подолання: монографія. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків : ХНПУ, 2012. 227 с.
6. Леонова В. «Студентські соціальні ініціативи : реалії та перспективи». *Особливості тривожності дітей молодшого шкільного вік* : Матеріали Всеукр. науково-практ. конф., м. Одеса, 20 квіт. 2018 р. 2017. С. 85-89.
7. Морозюк В. М. Корекція дитячих страхів, як напрямок роботи практичних психологів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. Київ : НПУ, 2007. Вип. 19 (43). С. 184-188.
8. Шебанова В. І. Дослідження тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Педагогіка і психологія*. 2001. № 2. С. 108 -117.

УДК 378.147

**Микита БУТОВСЬКИЙ****ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ».**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Балануца О.О.

*У статті проаналізовано зміст понять “компетентність”, “дослідницька компетентність” у науковій літературі; виокреплені підходи до структури дослідницької компетентності.*

*Обґрунтовано важливість формування дослідницької компетентності педагогів у контексті впровадження Концепції “Нова українська школа”. Показано, що формування дослідницької компетентності здійснюється у процесі дослідницької діяльності. Реалізація запропонованих етапів дослідницької діяльності передбачає використання відповідних засобів та методів навчання.*

**Ключові слова:** компетентність, дослідницька компетентність, педагоги, Концепція “Нова українська школа”, дослідницька діяльність.

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах стрімкого розвитку соціальних та економічних інститутів у країні виникає необхідність модернізації низки інших сфер, в першу чергу системи освіти. Нові виклики в освітній сфері вимагають змін методів, змісту, форм та принципів навчання. Згідно Національної доктрини розвитку освіти в XXI столітті, законам України «Про освіту», основною метою навчання у школі є підготовка кваліфікованих та компетентних фахівців, які затребувані на ринку праці, орієнтуються в різних галузях знань, здатні до постійного професійного розвитку та вміють реалізувати проектну та дослідницьку діяльність.

На сьогодні поняття «дослідницька компетентність» відіграє провідну роль як засіб підвищення якості та розвитку сучасної освіти. Суспільству необхідні фахівці, які одночасно з предметними знаннями та вміннями володіють досвідом їх застосування в соціокультурному середовищі, тобто володіють ключовими життєвими компетентностями. Саме компетентнісний рівень сформованих дослідницьких якостей свідчить про успішне засвоєння матеріалу, готовність та здатність використовувати його для вирішення професійних і побутових завдань. Таким чином, вчителю необхідно активно користуватися засобами практичної діяльності задля ґрунтовного засвоєння знань та формування практичних навичок здобувачів шляхом спостереження, проведення експериментів та наукових досліджень. Викладач має модернізувати власні навчальні інструменти з опорою на розвиток дослідницької компетентності учнів, тобто змінити підходи до викладання предмету, активно використовувати в освітньому процесі дослідницькі, практичні та експериментальні види робіт та зробити їх основою вивчення предмету, тим самим забезпечити перехід від традиційних форм навчання до технологій особистісно-орієнтовного навчання, що базується на основі компетентнісного підходу.

Згідно Концепції [1], Нова українська школа повинна забезпечити всебічний розвиток учня, сформувати предметні компетентності та відповідні “м’які” навички (soft skills), даючи йому сучасні та актуальні знання, виховувати критичне і творче мислення, соціальну відповідальність та патріотизм. Впровадження цієї реформи передбачає, що Нова українська школа працюватиме на засадах “педагогіки партнерства”, а замість запам’ятовування фактів та понять учні набуватимуть компетентностей, затверджених Міністерством освіти і науки України [2] із врахуванням Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу щодо формування ключових компетенцій освіти впродовж життя [3].

Зрозуміло, що реформи у середній школі спонукають до перегляду системи підготовки майбутніх вчителів. Вчителі повинні володіти навичками, які мають розширювати можливості учнів, щоб бути готовими долати сучасні виклики [4]. У даному контексті актуальною постає проблема формування відповідних компетентностей майбутніх вчителів [5], зокрема, дослідницької компетентності [6; 7].

Формування дослідницької компетентності педагогів є необхідною умовою їхнього становлення у Новій українській школі [8]. Зарубіжні дослідники дану компетентність називають ключовою компетенцією 21 століття, яка допоможе студентам орієнтуватися в складнощах світу, що постійно змінюється [9].



**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблему формування дослідницької компетентності розкрито у наукових роботах М. Архіпової, Т. Байбари, Н. Любчак, І. Фролової, Н. Сосницької, В. Шарко, М. Головань, В. Яценко та ін.

Аналіз трактувань поняття «дослідницька компетентність» у різних науковців дозволяє зробити висновок, що дане поняття визначають як цілісне інтегральне утворення особистості, певний набір знань, вмінь, навичок, досвіду діяльності особистості, сформованість мотиваційних та вольових якостей, що проявляються у готовності, здатності, мотивації до дослідницької діяльності з активним використанням спеціальних та універсальних методів наукового пізнання, з метою отримання нових знань, практичному застосуванні творчого та креативного підходу в цілепокладанні, плануванні, аналізі, систематизуванні, прийнятті рішень та оцінки результатів дослідницької діяльності.

**Мета статті** – аналіз змісту понять “компетентність”, “дослідницька компетентність” у науковій літературі; виділення підходів до структури дослідницької компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** У науковій літературі поняття “competence” вперше з’явилося ще в 1959 році у статті Р. Уайта [10]. Термін “competence” з англійської мови перекладають як “спроможність, уміння, вправність” [11, с. 93]. В українській термінології компетенція у “Словнику іншомовних слів” визначається як “коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід”, а компетентність як “поінформованість, обізнаність, авторитетність” [12, с. 282]. “Великий тлумачний словник сучасної української мови” трактує поняття “компетентність” як “певна сума знань у особи, яка дозволяє їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку”, а компетентним є “той хто знає, обізнаний у певній галузі; який має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь” [13, с. 560].

У Національній рамці кваліфікацій поняття “компетентність” розглядається як “динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність” [14].

Головань М.С. [15] вказує на розрізненість понять “компетенція” та “компетентність”, зазначаючи, що перше поняття пов’язане із певною нормою, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а друге поняття – із оцінкою досягнення (або недосягнення) цієї норми. Дослідник робить висновок про те, що компетенція є наперед заданою вимогою щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері, а компетентність є інтегративним утворенням особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості та визначає рівень володіння компетенцією.

Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова Дослідницьку компетентність науковці розглядають, як таку, що “поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості і виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності” [16, с. 61]. При цьому автори [16] виділяють мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний компоненти. Свідоме сприйняття та потреба в дослідницькій діяльності для здобуття теоретичних і практичних професійних знань, умінь і навичок становлять мотиваційну компоненту. Наявність здобутих знань становить когнітивну компоненту, а сукупність способів і прийомів науково-дослідницької діяльності - операційно-діялісну компоненту. Рефлексивна компонента включає в себе діяльність щодо усвідомлення й оцінювання ходу й результатів самостійної дослідницької діяльності, здатності саморегуляції, наявність знань про способи професійного самовдосконалення.

У інших підходах до визначення структурних компонентів дослідницької компетентності автори акцентують увагу на мотиваційному, змістовому, організаційному компонентах [17] та мотиваційному, когнітивному, операційно-діялісному [18]. Сисоєва С.О. та Козак Л.В. розглядають дослідницьку компетентність як інтегровану “особистісно-професійна якість фахівця, яка відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження, особистісно-значущими якостями дослідника, зокрема такими, як інноваційне мислення, здатність до творчої та інноваційної діяльності” [19, с. 6]. Дослідниця виділяє 7 компонентів дослідницької компетентності викладача вищого навчального закладу: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуально-діялісний, інформаційно-комунікаційний, комунікативний, особистісно-творчий, професійно-рефлексивний.

Аналізуючи наведені визначення поняття “дослідницька компетентність”, приходимо до висновку, що формування дослідницької компетентності здійснюється у процесі дослідницької діяльності. Дослідницька діяльність “безпосередньо пов’язана з розв’язанням творчого дослідницького завдання, що не має наперед відомого результату (у різних галузях науки, техніки, мистецтва)” [20, с. 6]. Активна участь у дослідницькій діяльності забезпечує потребу в здобутті нових знань [21] і “ключовою педагогічною умовою формування дослідницької компетентності студентів є організація їхньої навчально-дослідницької діяльності відповідно логіці наукового дослідження” [22, с. 10].



Обґрунтовано, що основу дослідницької діяльності здобувача освіти складають уміння: 1) виявляти проблему, формулювати гіпотезу, вибирати відповідні методи дослідження; 2) фіксувати проміжні та остаточні результати дослідження; 3) аналізувати отримані результати; 4) пропонувати шляхи практичного використання результатів.

**Висновки та перспективи подальших пошуків.** Терміни “компетентність” і “дослідницька компетентність” набули широкого вжитку у науці. Але не дивлячись на це у науковій літературі відсутній єдиний підхід до визначення понять. Проте дослідники сходяться на думці, що компетентність є інтегративним утворенням особистості і визначає її рівень володіння компетенцією. Дослідницька компетентність розглядається як інтегративна якість особистості, яка поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості. Формування дослідницької компетентності здійснюється у процесі дослідницької діяльності. Реалізація запропонованих етапів дослідницької діяльності передбачає використання відповідних засобів та методів навчання. Розробка даного забезпечення становить перспективи подальших досліджень.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. Ключові новації в освіті: Новий закон України “Про освіту”. Міністерство освіти і науки України. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/BOOKLETTE\\_INFO-ZAKON-2018\\_PRESS.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/BOOKLETTE_INFO-ZAKON-2018_PRESS.pdf).
3. Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) “Про основні компетенції для навчання протягом усього життя” від 18 грудня 2006 року. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text).
4. Alashwal M. Essential Professional Qualities and Skills of an Effective and Modern Teacher. American Journal of Educational Research. 2019. Vol 7(12). P. 983-988. doi: 10.12691/education-7-12-13.
5. Формування предметних компетентностей майбутніх вчителів фізики та математики засобами та технологіями сучасного освітнього середовища [монографія] / за ред. О.М. Завражної, А.І. Салтикової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 237 с.
6. Бондаренко Л.І. Формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Держ. закл. “Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка”. Старобільськ, 2015. 20 с.
7. Біда О.А. Зміст поняття “дослідницька компетентність” у вітчизняній та зарубіжній літературі. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: “Педагогічні науки”. 2017. № 15. С. 3-6.
8. Карпова Л. Дослідницька компетентність вчителя Нової української школи. Молодь і ринок. 2019. №1 (168). С. 85-89. doi: 10.24919/2308-4634.2019.158531 31 Випуск 90'2022 Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи
9. Ciraso-Calí A, Martínez-Fernández J R, París-Mañas G, Sánchez-Martí A and García-Ravidá L B. The Research Competence: Acquisition and Development Among Undergraduates in Education Sciences. Frontiers in Education. 2022. 7:836165. doi: 10.3389/educ.2022.836165
10. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review. 1959. Vol. 66(5). P. 297-333. doi: 10.1037/h0040934
11. Великий англо-український словник: Понад 112 000 слів / Упоряд. М.Г. Зубков; Худож. – оформлювач Б.П. Бублик. Харків : Фоліо, 2006. 790 с.
12. Словник іншомовних слів / уклад. : С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. К.: Наукова думка, 2000. 680 с.
13. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. 1728 с.
14. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25 червня 2020 р. № 519). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>.
15. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. 2008. № 3. С. 23-30.
16. Головань М.С., Яценко В.В. Сутність та зміст поняття “дослідницька компетентність”. Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : збірник наукових праць. Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2012. Вип. VII. С. 55-62.
17. Архипова М.В. Модель формування дослідницької компетентності майбутнього інженера-педагога. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2010. Вип. 76. С. 93-96.
18. Манченко Т.О., Маріна М.С., Тадеуш О.Х. Професійна підготовка майбутніх учителів фізики до організації дослідницької діяльності учнів загальноосвітніх закладів. Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Odesa, 2019. Issue 4 (129). С. 55-63. doi: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-4-7>
19. Сисоева С.О., Козак Л.В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навч. посібн. К. : ТОВ “Видавниче підприємство “ЕДЕЛЬ-ВЕЙС”, 2016. 156 с.
20. Омельчук С. Дослідницький підхід до навчання мови: лінгводидактичний словник-довідник : навч. посібн. К. : [б.в.], 2015. 56 с.
21. Фролова М.Е. Педагогічне забезпечення процесу формування дослідницьких компетентностей студентів в системі вищої економічної освіти. Вища освіта України. Тематичний випуск “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”, 2012. Т. 3. С. 206-216.
22. Белкіна С.Д. Методичний супровід формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів у процесі викладання природничо-наукових навчальних дисциплін. Вісник Житомирського державного університету. 2015. Випуск 4(82). С. 10-14.
23. Вергун І.В., Вергун Р.В., Трифонова О.М. Формування дослідницької компетентності під час навчання фізики з використанням ІКТ. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. Вип. 10, Ч. 2. С. 35-39.



УДК 378.14

**Богдан ВИСОЦЬКИЙ****ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, старший викладач Козленко В. Г.

У статті проаналізовано нормативно-правові основи забезпечення мобільності майбутніх фахівців у зарубіжних країнах. З'ясовано, що, починаючи з кінця 70-х років XX ст., країни Європи перебувають у пошуку форм співдружності та інтеграції, насамперед у галузі вищої освіти. Більш-менш чіткого окреслення ці дії набули наприкінці 80-х років XX ст., передумовою чого стало прийняття Радою Європейського Союзу концепції європейської освіти, спрямованої на утвердження співробітництва в галузі вищої освіти в межах Європейського Союзу. Одним із головних положень, затверджених цим документом, стало прямування до мобільної Європи – формування системи взаємознання дипломів, підтримки обміну викладачами, учнями, студентами, адміністративними кадрами, прийняття процедури, яка давала б змогу викладачам тимчасово працювати в різних державах Європейського Союзу. У наступні роки Рада Європи висунула й активно підтримує концепцію європейської освіти, в основу якої покладено ідею „спільного європейського дому”. Ця ідея набула подальшого розвитку в Лісабонській Конвенції, Сорбонській Декларації. Важливим принципом її реалізації визначено мобільність. Найбільш вагомим документом, який узагальнив набутий раніше досвід щодо забезпечення професійної мобільності майбутніх викладачів і накреслив подальші кроки щодо її розвитку, стала Болонська декларація та інші етапні документи Болонського процесу.

**Ключові слова:** особистісно-орієнтована освіта, технологій в освітній практиці, особистісний підхід, самовизначення, самореалізація учасників педагогічного процесу.

**Постановка проблеми.** Звернення до історії засвідчує, що протягом віків зарубіжні країни зазнавали різних впливів, що зумовило формування і розвитку культурних, релігійних та лінгвістичних відмінностей між ними, які приймаються як норма і відстоюються членами спільноти у протиставленні іншим націям. З кінця 70-х років XX століття ця ситуація зазнає відчутних змін. Держави Європи починають визнавати наявність окремих спільних рис, приймаючи культурну багатоманітність як доконаний факт. Активізуються пошуки форм співдружності та інтеграції, насамперед у галузі вищої освіти, відбувається напрацювання політичного консенсусу щодо нової ролі вищої освіти, особливо в професійній її компоненті, на європейському ринку праці, який поступово об'єднується в один великий простір.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Серед дослідників, які звертаються до вивчення питань, пов'язаних з підготовкою викладачів у країнах Європи, слід назвати Н. Авшенюк (стандартизація професійної підготовки викладачів у Англії та Уельсі), І. Задорожню (особливості методичної підготовки викладачів англійської мови), Ю. Кіщенко (формування педагогічної майстерності викладача в Англії й Уельсі), О. Леонтьєву (теорія і практика навчання студентів у педагогічних коледжах Англії у 70–80 роках XX ст.), М. Лещенко (сучасні технології підготовки викладачів до естетичного виховання у Великобританії, Канаді, США), О. Локшину (тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європи), А. Парінова (реформування вищої педагогічної освіти в Англії в 80–90 роках XX ст.), Г. Поберезьку (тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України), Л. Пуховську (спільність та розбіжності у професійній підготовці викладачів у Західній Європі), А. Сбруєву (реформування середньої освіти розвинених англомовних країн у контексті глобалізації) та ін.

Безпосередньо проблемі мобільності викладачів присвятили свої наукові розвідки Л. Амірова, О. Амосова, Н. Ащеулова, З. Багішаєв, Л. Горюнова, С. Желтова, Ю. Калиновський, С. Кугель, Л. Лесохіна, Л. Мітіна, І. Нікуліна, М. Томін та ін.

**Мета статті** – проаналізовано нормативно-правові основи забезпечення мобільності майбутніх фахівців у зарубіжних країнах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Формування Європейського простору вищої освіти, зближення його цілей, стандартів, моделей стали адекватною відповіддю вищої школи на зростаючу у світі конкуренцію, насамперед з північноамериканським регіоном (США, Канада). Одночасно з політичним об'єднанням країн Європи в ЄС розроблялася концепція створення єдиного європейського освітнього і наукового простору, підготовки нової генерації викладачів-європейців [6]. Як зазначає Л. Пуховська, підготовка таких викладачів починає розглядатися як нагальна потреба суспільств, що швидко змінюються, й вимагають розбудови нової історичної реальності – єдиного європейського освітнього простору [7, с. 27]. В умовах інтенсивних інтеграційних процесів на Європейському континенті цей освітній простір не тільки став генералізуючою ідеєю, навколо якої сьогодні вибудовується стратегія освіти, а й „набув реальних контурів нової суспільної споруди” [7, с. 27].

В основі Великої Хартії університетів, підписаної 1988 року, було покладено такі принципи: університет – самостійна установа у суспільстві; він створює, вивчає, оцінює і передає культуру за допомогою досліджень



і навчання; дослідницька та викладацька діяльність мають бути морально й інтелектуально незалежними від будь-якої політичної та економічної влади; свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя; університет є хранителем європейського гуманізму, він прагне до досягнення універсальних знань [5].

1988 р. Рада Європейського Співтовариства прийняла концепцію європейської освіти, спрямовану на утвердження співробітництва в галузі освіти в межах ЄС. В її основі п'ять вихідних положень – базових принципів формування єдиного європейського освітнього простору: 1. Багатокультурна Європа – розвиток європейського виміру в навчанні; сприяння вивченню іноземних мов; урахування різноманітності національних підходів в освіті та професійній підготовці. 2. Мобільна Європа – формування системи взаємовизнання дипломів; підтримка обмінів викладачами, учнями, студентами та адміністративними кадрами; прийняття процедури, яка дасть змогу викладачам, викладачам тимчасово працювати в різних державах ЄС. 3. Європа професійної підготовки для всіх – рівний доступ усіх дітей до високоякісної освіти. 4. Європа навичок – підвищення якості базової освіти, приведення системи підготовки молоді у відповідність до економічних, технологічних та соціокультурних потреб розвитку суспільства; вдосконалення всіх секторів освіти; поліпшення базової підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. 5. Європа, відкрита для світу – зміцнення зв'язків з іншими державами, співробітництво з міжнародними організаціями; нові взаємовисхідні контакти з країнами, що розвиваються.

Починаючи з 1989 р., нове законодавство у галузі вищої освіти активно пропагувалося у всіх країнах Центральної і Східної Європи. Його мета полягала у: сприянні здійсненню переходу від соціалізму до демократії і ринкових відносин; встановленні відповідності вимогам і контроль за впливом двох провідних глобальних тенденцій – диверсифікації освітніх закладів та їх програм (наприклад, збільшення кількості приватних освітніх закладів), а також інтернаціоналізації вищої освіти.

Перші законодавчі документи надавали навчальним закладам більшості країн автономію і незалежність від державних структур, гарантували академічну свободу, проведення комплексних досліджень і право на освіту [2]. Однак у реальності запровадження автономії і незалежності освітніх закладів спричинило багато проблем. Державний контроль значною мірою зберігся у вигляді затвердження державними органами освітніх програм і нових програм навчання; у процедурі призначення на професорські посади; у створенні структур, які мали повноваження в плані акредитації і контролю за дотриманням якості освіти з тим, щоб „забезпечити необхідний рівень стандартів і визнання ступенів/дипломів і кваліфікацій” [8].

Оскільки відкрита і дистанційна освіта є важливими чинниками формування мобільності, можна стверджувати, що перепони, які існували на шляху їх запровадження, негативно впливали на її реалізацію.

Поряд із цим головним аргументом критиків запропонованої концепції створення європейського освітнього простору було й те, що вона абсолютизувала вимоги і підходи до освіти в межах Європейського Союзу.

Зважаючи на це, Рада Європи висунула й активно підтримує концепцію європейської освіти, в основу якої покладено ідею „спільного європейського дому”. Її розробники виходили з того, що Європа – це об'єднання, яке має спільні духовні витoki і цінності. Тому „європейська свідомість має базуватися на європейських цінностях, європейських духовних джерелах та європейській культурній спадщині, осягненні спільного історичного шляху протягом останніх двох тисячоліть” [7].

Загальноєвропейський простір в освіті (European Area of Education) – це „загальне духовне поле, характерними ознаками якого є сукупність спільних ціннісних орієнтацій, інваріантної частини змісту освіти та сучасних педагогічних технологій, що характеризують процес передачі поколінням молодих європейців досвіду попередніх поколінь (традиційне навчання) та процес відкриття нового досвіду, стимулювання змін в існуючій культурі (інноваційне навчання)” [7, с. 31].

У 1997 р. у Лісабоні під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО була прийнята конвенція про визнання кваліфікацій, які стосуються вищої освіти в європейському регіоні [1].

Головна ідея, зафіксована в Лісабонській конвенції, полягала в тому, що система освіти в європейському регіоні характеризується великим розмаїттям, тому необхідно надати людям цього регіону можливість користуватися цим розмаїттям, полегшивши доступ мешканців кожної європейської країни до освітніх ресурсів інших держав [1; 3].

Наступним кроком на шляху створення європейського простору вищої освіти стала Сорбонська Декларація, прийнята 25 травня 1998 р. У тексті документа увага зверталася на те, що в минулі часи студенти і вчені вільно пересувалися, поширюючи свої знання по всьому континенту. Характерною ж ознакою сучасності визнано той факт, що „більшість студентів закінчують ЗВО, не маючи досвіду перебування та навчання за кордоном”.

Головними положеннями Сорбонської Декларації передбачено: формування відкритого європейського простору в галузі вищої освіти; використання системи кредитів (ECTS); підготовку магістрів і докторів до науково-дослідної діяльності; визнання та ратифікацію дипломів; розробку спільних рекомендацій щодо взаємного визнання дипломів і кваліфікацій; формування європейського простору вищої освіти.



Одним з пунктів Декларації затверджено сприяння мобільності студентів, викладачів та адміністративного персоналу, усунувши перешкоди на шляху ефективного використання їхнього права на вільне пересування. Хоча Сорбонська Декларація була підписана тільки чотирма країнами, вона чітко орієнтована на інтеграцію Європи і покладає в основу зазначеної інтеграції три ключові поняття: мобільність, визнання, доступ до ринків праці.

Ці ідеї набули реального втілення у Болонському процесі – конвергентних реформах у європейській вищій освіті, що були започатковані у червні 1998 р. Його ініціаторами стали міністри освіти Франції, Великої Британії, Німеччини та Італії.

Подальший розвиток та офіційне оформлення цей процес дістав у червні 1999 р., коли під час зібрання у Болонії керівники освітніх відомств 29 європейських країн підписали декларацію про створення Європейського простору вищої освіти.

Основні цілі Болонського процесу бачаться його учасниками у підвищенні конкурентоспроможності європейської вищої освіти, мобільності студентів, викладачів, дослідників, адміністративного персоналу європейських вищих освітніх закладів, здатності їх випускників до працевлаштування в умовах глобального ринку праці.

Провідні напрями реалізації європейської стратегії забезпечення мобільності майбутніх викладачів набули конкретизації в „Плані дій стосовно мобільності”, який було затверджено 14 грудня 2000 р. У цьому документі створення європейського простору знань постає не лише як пріоритетне культурне, а й економічне явище. Адже здатність навчатися і працювати в умовах інтернаціоналізованої економіки, багатомовного оточення значно підвищує конкурентоспроможність фахівця тієї чи іншої галузі на ринку праці. Основними цілями реалізації Плану названо: визначення і демократизацію мобільності в Європі; запровадження відповідних форм фінансування; підвищення мобільності і поліпшення умов для її забезпечення.

Практичні аспекти запровадження цього стратегічного документа обговорювалися у березні 2001 р. на зустрічі міністрів освіти в Саламанці, в якій взяло участь більше 600 представників європейських закладів вищої освіти [37]. Розвиток мобільності було визнано пріоритетним напрямом європеїзації освіти і способом забезпечення якості освіти і підвищення конкурентоспроможності європейських вищих освітніх закладів. Головними інструментами здійснення і розширення мобільності названо: систему європейського трансфертного кредиту – ECTS; положення Лісабонської Конвенції; загальноєвропейський Додаток до Диплома; досвід і потенціал національних інформаційних центрів з академічного визнання і мобільності та Мережі ENIC (Європейська мережа інформаційних центрів) загалом. (Європейська мережа національних інформаційних центрів з академічного визнання і мобільності охоплює 54 країни, має органи координації роботи і постійну on-line конференцію) [4].

Спеціальне фінансування академічних обмінів і доступність інформації щодо систем забезпечення якості освіти в окремих країнах та ЗВО є обов'язковою умовою підтримки трансєвропейської мобільності.

Під час зустрічі у Саламанці було прийнято Конвенцію закладів вищої освіти і Європи „Формування Європейського простору вищої освіти”.

На Празькому саміті (19 травня 2001 р.) міністри підтвердили думку про те, що мета „поліпшити мобільність студентів, викладачів, науковців та адміністративних працівників, визначена Болонською декларацією, має непересічне значення. Увага зверталася на можливості мобільності, запропоновані програмами європейського співтовариства, й успіхи, досягнуті в цій галузі, наприклад запровадження плану дій з мобільності (Mobility Action Plan), ратифікованого Радою Європи в Ніцці в 2000 р.”.

Схвалюючи вже існуючі заходи сприяння мобільності студентів, такі, як SOCRATUS та інші, Рекомендації закликали держави: усунути правові та адміністративні перешкоди для мобільності людей; зменшити кількість розбіжностей мовного і культурного характеру, зокрема шляхом заохочення вивчення принаймні двох мов, які використовуються на європейському освітньому просторі; заохочувати мовну і культурну підготовку для будь-яких заходів з мобільності; забезпечити для громадян, які беруть участь у схемах мобільності, зменшення тарифів на громадянський паспорт, надання фінансової допомоги на житло, харчування тощо; заохочувати створення європейської кваліфікаційної зони; полегшити доступ до всіх засобів здобуття необхідної інформації.

Аналіз етапних документів Болонського процесу засвідчує, що питанням професійної мобільності педагогів у них надається підвищена увага. Так, у Копенгагенській декларації (29–30 жовтня 2002 р.) наголошувалося на важливості професійної та географічної мобільності педагогічних кадрів. Для її досягнення визначалися такі стратегічні цілі: створення системи документів єдиного формату про компетенції та кваліфікації (євро CV, додаток до диплома, сертифікат, єропаспорт того, хто навчається, тощо); розробка системи трансферу кредитів для професійної освіти, в основу якої покласти European Credit Transfer System (Європейська система зарахування та накопичення кредитів) (ECTS); визначення єдиних критеріїв і принципів оцінювання якості у професійній освіті, які мають стати основою для формування керівництва з оцінювання якості; розробка загальних критеріїв і принципів для визнання результатів неформальної освіти;



розробка загальних принципів, що забезпечують більшу співвіднесеність між підходами, прийнятими на різних рівнях у різних країнах.

У робочій програмі Європейської комісії „Мобільність і європейське співробітництво” (жовтень 2003 р.) розглядаються питання доступу до мобільності, якості мобільності, план дій щодо забезпечення та заохочення мобільності педагогічних працівників. У цьому документі мобільність розглядається як явище, що забезпечує можливість підвищення якості знань, педагогічної компетенції, а також сприяє соціально-особистісному розвитку особистості.

У стратегічному документі „Загальноєвропейські принципи і підходи до компетентності і кваліфікацій викладачів” було визначено нові вимоги до професії викладача в нових соціокультурних умовах. У розділі „Загальні принципи” запропоновано основні характеристики-вимоги до педагогічної професії, з-поміж яких на першому місці названа мобільність, під якою розуміється: а) висококваліфікована професія; б) професія, що потребує неперервного навчання; в) мобільна професія; г) професія, що базується на партнерстві.

15 листопада 2006 р. Європейським парламентом і Радою було ухвалене Рішення про створення програм дій у галузі навчання упродовж життя. Програма розрахована на 2007 – 2013 рр. і замінює програму SOCRATUS, включає програму LEONARDO.

На значущості мобільності наголошувалося в Комюніке конференції міністрів європейських країн, що відбулася в Лондоні в 2007 р. Підводячи підсумки досягнутого прогресу, учасники дійшли висновку, що протягом останніх років вдалося досягти вагомих зрушень у плані реалізації ідеї Європейського простору вищої освіти, в основі якої європейська полікультурність, інституційна автономія, академічні свободи, рівні можливості та демократичні принципи, що сприятиме мобільності, підвищуватиме можливості працевлаштування, а також привабливість та конкурентоспроможність Європи.

Однак поряд із вагомими досягненнями залишилося чимало питань, які очікують свого розв’язання.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Проаналізовані нами документи щодо створення і розвитку Європейського простору вищої освіти, які підтримуються європейською спільнотою, засвідчують, що одним із провідних завдань у цій справі і водночас принципів діяльності стає професійна мобільність. Повною мірою це стосується і підготовки викладачів, а тому спонукає до підвищення уваги до цього питання, визначення пріоритетів, які постають перед цією галуззю вищої освіти в контексті основних напрямів реформування вищої освіти на Європейському континенті.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні. Лісабон. 1997. Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua>.
2. Утворення Європейського простору вищої освіти. Матеріали конференції міністрів вищої освіти Європи. Берлін, 19 вересня 2003 р. С. 10–12.
3. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Київ, 2011. 465 с.
4. Лукичев Д. Динаміка Болонського процесу. *Вища освіта України*. 2022. № 1. С. 32–39.
5. Пашенко В. Європейський вибір України і реформування педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В. Пашенко, О. Ніколенко. Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. 2007. Режим доступу : [http://www.pdpu.poltava.ua/nauka/bolonskij\\_process.php](http://www.pdpu.poltava.ua/nauka/bolonskij_process.php).
6. Передісторія Болонського. Процесу. [Електронний ресурс], Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/10.html>.
7. Пуховська Л. П. Професійна підготовка викладачів у Західній Європі: спільність і розбіжності : [монографія]. К. : Вища школа, 2017. 179 с.
8. Уільямс Р. Стратегічний розвиток відкритої та дистанційної освіти у Центральній Європі. *Вища освіта у Європі*. 2000. № 4. С. 10–17.

УДК 84234:616.89-008.434(075.8)

**Єлизавета ВИХРИСТ**

### **СИМВОЛІЧНА СИНЕКТИКА ЯК КЛЮЧ ДО МОВНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ**

*(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Завітренко Д. Ж.*

*У статті обґрунтовано важливість використання символічної синектики. Акцентовано на тому, як вона впливає на мовленнєвий розвиток дитини, які функції сприяють цьому, наскільки важлива коректність використання даної методики. На основі аналізу праць науковців визначено завдання зазначеної методики для запуску мовлення дітей.*

**Ключові слова:** *технологія розвитку, символічна синектика, мовлення дитини.*

**Вступ.** Перші роки життя дитини закладають фундамент для розвитку мовлення. В цей час інтенсивно розвивається головний мозок, вдосконалюються навички використання артикуляційного апарату. Важливо не упустити відхилення від норм мовленнєвого розвитку, щоби вчасно надати корекційну допомогу, попередити



розвиток складних паталогій. Але перед усім ми маємо запустити мовлення дитини. Як це зробити? Нині існує солідна кількість технік і методик запуску мовлення, проте найбільше нам імпонує метод запуску за допомогою синектики (див. про нього: [1, ст. 8]). Символічна синектика це – відображення реального світу різними символами і знаками. Знайомство із символами у школі слід розпочинати з перших днів навчального року. При цьому дітей спочатку належить навчити позначати знаком один чи кілька реальних образів, виокремлюючи в них спільну ознаку, тобто найголовніше.

1. Перш ніж дитина навчиться говорити й оволодіє рідною мовою, вона видає різні звуки. Це так звана «мова немовлят», і діти скрізь говорять нею приблизно однаково. Але коли дитина має виголосити свої перші слова? Для неї важливо навчитися говорити до трирічного віку, коли її мозок стрімко розвивається. Однак поки малюк ще не говорить, розвиток його мовлення залежить від його вміння говорити «мовою немовлят». Мовлення дитини після 3-х років розвивається швидкими темпами у таких напрямках:

- розуміння мовлення;
- накопичення лексичного запасу;
- удосконалення вимови звуків;
- засвоєння граматичної будови мови;
- розвиток діалогового мовлення.

2. Діти починають розуміти розмови дорослих, при чому не лише їхні інструкції (повчання) та прохання, але і мовлення-розповідь. Дитині стає доступне розуміння художніх текстів, віршів без супроводу зображеннями. Малюки запам'ятовують вірші, пісеньки, римування. Згідно з останніми дослідженнями, після 3 років у словнику дитини представлені вже практично усі частини мови. Розширюється її коло спілкування, дитина говорить вже не лише з близькими, але і з іншими дорослими та дітьми. Мовлення стає для дитини основним засобом комунікації. Правильна вимова звуків не з'являється одразу: спочатку може бути заміна одних звуків на інші, не схожі на них, але потім звуки стають більш зрозумілими, ближчими до правильної вимови.

3. Між 3-м та 4-м роками життя кожного місяця активний словник дитини поповнюється в середньому на 100 нових слів. Удосконалюються й навички використання артикуляційного апарату, дитина правильно вимовляє більшість приголосних звуків. У дошкільному віці діти вже активно використовують мовлення у комунікації з іншими дітьми та дорослими. Завдяки використанню символічної синектики результати розвитку дитини дуже швидко стають помітними.

4. Усі ми знаємо, що діти сприймають світ через певні образи, фантазію і т. д., тому навчальний матеріал потрібно добирати відповідно до їхніх уподобань. Символіка закладає основу якісного навчання, уможлиблює вільний політ дитини. Відповідно, головна стратегічна мета початкового навчання: а) надання учням обов'язкової освіти із забезпеченням емоційного комфорту, фізичного, психічного, інтелектуального розвитку дитини, здатної до творчого мислення; б) створення для цього умов комфортного предметно-розвивального середовища зусиллями висококваліфікованих спеціалістів.

5. Оволодіння простими прийомами запам'ятовування, фантазування, придумування розповідей дає вихід на творчий рівень роботи. Спрямування на розвиток дитячої уяви, навчання виявляти та розв'язувати зовнішні суперечності, бачити світ у взаємозв'язку його складових, знаходити необхідні резерви для розв'язання творчого завдання – це зміст однієї з методик (ТРВЗ – теорія розв'язання винахідницьких завдань), яку використовують педагоги закладу в процесі навчально-виховної роботи з дітьми. Педагоги дитсадка переконалися, що активне впровадження в роботу з дітьми методу синектики сприяє формуванню потужного мислення та вихованню творчої особистості, готової до розв'язування складних проблем у різних царинах діяльності. І це також позитивно впливає на розвиток «особливих» дітей. Тобто ми можемо компенсувати щось, розвиваючи дитину саме цим методом. Практика показує, що використання ТРВЗ-методу символічної синектики докорінно змінило стиль роботи з дітьми. Він учить думати, шукати, розв'язувати проблеми самостійно, а також допомагає дорослим життєрадісно та винахідливо збуджувати інтерес дітей до творчості [2, ст. 23]. Див. ще: [3].

6. Нині нашим дітям не вистачає родзинки дитинства, коли вони можуть почуватися просто дітьми. Карантин, війна, повна ізоляція від соціуму негативно впливає на розвиток дітей, що призводить до порушення процесу запуску мовлення і провокує уповільнення їхнього загального розвитку. Нам видається, що вихід із подібної ситуації – нагадати дитині в ігровій формі про символи, увімкнути її фантазію, розвинути в неї логічне мислення і дати нервовій системі відпочити.

**Висновки.** Важливість символіки в нашому житті необхідна. По-перше, це безпека, адже важливі рекомендації, настанови ми часто транслюємо через символи (план евакуації, знаки пішохідного переходу, медпункт тощо), і без розуміння цих знаків дитина потенційно наражається на небезпеку. По-друге, це розвантажує нервову систему, що позитивно впливає на дітей особливо під час довгострокового стресу. По-третє, це розвиток фантазії, креативного мислення, логічного та послідовного аналізу. У власній логопедичній практиці з дошкільнятами ми використовуємо саме цю методику.





## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Заболотний О. В., Заболотний В. В. Правильне мовлення. Київ : ТОВ «Літера ЛТД», 2020. 272 с.
2. Ястремська О. М., Сиваш Ю. М. Синектика як метод активізації творчого мислення персоналу // Проблеми економіки. – 2014. – №2. – С. 219–223.
3. Федорович Л. О. Постановка звуків у вимові дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: навч.-метод. посіб. для учителів-логопедів шкіл і дитячих садків. Кременчук : Християнська Зоря, 2007. 124 с.

УДК 37.018.4:793.3 (09)

Павло ВОЛКОВ

**ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ХОРЕОГРАФІЇ  
У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УРСР У 1946-1965 РОКАХ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, старший викладач Козленко В. Г.

*У статті досліджено та проаналізовано організацію навчання хореографії дітей у закладах позашкільної освіти у період 1946-1965 років. З'ясовано, що в окреслений період розробці теорії та вдосконаленню практики щодо навчання хореографії дітей у закладах позашкільної освіти сприяли: процеси відновлення економіки УРСР; проведення спеціального засідання Колегії Міністерства освіти (1946 р.), присвяченого питанням розвитку позакласної та позашкільної роботи; прийняття урядових нормативних документів, а саме: постанов «Про заходи поліпшення позашкільної роботи з дітьми» (1946 р.), «Про впорядкування мережі, затвердження типових штатів і встановлення посадових окладів працівникам позашкільних закладів міністерств освіти союзних республік» (1952 р.); наказів «Про стан і заходи поліпшення роботи дитячих позашкільних установ Міністерства освіти УРСР» (1953 р.) та «Про затвердження форм первинного обліку гурткової, масової і методичної роботи в позашкільних установах та інструкції до введення цих форм» (1954 р.); положень «Про позашкільні установи Міністерства освіти УРСР» (1954 р.) та деяких інших. Встановлено, що до закладів позашкільної освіти, які організували навчання хореографії школярів належали: будинки художнього виховання, палаци та будинки піонерів, піонерські клуби та різноманітні гуртки в загальноосвітніх школах УРСР, хореографічна школа. Найбільш поширеними серед закладів позашкільної освіти були гуртки естетичного спрямування. Обґрунтовано, що саме у цей період вже були визначені: загальна мета (створення сприятливих умов для всебічного розвитку дитячої особистості, здійснення її естетичного виховання та фізичного розвитку); завдання навчання хореографії школярів у закладах позашкільної освіти (естетично-художнє виховання учнів початкової школи; ознайомлення їх із кращими творами мистецтва; розвиток у школярів знань, творчих здібностей, нахилів та самостійності; виховання в дітей суспільної активності, високих моральних та трудових якостей, свідомого ставлення до громадянського обов'язку та деякі ін.); принципи діяльності зазначених закладів та організації навчання хореографії учнів в них (зміцнення зв'язків закладів позашкільної освіти зі школою, громадськістю, батьками; наочності; єдності вимог з боку вчителів, батьків та вихователів; добровільності тощо).*

**Ключові слова:** організація, навчання, хореографія, Україна, молодший шкільний вік, заклади позашкільної освіти.

**Постановка проблеми.** В умовах демократизації суспільних відносин, змін, що відбуваються в соціально-економічній галузі, культурі та освіті України, особливої значущості набувають питання естетичного виховання підростаючого покоління, зростає потреба у високоінтелектуальних творчих особистостях, здатних самостійно долати труднощі, що виникають, приймати нестандартні рішення й утілювати їх у життя. Успішній реалізації окреслених завдань сприяє організація навчання дітей хореографії, яка допомагає як емоційному, так і фізичному розвитку особистості, покращенню її загального стану здоров'я, запобіганню стресам та негативним емоціям, формуванню естетичного смаку, вихованню цілеспрямованості, впевненості, лідерських якостей.

Особливого значення для гармонійного розвитку школяра, задоволення його потреб у творчій реалізації та самореалізації в суспільстві засобами хореографії набувають заклади позашкільної освіти, про що йдеться в Концепції позашкільної освіти і виховання (1996), Концепції «Нова українська школа» (2016), Законах України «Про освіту» (2017), «Про позашкільну освіту» (2017) тощо.

Реалізація чинних положень ґрунтується на широкому використанні національних надбань. Найбільш цінною у зазначеній площині є друга половина ХХ століття – час розбудови початкової освіти в УРСР та Україні, активного розвитку змісту, форм та методів навчання хореографії дітей молодшого шкільного віку в позашкільних закладах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проведений аналіз науково-педагогічних джерел засвідчив, що порушена проблема мала певне висвітлення в науковому просторі. Так, психологічні аспекти організації



навчання хореографії дітей молодшого шкільного віку вивчали К. Абульханова-Славська, Б. Асаф'єв, Л. Божович, Л. Занков, А. Запорожець, В. Зінківський, Л. Коган, А. Леонтьєв, О. Мазуркевич, С. Раппопорт, С. Рубінштейн, Л. Столович, В. Теплов та інші. Теорію і практику хореографічного мистецтва та особливості художнього виховання дітей аналізували Н. Александрова, Н. Базарова, А. Борзов, Л. Блок, А. Ваганова, М. Волконський, В. Грінер, Е. Далькроз, Є. Коновалова, М. Румер та інші.

Питання естетичного виховання школярів та залучення їх до танцювального мистецтва досліджували видатні педагоги минулого (В. Верховинець, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький) та сучасності (М. Боголюбська, С. Букатін, Є. Васильєва, Ю. Григорович, О. Конова, І. Моїсєєва, Ю. Плахта, Т. Пуртова, М. Фокіна, Б. Шаврова та інші).

У вітчизняній літературі також накопичено певний обсяг знань із питань історії танцю, балету, хореографії (Ю. Бахрушин, М. Гваттеріні, Р. Герасемчук, Т. Гузун, А. Гуменюк, Л. Косаковська, В. Красовська, С. Легка, Т. Павлюк, А. Підлипська, М. Погребняк, Ю. Станішевський, С. Худеков, П. Чуприна, О. Шабаліна та інші). Професійною підготовкою педагога-хореографа займалися О. Абдуліна, А. Алексюк, Л. Андрощук, Т. Благова, В. Нікітін, О. Пархоменко, Т. Сердюк, О. Таранцева, Л. Цветкова, О. Шамрова, М. Юр'єва та інші.

Питанням розвитку закладів позашкільної освіти і особливостям організації навчання та виховання в них присвячені дослідження О. Биковської, В. Вербицького, О. Грошовенко, О. Ковбасенка, Т. Корнієнко, Т. Крєкотині, В. Литовченка, О. Мамешині, І. Можарівської, В. Обозного, Н. Перепелиці, Г. Пустовіта, Н. Савченко, А. Сват'євої, Н. Сінкевич Т. Сущенко, Л. Тихенко, Т. Цвірової та інших.

**Мета статті** – полягає в систематизації теоретичних положень та узагальненні досвіду організації навчання хореографії дітей у закладах позашкільної освіти України у період 1946-1965 років для творчого використання здобутків минулого в сучасних умовах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ураховуючи зміни суспільно-політичних та економічних чинників, прийняття нормативних документів, що регламентували діяльність закладів позашкільної освіти та організацію навчання хореографії в них, погляди науково-педагогічної громадськості на мету, завдання, суб'єкти, зміст, принципи, форми, методи та підготовку педагогічних кадрів до організації навчання хореографії школярів у цих закладах, досвід діяльності зазначених закладів, викликає цікавість історико-педагогічний аналіз періоду 1946-1965 рр. – етап розробки теорії та вдосконалення практики організації навчання хореографії дітей молодшого шкільного віку в позашкільних закладах УРСР.

У післявоєнний період, як уже зазначалось, були зроблені серйозні зусилля з відновлення системи позашкільних закладів. Уже в квітні 1946 року питанню розвитку позакласної й позашкільної діяльності було присвячено спеціальне засідання Колегії МО СРСР.

У 1946 виходить Постанова ЦК ВКП (б) «Про заходи покращення позашкільної діяльності з дітьми», у відповідності з якою органам народної освіти пропонувалось розгорнути позашкільну діяльність у широких масштабах, зміцнити матеріальну базу позашкільних дитячих закладів, укомплектувати їх кваліфікованими педагогічними працівниками. Увага, котру раніше приділяли розвитку позашкільної роботи з дітьми партійні й державні органи, призводить до досить швидкого кількісного збільшення позашкільних установ.

Саме в 1946 році у Херсонській області (м. Борислав) відновлює свою роботу Будинок піонерів та школярів (директор А. Петренко). Будинок піонерів та школярів працював та об'єднував учнів усіх класів та здійснював всебічний розвиток дітей у позанавчальний час. Головні напрями роботи були сконцентровані у таких відділах: політико-масовий; методичний; художнього виховання (об'єднував гуртки фото і кіно любителів, театральний, вокальний та *хореографічний*); військово-спортивний.

У 1947 р. на базі Київського міського палацу піонерів і школярів розпочало свою роботу «Товариство науки й техніки учнів». А вже в 1950 р. у місті було проведено першу учнівську науково-практичну конференцію.

Взагалі, до 1950 року число таких установ збільшується до 2200 одиниць, що майже на 500 перевищує довоєнний рівень (1941 рік – 1943 установи).

У 1952 р. було прийнято спеціальну постанову РМ СРСР «Про впорядкування, введення типових штатів та встановлення посадових окладів працівникам позашкільних установ» [7]. У відповідності до зазначеної постанови звертається особлива увага педагогічних колективів на новий зміст позашкільної освіти, необхідність проведення трудового виховання школярів, розвиток творчої особистості, реформування форм та методів роботи з кадрами, розподіл за позашкільними закладами шефських організацій і підприємств, військових формувань, творчих спілок тощо. Поруч із цим, певне спрямування на розвиток здібностей і навичок учнів із технічної, натуралістичної, екологічної творчості, туристсько-краєзнавчої роботи, художньо-естетичного виховання отримали зміст, форми та методи позашкільної діяльності. Саме в цей період значна увага приділяється розвитку політичних гуртків і військово-патріотичних клубів [8].

В середині ХХ століття в Україні у відповідності до Постанови РМ СРСР «Про впорядкування мережі, затвердження типових штатів і встановлення посадових окладів працівникам позашкільних закладів міністерств освіти союзних республік» (1952 р.) [7] працювала широка мережа позашкільних установ, які



займалися естетичним вихованням молодого покоління. Мережа охоплювала різноманітні позашкільні установи (обласні та місцеві палаци, дитячі клуби, майданчики, будинки піонерів і жовтенят) і спеціалізовані позашкільні установи (будинки художнього виховання, дитячі бібліотеки та театри, музичні і художні школи, будинки художньої творчості, музеї тощо). Усе вище зазначене вимагало певного угруповання таких закладів освіти, з'ясування їх статусу.

Необхідно також наголосити на тому, що на окресленому етапі вже було започатковано державну систему позашкільної освіти, прийняття відповідних урядових документів, а саме: наказу «Про стан і заходи поліпшення роботи дитячих позашкільних установ Міністерства освіти УРСР» (1953 р.) [11], «Положення про позашкільні заклади Міністерства освіти УРСР» (1954 р.) [9], наказу «Про затвердження форм первинного обліку гурткової, масової і методичної роботи в позашкільних установах та інструкцій до введення цих форм» (1954 р.) [9], Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958 р.) [4], Постанови «Про заходи щодо поліпшення роботи установ культури та освіти в справі естетичного виховання дітей та молоді» (1958 р.) [5], «Про організацію в школах занять з бальних танців» (1963 р.) [44], положення «Про роботу хореографічних гуртків (бального та сценічного танцю) у початкових, восьмирічних і середніх школах УРСР» (1963 р.), які сприяли розвитку мережі закладів позашкільної освіти [5].

Зокрема, станом на 1950 рік в УРСР працювало 277 закладів позашкільної освіти. У зазначений період продовжувалося розширення мережі позашкільних закладів, створювались своєрідні комплекси (клуби, флотилії тощо), що об'єднували дітей різного віку, які вимагали до себе педагогічно продуманого підходу. В 1954 р., як свідчать архівні матеріали, на території України існувало вже 646 закладів позашкільної освіти, а в 1968 р. – 1180 закладів.

Збільшення числа й різноманітності позашкільних закладів визначає необхідність упорядкування їхньої діяльності. На окресленому етапі (1946-1965 рр.) починається процес упорядкування роботи з кадрами, визначення правового статусу педагогічних працівників і типів цих установ. Постановою РМ СРСР «Про упорядкування мережі, введенні типових штатів і встановлення посадових окладів працівникам позашкільних установ» (квітень 1952 р.) була встановлена єдина номенклатура позашкільних установ, визначено правове становище їх працівників, окреслено шляхи подальшого розвитку позашкільних установ. У цей період посилюється роль позашкільних установ як методичних центрів, зміцнюються їхні зв'язки зі школою і громадськістю, педагогічними колективами позашкільних установ, активно використовується у виховній роботі індивідуально-особистісний підхід, який органічно доповнюється й розвитком дитячого самоврядування [7].

До позашкільних закладів, де навчали хореографії в цей період належали будинки художнього виховання, палаци та будинки піонерів.

Наприклад, будинки художнього виховання організовувалися з метою керування естетично-художнім вихованням дітей шкільного віку. Крім занять із дітьми, у них проводилась інструктивно-методична робота з методистами з художнього виховання дітей. Будинкам художнього виховання були підпорядковані палаци та будинки піонерів, піонерські клуби й різноманітні гуртки в закладах загальної середньої освіти України (поетичні, хореографічні, художні, хорові та ін.). Уся виховна, методична діяльність у зазначених установах організовувалась у тісному зв'язку з дитячими театрами, бібліотеками, палацами та будинками піонерів, вона мала характер інструктивних порад із метою навчити педагогів-вихователів на місцях, як організувати глядача, проводити ігри, пропагувати художню діяльність серед учнів [6]. Будинки художнього виховання мали постійний, стаціонарний та пересувний театр для демонстрування вистав у віддалених населених пунктах.

Палаци та будинки піонерів стали найбільшими навчально-виховними центрами естетичного виховання в УРСР. Такі заклади створювались у зв'язку з необхідністю розв'язання питання організації дозвілля дітей, їхнього всебічного розвитку. Як свідчать результати проведеного дослідження, при палацах і будинках піонерів існували художні відділи, котрі об'єднували навколо себе найталановитіших дітей у сфері мистецтва. Тут працювали різні секції й гуртки: хореографічні, юних композиторів, музичного виховання, драматичні студії, музичні, хорові та ін. [3].

У зазначеній мережі позашкільних установ навчання хореографії молодших школярів відбувалося в таких організаційних формах як гуртки, групи, колективи, ансамблі пісні і танцю, ансамблі народного танцю та колективні заняття.

Гурток – це об'єднання школярів відповідно до їхніх здібностей, інтересів та нахилів до певного виду діяльності з урахуванням психофізичних особливостей, віку, стану здоров'я [10].

Група – це складник гуртка, відділу, відділення або творчого об'єднання певного профілю [10].

Зазначимо, що на першому етапі (1946-1965 рр.) у деяких областях України не було танцювальних гуртків. Так, у 1945 – 1946 рр. у школах Полтавської області не було створено жодного хореографічного гуртка, перевага надавалася співочим, драматичним, літературним [1].



У досліджуваній період у 1958 р. при ансамблі «Ятрань», заснованому в 1949 р. у м. Кіровограді, створено дитячий самодіяльний колектив «Ятранчик».

Варто звернути увагу на те, що на досліджуваному етапі не існувало спеціальних програм із навчання хореографії молодших школярів. Згідно з «Положенням про позашкільні установи МО Української РСР» (наказ № 12 МО УРСР від 18 січня 1954 р.) завданнями навчання молодших школярів хореографії у позашкільних установах були: ознайомлення молодших школярів із кращими творами мистецтва; розвиток творчих здібностей та нахилів дітей молодшого шкільного віку; проведення масових заходів – зустрічі з працівниками галузі мистецтва, виставки, огляди та конкурси учнівської художньої творчості, свята; надавання методичної і практичної допомоги школам і дитячим будинкам міста, області в розвитку позашкільної роботи з художнього виховання дітей, у розгортанні художньої самодіяльності в піонерських дружинах та загонах [9].

Відділ художнього виховання організував роботу гуртків та колективів: хорових, вокальних, музичних, оркестрів народних та духових інструментів, симфонічного, баяністів, образотворчого мистецтва, театру тіней, літературних та художнього слова, танцювальних, художньої самодіяльності дітей молодшого шкільного віку.

При палаці та будинку піонерів утворювалися піонерські ансамблі пісні й танцю [9].

Виявлено, що розробці теорії та вдосконаленню практики організації навчання хореографії дітей молодшого шкільного віку у позашкільних закладах на досліджуваному етапі сприяли наукові здобутки О. Конорової (зміст підготовки кадрів мистецького спрямування, методи навчання хореографії дітей молодшого шкільного віку); В. Сухомлинського (естетичне виховання молодших школярів засобами естетичного мистецтва; зміст позашкільної діяльності учнів початкової школи); Л. Бондаренко, А. Гусакова (зміст та особливості проведення занять із хореографії з дітьми різних вікових груп взагалі та молодшого шкільного віку зокрема); І. Антипової, А. Ткаченко (специфіка діяльності танцювального гуртка для молодших школярів у школі та клубі).

Система позашкільних закладів розвивалась як підвідомча й міжгалузева. Частина позашкільних установ була підпорядкована МО УРСР (палаці та будинки піонерів, клуби прихильників мистецтв), частина – МК УРСР (хореографічні, художні та музичні школи, дитячі театри й театри юного глядача, дитячі бібліотеки та кінотеатри), частина – профспілковим об'єднанням (дитячі клуби, будинки культури та піонерські табори). Найбільшого поширення на окресленому етапі набули гуртки естетичного спрямування, з яких хореографічних – 22%.

Робота хореографічних та танцювальних гуртків для дітей різного віку, включаючи молодших школярів, здійснювалася, за бажанням керівників, і відповідала програмам, розробленим Міністерством освіти УРСР.

У 50-ті роки поширюються сільськогосподарський і краєзнавчий напрями дослідницької діяльності школярів, що базувалися на впровадженні в практику роботи позашкільних закладів різноманітних форм і методів, спрямованих на розвиток знань, самостійності й творчих здібностей дітей і підлітків.

Уперше методи навчання хореографії у досліджуваній період було згадано в книзі під редакцією О. Гудовсек [3]. А в дослідженні Н. Горбатової описуються заняття з дітьми різних вікових груп: «Діти виконують танцювальні вправи за показом керівника, причому він неодноразово нагадує їм про необхідність правильно та точно виконувати форми рухів ...» [2].

Найбільш поширеними *формами* навчання хореографії дітей молодшого шкільного віку в цей період були гуртки (танцювальні, хореографічні), які працюють при будинках та палацах піонерів, художніх та хореографічних школах.

Доцільно звернути увагу і на те, що на етапі розробки теорії та вдосконалення практики організації навчання хореографії дітей молодшого шкільного віку в позашкільних закладах УРСР починають з'являтися перші «народні» та «зразкові» самодіяльні ансамблі. Ансамблі народного танцю, окрім виховної, освітньої та художньої функцій, виконували ще й важливу роль пропаганди радянської ідеології в мистецтві. Насамперед, це призвело до розширення мережі аматорських колективів народного танцю, а також стимулювало розвиток цього жанру в дитячій самодіяльності.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, можна стверджувати, що в окреслений період робота хореографічних гуртків була спрямована на виховання дітей молодшого шкільного віку, розвиток їхніх пізнавальних інтересів, суспільної активності та залишалася важливим чинником естетичного й фізичного розвитку особистості.

Основними *недоліками* в окреслений період були: брак педагогічних кадрів, відсутність єдиних навчальних програм і планів із навчання хореографії, недостатня кількість закладів позашкільної освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вільхова О. Г. Хореографічна підготовка молодших школярів у позашкільних навчально-виховних закладах України (1945–1991 роки). *Молодий вчений*, 2018. № 2 (54). С. 84-89.
2. Горбатова Н.О. Становлення мистецтва класичного танцю в Україні автореф канд. істор. наук. 17.00.01. К. 2004. URL : [https://otherreferats.allbest.ru/culture/00439770\\_0.html](https://otherreferats.allbest.ru/culture/00439770_0.html)
3. Гудовсек О. Генеза становлення естетичного виховання молодших школярів в закладах освіти художньо-естетичного



спрямування в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 5 (2). С. 208-214. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv\\_2012\\_5\(2\)\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_5(2)_33)

4. Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР». *Радянська школа*. 1959. №6. С. 3-19.

5. Збірка наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. Київ. 1956–1972.

6. Митина И. И. Детские внешкольные учреждения в СРСР. *Советская педагогика*. 1977. № 10. С. 103-109.

7. Об упорядочении сети и утверждении типовых штатов и должностных окладов работников внешкольных учреждений : Постановление Совета Министров СССР от 30 апреля 1952 г. № 2140. URL : <http://www.economics.kiev.ua/download/ZakonySSSR/data04/tex16264.htm>

8. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу : кол. Монографія. В. В. Вербицький [та ін.] ; за ред. О. В. Литовченко. Київ : Пед. думка, 2012. 192 с.

9. Положення про позашкільні установи Міністерства Української РСР: Наказ Міністерства освіти УРСР № 12 від 18 січня 1954. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР*. 1954. № 2.

10. Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і Положення про позашкільний навчальний заклад : Постанова Кабінету Міністрів України від 6 трав. 2001 р. N 433. *Офіційний вісник України*. 2001. № 20. С. 9.

11. Програма для творчих об'єднань позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів. Науково-методичний центр середньої освіти Міністерства освіти і науки України. К.: ТОВ Видавництво «Антей», 2005. 192 с.

## УДК 159.92

**Олена ГАМОРЯ**

### **ВПЛИВ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА РОЗВИТОК КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У ПІДЛІТКІВ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Міненко О.О.*

*У статті розглядається вплив сучасних технологій на когнітивний розвиток підлітків, включаючи увагу, пам'ять, мислення та навчальні здібності. Підкреслюються як позитивні аспекти (розвиток логічного мислення, багатозадачності та комунікативних навичок), так і ризики (залежність, кліпове мислення, когнітивна перевтома).*

**Ключові слова:** *сучасні технології, когнітивні процеси, підлітки, навчальні здібності, кліпове мислення, соціальні мережі*

**Постановка проблеми.** Сучасні технології активно інтегруються в усі аспекти життя суспільства, включаючи освітній процес, соціальну взаємодію та дозвілля підлітків. Ці зміни неодмінно впливають на когнітивні процеси — увагу, пам'ять, мислення, сприйняття інформації та здатність до навчання. Важливо дослідити як позитивні, так і негативні наслідки використання технологій, щоб визначити шляхи їх оптимального застосування в розвитку підлітків.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Багато науковців приділяють увагу впливу технологій на когнітивний розвиток підлітків. Так, дослідження А. Іванова [1, с. 35] свідчать, що регулярне використання гаджетів впливає на здатність концентруватися, зменшуючи тривалість уваги. Інші автори наголошують на позитивних аспектах — наприклад, Ю. Петров [2] зазначає, що цифрові ігри можуть розвивати логічне мислення та просторову уяву. Проте існують суперечливі погляди щодо довгострокових наслідків постійної залученості в онлайн-середовище. Важливим завданням залишається баланс між користю та ризиками технологій у розвитку підлітків.

Окрім наведених досліджень, слід звернути увагу на праці зарубіжних вчених. Зокрема, дослідження Грінфілда [7] доводять, що інтенсивне використання інтернету змінює структуру мислення, стимулюючи розвиток швидкого аналізу та паралельної обробки інформації. Однак це часто відбувається за рахунок погіршення здатності до глибокого осмислення складних текстів і завдань. Британські науковці Робінсон та Лін [8] підкреслюють, що вплив технологій значною мірою залежить від контексту використання: навчальні програми можуть стимулювати когнітивний розвиток, тоді як надмірне споживання розважального контенту має протилежний ефект.

Інші дослідники зосереджуються на соціальному аспекті технологій. Наприклад, дослідження американських вчених показують, що соціальні мережі можуть сприяти розвитку навичок співпраці та колективного мислення, але водночас провокують відчуття ізоляції та соціального порівняння [9]. Це може впливати на емоційний стан підлітків та їхню здатність приймати раціональні рішення.

Також існують суперечливі думки щодо того, чи можуть мобільні додатки для тренування пам'яті, як-от Lumosity або Elevate, реально покращувати когнітивні здібності. Дослідження Фергюсона [10] доводять, що ефект від таких програм є тимчасовим, якщо вони використовуються без паралельного навчання або інших форм розумової активності.



**Метою статті** є аналіз впливу сучасних технологій на розвиток когнітивних процесів підлітків та визначення ключових позитивних і негативних аспектів цього впливу.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Використання сучасних технологій безпосередньо впливає на когнітивні функції підлітків, зокрема на увагу, пам'ять, мислення та навчальні здібності. З одного боку, такі платформи, як онлайн-курси та освітні додатки, сприяють розвитку нових форм навчання та стимулюють пізнавальний інтерес. Підлітки можуть швидко здобувати знання, використовуючи інформаційні ресурси, а цифрові інструменти для планування допомагають їм структурувати навчальний процес.

Проте поряд із цим спостерігаються негативні тенденції. Постійний доступ до інформації призводить до так званого "кліпового мислення", коли підлітки звикають до коротких фрагментів інформації та втрачають здатність до глибокого аналізу [3]. Зменшується здатність утримувати увагу протягом тривалого часу, що позначається на навчальних досягненнях. Крім того, зловживання технологіями може призвести до когнітивної перетоми та проблем зі сном, що негативно впливає на пам'ять та емоційну стабільність [4].

Цікаві результати дають дослідження впливу відеоігор на когнітивні здібності. Виявлено, що стратегічні ігри розвивають навички планування та ухвалення рішень, а також покращують здатність обробляти велику кількість інформації одночасно [5]. Проте агресивні або надмірно захоплюючі ігри можуть викликати емоційну нестабільність та залежність, що погіршує когнітивні показники.

Особливу увагу слід приділити впливу соціальних мереж на мислення та самосприйняття підлітків. Соціальні платформи стимулюють активне спілкування, що може розвивати комунікативні навички, але водночас створюють ризик формування поверхневих контактів та зниження рівня емоційного інтелекту [6].

Смартфони, соціальні мережі, відеоігри та платформи для онлайн-навчання кардинально змінюють спосіб мислення, навчання та спілкування молодого покоління. У цьому контексті постає питання: як саме технології впливають на когнітивний розвиток підлітків?

Позитивний вплив технологій. Розвиток уваги та багатозадачності. Завдяки використанню цифрових пристроїв підлітки частіше стикаються з необхідністю виконувати кілька завдань одночасно (наприклад, дивитися відео та спілкуватися в чаті). Дослідження свідчать, що молодь розвиває навички швидкого перемикання уваги та адаптації до змінних умов.

Доступ до інформації та самоосвіта. Інтернет відкриває безмежні можливості для навчання: відеоуроки, інтерактивні курси та освітні додатки допомагають розвивати критичне мислення, пам'ять та вміння аналізувати інформацію. Підлітки можуть самостійно вивчати нові навички й дисципліни, що розвиває когнітивну автономність.

Тренування пам'яті через ігри та програми. Деякі відеоігри та застосунки спеціально розроблені для розвитку когнітивних функцій, таких як пам'ять, логічне мислення та просторове уявлення. Такі ігри стимулюють мозок, мотивуючи підлітків постійно вдосконалювати свої навички.

Негативний вплив технологій. Зниження концентрації уваги. Незважаючи на розвиток багатозадачності, постійне перемикання між завданнями може призвести до поверхневого сприйняття інформації. Це ускладнює глибоке засвоєння знань і розвиває звичку до короткочасної концентрації.

Перевантаження інформацією та цифрова втома. Щоденне отримання великої кількості новин та даних може спричинити когнітивне перевантаження. Підлітки можуть втрачати здатність швидко відокремлювати важливе від несуттєвого, що негативно впливає на продуктивність та прийняття рішень.

Залежність від гаджетів та погіршення пам'яті. Залежність від смартфонів знижує мотивацію використовувати власну пам'ять, оскільки вся потрібна інформація легко доступна онлайн. Це може призвести до погіршення довготривалої пам'яті та зменшення когнітивної гнучкості.

Вплив на емоційний інтелект та соціальні навички. Сучасні технології також впливають на розвиток емоційних та соціальних навичок у підлітків. З одного боку, онлайн-спілкування сприяє розвитку цифрової грамотності та вмінню встановлювати зв'язки на відстані. З іншого боку, залежність від віртуального спілкування може зменшувати рівень емпатії та здатність до живої комунікації, що впливає на емоційний інтелект.

Баланс у використанні технологій. Щоб мінімізувати негативні наслідки та максимально використовувати потенціал технологій, важливо навчати підлітків грамотного використання цифрових інструментів. Розвиток критичного мислення, цифрової гігієни та навичок тайм-менеджменту допоможе зберегти баланс між віртуальним та реальним життям

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Вплив сучасних технологій на когнітивні процеси підлітків є комплексним і двозначним. Вони сприяють розвитку оперативної пам'яті, просторового мислення та багатозадачності, але водночас можуть викликати зниження концентрації, поверховість мислення та емоційні проблеми. Науковці підкреслюють, що визначальним фактором є не сам факт використання технологій, а спосіб та інтенсивність їх застосування.

Подальші дослідження повинні зосередитися на пошуку методів ефективного поєднання технологій із традиційними освітніми підходами. Це може включати розробку програм для розвитку критичного мислення



та довготривалої концентрації, а також інструментів для навчання саморегуляції та управління часом. Крім того, актуальним є дослідження довгострокових когнітивних наслідків, що виникають у результаті постійного перебування підлітків у цифровому середовищі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іванов А. Вплив цифрових технологій на увагу підлітків // Психологічний вісник. – 2020. – № 2. – С. 35-40.
2. Петров Ю. М. Цифрові ігри та розвиток мислення: переваги й виклики // Освіта та інновації. – 2021. – № 1. – С. 22-28.
3. Коваленко І. Кліпове мислення як новий феномен сучасності // Соціальна психологія. – 2019. – № 3. – С. 15-20.
4. Сидоренко О. П. Вплив використання гаджетів на сон підлітків // Здоров'я молоді. – 2022. – № 4. – С. 41-45.
5. Мельник Т. О. Роль стратегічних ігор у розвитку когнітивних процесів // Педагогічний альманах. – 2020. – № 5. – С. 52-57.
6. Гавриленко Л. Соціальні мережі та самосприйняття підлітків // Інформаційні технології в освіті. – 2021. – № 2. – С. 10-15.
7. Грінфілд П. М. Технології та інформаційний розвиток молоді // Американський психолог. – 2015. – Т. 70, № 2. – С. 101-111.
8. Робінсон Л., Лін І. Цифровий розрив і когнітивний розвиток молоді // Британський журнал освітніх технологій. – 2018. – Т. 49, № 4. – С. 654-670.
9. Твендж Ж. М. Використання соціальних мереж та психічне здоров'я: складні відносини // Актуальні проблеми психології. – 2019. – Т. 31. – С. 140-145.
10. Фергюсон К. Дж. Чи працюють додатки для тренування мозку? // Психологічна наука. – 2018. – Т. 29, № 3. – С. 456-461.

УДК 373.3.016:81

**Римма ГЛАГОЛЕНКО**

### **СУЧАСНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ СТІЙКОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтва)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кіндей Л. Г.*

У статті обґрунтовано важливість вироблення в здобувачів початкової освіти стійкої мотивації до читання художньої, розвивальної, енциклопедичної, прикладної, науково-популярної літератури; проаналізовано фактори стимулювання розвитку мотивації до читання; представлено роль і місце цифрових технологій в підтримці самомотивації учнів; запропоновано вправи з використанням комп'ютерних програм для мотивації якісного читання; подано поради батькам для виховання маленького читача.

**Ключові слова:** здобувач початкової освіти, читацька компетентність, мотивація до читання, самомотивація, інтерактивне навчання.

**Постановка проблеми.** Сучасну систему освіти в Україні зорієнтовано на всебічний розвиток особистості учня, формування інтелектуального потенціалу та створення умов для постійного самовдосконалення, тому початкова освіта – це ланка, яка також потребує вдосконалення. Насамперед їй потрібно зорієнтувати на творчий особистісний розвиток кожного школяра відповідно до його здібностей. Першорядним напрямом формування оновленої системи сучасної початкової освіти є впровадження інноваційних технологій навчання й виховання.

Рівень розуміння важливості процесу читання є абсолютно індивідуальним, який значною мірою залежить від сформованості мотивації до читання в шкільному віці (а саме в початковій школі), бажання задовольнити не тільки інформаційно-прагматичні потреби, а й загальнокультурні, естетичні, емоційні [2].

Загалом мотивація є спонуканням до дії; динамічним фізіологічним та психологічним процесом, що керує поведінкою людини, визначає її організованість, активність і стійкість; здатність людини діяльно задовольняти свої потреби.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Сучасні наукові дослідження спрямовані як на вдосконалення освітньо-виховного процесу в початковій школі з допомогою методів, засобів та організаційних форм навчання, так і на якісні зміни змісту освіти. Аналіз науково-педагогічних досліджень останніх років засвідчив прагнення вчених до реформування концептуальних і структурно-змістових засад навчання учнів початкових класів на ідеях демократизації, гуманізації, подолання національного нігілізму, заідеологізованості змісту освіти та девальвації загальнолюдських цінностей. Питання мотивації до різних видів освітньої діяльності досліджують психологи, педагоги, методисти, учителі-практики, з-поміж яких варто згадати наукові розвідки Л. Богоявленського, Л. Виготського, В. Давидова, Н. Менчинської, С. Рубінштейна, Г. Костюка. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки важливими є праці О. Савченко, В. Паламарчука, С. Гончаренка, Ю. Мальваного, О. Проскури, М. Васьуленка, Л. Варзацької, О. Хорошківської та ін.

Формування мотивації в учнів до навчально-пізнавальної діяльності є однією з основних проблем сучасної школи, яку досліджували Л. Божович, Н. Власова, А. Леонтьєв, Д. Маккеланд, А. Маркова, Г. Олпорт та ін. Ця проблема є актуальною в психології, педагогіці та методиці.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні та окресленні оптимальних шляхів вироблення в учнів початкових класів стійкої мотивації до читання друкованої продукції різних жанрів і стилів.



**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** На уроках читання досить часто виявляється проблема різнорівневого засвоєння учнями предметного матеріалу при достатньому рівні розвитку інтелектуальних здібностей кожного. Найчастіше причина полягає в неналежному рівні сформованості навчальної мотивації, усвідомленні особистої цінності читання.

На наш погляд, з-поміж факторів, що стимулюють або стримують розвиток мотивації до читання, варто виокремити такі:

1. Суб'єктні особливості учня та вчителя.
2. Приклад дорослих.
3. Книжкове оточення дитини.
4. Рівень розвитку читацьких умінь.
5. Застосування методів роботи з книгою.
6. Завищений інтерес до сучасних аудіовізуальних ЗМІ [3].

Вибирайте книги, написані вишуканою українською мовою, з відповідним до віку шрифтом, ілюстраціями, з живою мовою персонажів. У майбутньому це дозволить дитині висловлювати свої думки чітко і красиво, відчувати особистий інтерес та користь. Вкрай необхідно звернути увагу і на якість паперу, його відповідність санітарно-гігієнічним нормам. Переконайтеся, батьки мають купувати своїй дитині найкращу книжку, яку вони можуть собі тільки дозволити. Дитячі видавництва України пропонують широкий вибір художньої, розвивальної, енциклопедичної, прикладної, науково-популярної літератури.

Запровадьте ритуал читання. Діти люблять ритуали, тому варто призвичаїтися до читання перед сном або читання ввечері всією родиною. Одночасно у дитини формується і культура читання: відстань до очей, правильне освітлення.

Знайдіть тему, цікаву вашій дитині в певному віці, і спробуйте розвинути її. Згадайте своє дитинство, повне казок, легенд і міфів, дитячих журналів, ребусів і кросвордів.

Електронна книга сьогодні є супутником життя. Інтерактивні казки, рухливі герої, яскраві ілюстрації – все приваблює і спонукає читати далі. Користуйтеся «дивайсами», але обережно. На думку автора, вони можуть бути лише помічниками у читанні і ні в якому разі – абсолютними замісцувачами друкованої продукції.

Ніколи не пропонуйте читання за винагороду. Такий прийом тільки знижує «цінність» читання, відштовхує від процесу. Читання з примусу або під тиском – шлях в нікуди.

Власний приклад – найкращий аргумент. Переконайтеся, якщо у батьків є інтерес до читання, пізнання і розвитку, то й дитина свідомо прийде до внутрішньої потреби читати, життєвої необхідності самовдосконалення.

Майте велике терпіння, мудрість щодо формування бажання читати. Порівнюйте прогрес власної дитини лише з її минулими успіхами. Враховуйте її фізіологічні та вікові особливості, уникайте перевантажень. Пам'ятайте, що мотивація виникає не за один день, її треба розвивати роками.

Навчити дитину читати складно, але ще складніше навчити її полюбити читати. На сьогодні дитяче читання стає більш функціональним, прагматичним, а мотивація – аспект суб'єктивного світу учня, яка визначається його власними мотивами і упередженнями, тому викликати й утримати бажання читати можливо тільки зацікавленим навчанням, де вчитель враховує вікові та психологічні особливості учнів, де існує співпраця вчитель-учень. До того ж, учитель сам має бути цікавим для учнів: постійно розвивати власні здібності, підвищувати якість своєї «продукції». Це життя в пошуковому режимі, постійному інтенсивному напруженні. Лише такий учитель може повести за собою, вмотивувати сучасних школярів.

Уміючи добре читати, діти залюбки готують удома матеріал майбутніх уроків. Коли ми починаємо нову тему, текст з розділу, частина школярів виступає з анотаціями, стисло переказує текст, дає характеристики героїв, розповідає про письменників. З часом таких охочих стає більше. Діти звикають до самостійних пошуків корисної інформації, вчать її структурувати, аналізувати й узагальнювати. Прийшовши до школи – готові її застосовувати і давати власну оцінку. Саме на такі критерії вказують і міжнародні дослідження PISA, PIRLS [4].

На сьогодні важливими виявляються такі форми роботи: робота в мікрогрупах; інтерактивні форми; презентації книжок, періодичних дитячих журналів; створення читацького портфоліо учнів; проекти («Карнавал книжок», «Телебачення проти читання», «Книги моїх друзів»); тематичні екскурсії (музеї письменників, виставки художників, театральні вистави).

Для підтримки самомотивації учнів упродовж уроку читання варто використовувати цифрові технології. Це дає змогу зацікавити школярів з різним рівнем підготовки, спонукає до роботи дітей з різним нейрологічним способом сприйняття (аудіальним, візуальним, кінестетичним), створює реальну ситуацію спілкування, засвоєння матеріалу стає ефективнішим, проте йдеться не про елементарні малюнки, слайди, що демонструються вчителем з екрана. На нашу думку, інформація повинна бути «живою», в міру яскравою, насиченою рухливими об'єктами, з проблемними запитаннями, вставними словами, таблицями, схемами. Можна «погратися» з кольором матеріалу, шрифтом тощо.





З використанням комп'ютерних програм для мотивації якісного читання можна запропонувати такі вправи:

1. Швидко перечитай слова, що «зникають», речення.

2. Устав пропущені слова в речення відповідно до змісту тексту (речення на екрані з'являються почергово, після чого на екрані подається повноцінний текст для самоперевірки).

3. Згадай відсутню частину тексту:

- відсутня права частина рядків з тексту, де може не бути як складу, слова, так і словосполучення.

Важливо, щоб рядок обривався не на одному рівні:

Лисичка і Журавель дуже по (подружилися один) з одним. Якось Лисичка й каже до (Журавля):

Приходь, куме, до мене в гості.

Прибув Журавель до Лисички на обід. А вона (зварила) молочний кисіль ...

- текст має дві роз'єднані частини, відсутні деякі дієслова (іменники, прикметники), які мають бути між лівою і правою частинами тексту.

За малюнками до тексту згадай послідовність змісту. Перекажи текст.

Позитивна мотивація та потреба читання закладається насамперед у сім'ї. Суттєвий внесок у розв'язання цієї проблеми повинні зробити шкільні вчителі та бібліотекарі. Вони повинні розвивати читацький навик, виховувати читача, який отримує задоволення від цього виду діяльності. Метою формування позитивної мотивації до читання в учнів є виховання грамотного читача з творчим аналітичним мисленням.

Проведене анкетування з-поміж учнів 4–7 класів, засвідчує, що найбільш важливими для школярів є такі мотиви: розширення кругозору; отримання інформації; здобуття інформації про своє походження; пошук шляхів порозуміння з іншими людьми; збереження пам'яті про минуле; орієнтуватися в сьогоденні; організація дозвілля; утеча від реальності; пошук сенсу життя; задоволення своєї допитливості; підвищення культурного рівня. З'ясування пріоритетних мотивів кожного учня дає змогу зорієнтувати його у незліченній кількості літератури.

Для формування позитивної мотивації до читання в учнів важливо залучати шкільного бібліотекаря. Зокрема, значущою є його допомога в організації позакласних заходів; проведенні літературних конкурсів, зустрічей з авторами; презентації бібліографічних оглядів літератури з певної тематики; організації тематичних полиць, виставок; вивченні запитів школярів з подальшими пропозиціями цікавої літератури 10.

Одним з найважливіших напрямів роботи з формування в учнів позитивної мотивації до читання є робота з наймолодшими учнями. Саме з молодших класів шкільна бібліотека допомагає формувати читацькі інтереси й виховувати у дітей потребу самостійно читати.

Для залучення учнів до читання, вироблення в них уміння працювати з книгою потрібно організувати роботу з батьками, зокрема батьки повинні сприяти добору літератури, яку їхня дитина буде читати із захопленням, тобто ту, що відповідає його вікові та вподобанням.

Книга має нести щось нове, не відоме раніше, а читання (спочатку разом з мамою чи татом) приносити радість. Можна вдаватися до «хитрощів», запропонувавши: «Я читатиму майже всю сторінку, а ти перший чи останній рядок» або: «Я митиму підлогу (посуд), а ти читатимеш уголос для нас обох». Дитина вчитиметься читати швидше і їй це буде цікаво.

Важливим моментом є заохочення дитини новинками. Десятирічних приваблюють розповіді про однолітків, тварин, якісь пригоди. Батьки мають впливати на формування смаків та інтересів: влаштовувати при дитині дискусії щодо прочитаного, випадково залишати книгу розгорнутою на найцікавішому місці, уважно вислуховувати дитину. Коли вона переповідає прочитане, пробуджувати в ній читацький інтерес.

У методиці розроблено поради батькам для виховання маленького читача:

1. Читайте вашій дитині листівки, газети, інструкції на коробках з-під дитячого харчування.

2. Показуйте їй малюнки та збірки оповідань. Кольори та форми вразять її, а слухання веде до вивчення.

3. Регулярно відвідуйте бібліотеку. Дозволяйте дітям вибирати книги самостійно.

4. Читання перед сном повинно стати регулярною сімейною традицією. Якщо для читання будуть вибрані правильні книги, то навіть старшим дітям буде цікаво читання вголос.

5. Пам'ятайте про поезію. Короткий вірш — це найкращий спосіб привернути увагу на деякий час.

6. Заохочуйте дітей до читання вголос в той час, коли ви готуєте, прасуєте, шите, займаєтесь пранням білизни.

7. Використовуйте телебачення, щоб привернути увагу до читання. Більше читайте про людей, країни та різні речі, котрі цікавлять вашу родину по телебаченню.

8. Тримайте вдома безліч матеріалу для читання. Зберігайте дитячу літературу на нижніх полицях, щоб діти могли її дістати.

9. Нехай ваша дитина побачить вас за читанням. Розмовляйте стосовно того, що ви читаєте.

10. Даруйте книги дітям. Цим ви даєте зрозуміти, що книги особливі.

Одним із шляхів заохочення учнів до читання може стати добродійна акція «Подаруй книгу шкільній бібліотеці»: «Дорогий друже! Мабуть, у тебе вдома є книги, які ти вже давно прочитав. Вони тихенько стоять



на твоїй книжковій полиці і мріють про те, щоб їх прочитали твої друзі та ровесники. Поділись з ними радістю спілкування з книгою. Якщо тобі дозволять батьки, подаруй книги бібліотеці. Хай їх прочитають інші діти. Кожна подарована тобою книга буде мати твій іменний знак. Завчасно дякуємо тобі!»

Очевидно, що значення книги в житті кожного й суспільства загалом величезне, оскільки книга є ланкою, яка пов'язує з минулим і майбутнім, є шляхом пізнання речей та явищ, ключем до відкриття світу людей: добра та зла, сили й слабкості, покірності й боротьби. Відкриваючи цей світ, дитина розвиває свій розум і почуття, виробляє переконання, пізнає, оцінює й виховує саму себе.

Для реалізації таких завдань доречно організовувати читацькі естафети: «Прочитав сам – порадь другу», «Прочитай – це цікаво» (для цього учням пропонують малювати ілюстрації до улюблених книжок та журналів, ліпити з пластиліну улюблених героїв та сюжети творів); готувати книжкові виставки (наприклад, «Казка за казкою, час проминає, ліпше читання, мій друже, немає» або «Українська книга – оберіг нації, багатство і краса невмирущих духовних цінностей»); презентації улюблених часописів, з-поміж яких «Маленька фея», «Стежка», «Пізнайко», «Котя», «Професор Крейд», «Вінні та його друзі», «Барвінок», «Колосок», газета «Колосочок»; результати проведення цих заходів віддзеркалювати в шкільній газеті; заохочувати найактивніших читачів шкільної бібліотеки.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, виховання позитивної мотивації до читання, інтересу до книги, вироблення навичок справжнього читача, для якого книга стане важливим складником життя, можливе за умови тісної співпраці батьків, вчителів, бібліотекарів та підтримки держави з урахуванням навчальних можливостей школярів. Упровадження особистісно орієнтованого та індивідуально-диференційованого підходів до навчання, застосування нових форм та різноманітних методів і прийомів роботи можна формувати позитивну мотивацію до читання в здобувачів початкової освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інтерактивні технології навчання у початкових класах. Авт.-упор. І. І. Дівакова. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 180 с.
2. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. Київ: Основи, 2016. 80 с.
3. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя. Київ: Освіта, 2015. 334 с.
4. Стадник Л. Формування і розвиток мотивації читання. *Початкова школа*. 2016. № 5. С. 19–22.

УДК 371.017.4:373.2

**Валерій ГРАБОВЕЦЬ**

### **ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО РІДНИЙ КРАЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Мартін О. М.*

*У статті розкрито особливості формування уявлень про рідний край у дітей старшого дошкільного віку. Формування уявлень старших дошкільників про історію України в закладі дошкільної освіти відбувається під час виконання пізнавальних, навчальних, розвивальних, виховних, мовленнєвих завдань. Набуті дітьми уявлення про історію України сприяють формуванню патріотичних почуттів, національної самосвідомості, поваги та інтересу до культури інших народів.*

**Ключові слова:** *рідний край, діти старшого дошкільного віку, заклад дошкільної освіти.*

**Постановка проблеми.** Велику цінність у теоретичному обґрунтуванні нашого дослідження представили роботи, присвячені вивченню особливостей освоєння дітьми дошкільного віку навколишнього світу й ціннісного орієнтування в ньому. Разом з тим аналіз наукової літератури, програмно-методичних матеріалів і знайомство з практикою організації патріотичного виховання у ЗДО дозволили визначити що на сьогодні створено обмежену кількість наукових робіт, які б розкривали специфіку технологічного підходу до виховання патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку.

Старший дошкільний вік - найсприятливіший для закладання фундаментальних світоглядних понять, моральних цінностей, переконань, формування уявлень про історію України. Новоутворення, що з'являються у старшому дошкільному віці, свідчать про можливість і необхідність спеціальної роботи з формування системи уявлень про історичне минуле.

Наголошено, що надання знань про сім'ю, родину, рід, родовід, історію рідного краю, явища суспільного життя, традиції та культуру свого народу, історію держави, державні символи – вчені вважають першоосновою для формування уявлень про історію України. Дитина старшого дошкільного віку може і повинна знати, як називається країна, в якій вона живе, її головне місто, столицю, своє рідне місто чи село, які в ньому є найголовніші визначні місця, яка природа рідного краю та країни, де дитина живе, які люди за національністю населяють її країну, чим прославили вони рідну країну, що являє собою мистецтво, традиції, звичаї її країни.



Формування уявлень старших дошкільників про історію України в закладі дошкільної освіти відбувається під час виконання пізнавальних, навчальних, розвивальних, виховних, мовленнєвих завдань. Набуті дітьми уявлення про історію України сприяють формуванню патріотичних почуттів, національної самосвідомості, поваги та інтересу до культури інших народів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз основних досліджень і публікацій з порушеної проблеми. Проблемі формування у дошкільників знань про рідний край присвячені праці багатьох українських педагогів минулого (Г. Ващенко, О. Духновича, А. Макаренка, С. Русової, К. Ушинського, В. Сухомлинського) та сучасних учених (А. Богуш, П. Вербицької, Т. Гавлітіної, М. Качур, О. Коберника, О. Коркішко, В. Мірошніченко, С. Оришко, М. Павленко, О. Сухомлинської та ін.).

**Мета статті** розкрити особливості формування уявлень про рідний край у дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Відомий педагог С. Русова у своїх працях також наголошувала на необхідності будувати систему національного виховання дітей, розпочинаючи з дошкільного віку на традиціях рідного краю і з урахуванням народної педагогічної мудрості. На її думку, найбільший вплив на дитину мають природа краю, народні звичаї і традиції, суспільний устрій і становище матері та дитини в сім'ї.

Великий педагог В. Сухомлинський також особливу увагу надавав засобам народної педагогіки, під якими розумів усю сукупність виховних ідей, традицій (трудових, моральних, сімейно-побутових, естетичних), звичаїв, свят, обрядів і рекомендував використовувати їх з метою виховання дітей. Сюди ж він відносив рідну мову і фольклор (казки, легенди, приказки, прислів'я, загадки, скоромовки), різні види народного мистецтва (пісенне, музичне, декоративно-прикладне), народні ігри та іграшки. На думку В. Сухомлинського, елементи обрядів надають можливість формувати в дітей навички моральної поведінки, виконання різних соціальних ролей. Ідеї класиків педагогіки знайшли своє продовження у теорії української дошкільної освіти сучасності [3].

Так, А. Богуш при визначенні основи народознавчої роботи з дітьми дошкільного віку звертає увагу на потребу поєднання загальнонаціонального та регіонального аспектів української народної культури. Науковець зазначає, що «...кожна нація, кожний народ мають свої традиції, звичаї, обряди, обереги, символи, які притаманні саме цьому етносу. Саме вони, як нам убачається, повинні стати стрижнем народознавчої програми, становити «базовий компонент» народознавчих знань, викладених у доступній для дітей дошкільного віку формі» [1, с. 9]. Водночас А. Богуш говорить про те, що вікові особливості дітей дошкільного віку не дозволяють їм обійняти весь зміст культури українців, яка має свою специфіку в кожному етнічному регіоні нашої держави і тому у нагоді стане доцільне поєднання регіонального та традиційно українського в ознайомленні дошкільників з національними традиціями. Виховання дітей у дусі патріотизму із урахуванням краєзнавчих матеріалів є одним із головних завдань роботи сучасних українських закладів дошкільної освіти [1].

До проблем ознайомлення дошкільників з традиціями рідного краю звертаються Н. Побірченко та Н. Рогальська. Науковці звертають увагу на те, що педагогам необхідно самостійно добирати матеріал, максимально наближений до місцевих традицій, які за змістом є складовою загальнонаціональної культури: «...кожний вихователь дошкільного закладу має широкі можливості створення власної системи роботи, концепції використання народознавства. Матеріал повинен добиратися відповідно до регіональних особливостей, адже і традиції можуть бути різними навіть у сусідніх селах, не кажучи вже про області» [4, с. 5]. Дитина знайомиться з речами й явищами, яким у її найближчому оточенні надається перевага, схвальна оцінка, піклування про їх збереження. Поступово об'єкти ціннісного ставлення дорослих починають набувати особливого значення і для самої дитини. Згодом дитина долає межі етнокультурного середовища й опановує суспільними цінностями на національному, а згодом на загальнолюдському рівні.

У дослідженнях О. Денисюк та Л. Кокуєвої доведено, що означений вік є сприятливим для ознайомлення дітей з історією та традиціями рідного краю, з багатонаціональним складом його народу, розселенням різних етнічних груп по всій території країни, специфікою їхньої праці та побуту, особливостями мови та культури. У старшому дошкільному віці виникають реальні можливості для опосередкованого засвоєння дітьми знань, які виходять за межі їхнього життєвого досвіду та безпосереднього сприймання, і є віддаленими в просторі й часі. Відтак, традиції рідного краю є найкращим засобом виховання громадянина. Неможливо переоцінити роль народних традицій та обрядів у громадянському вихованні дітей старшого дошкільного віку. Вони повертають підростаюче покоління до цінностей предків, створюють позитивний настрій, розкривають основи правомірної поведінки, навчають вияву терпимості стосовно до всього живого. Любов дитини до рідної землі починається з пізнання найближчого середовища (природного й соціального). Дитина набирається вражень та знань про навколишнє, зокрема: про близьких людей, про свою малу Батьківщину, які залишають у її душі незабутні спогади на все життя [3].

У «Програмі національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку» зазначено, що «шляхи національно-патріотичного виховання мають проходити через накопичення соціального досвіду життя у



найближчому оточенні (сім'ї, вулиці, місті (селі, селищі))» (Програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку, 2016). Відповідно до цього вихователі повинні бути ознайомлені із рівнем сформованості у дошкільників уявлень про рідне місто. Для цього потрібно виробити спеціальну діагностику, що дозволяє визначити рівень знань дітей про головні пам'ятки культури, природу, історію відомих постатей окремого міста/села.

У процесі визначення критеріїв виходили із таких навчально-виховних завдань для старших дошкільників у контексті ознайомлення з рідним містом: Знання: мати уявлення про рідне місто (село), край. Знати основні пам'ятки його історії та природи (річки, водоймища, балки, гори). Ознайомитися з підприємствами та установами, що знаходяться в найближчому оточенні дитини. Природа міста: великі річки, природа паркової зони, лісу. Знати видатних людей рідного міста. Вміння: дитина старшого дошкільного віку оперує назвою держави, міста; поважає державну символіку; орієнтується в місцезнаходженні рідного міста на мапі України; знайома з прилеглими територіями міста. Знає, що у міста є своя історія, що пройшла довгий шлях.

Можна виокремити такі показники компетентностей дитини старшого дошкільного віку в контексті сформованості уявлень про рідне місто:

- оперувати з назвою рідного міста, держави;
- знати, поважати символіку рідного міста, державну символіку;
- орієнтуватися у місцезнаходженні України та рідного міста на карті; – виказувати інтерес до історії міста;
- пояснювати походження назви міста, використовувати народний епос; – поширювати елементи знань про рідний край;
- поглиблювати знання про символіку міста та його видатних мешканців.

У зв'язку з цим визначено наступні критерії компетентностей дошкільників у контексті знань про рідне місто: когнітивний, емоційний, діяльнісно-поведінковий. При цьому для дошкільників провідним є мотиваційно-емоційний критерій. Когнітивний критерій забезпечує зміст, а поведінковий виконує контрольнодіагностичну функцію. Відповідно до означених критеріїв нами визначено такі показники компетентності дошкільників у процесі ознайомлення з рідним містом.

Щоб у дітей з'явився інтерес до історії та культури рідного краю, їм потрібно про нього розповісти і показати його, познайомити з його знаменитими людьми, пам'ятками, історією [4, с. 161]. Формування у дошкільників ціннісного ставлення рідного краю буде більш успішним за дотримання, зокрема, наступних умов:

- розвитку у дітей емоційно-ціннісного ставлення до своєї малої батьківщини; – формування інтересу кожної дитини до минулого і сьогодення міста / села, вміння бачити історію навколо себе (в архітектурі будинків, у назвах вулиць, скверів, площ тощо) й виховання, відповідно, поваги й гордості за людську працю, яка була докладена у розбудову міста або села;
- ознайомлення дітей з культурною спадщиною рідного краю;
- надання можливості дошкільникам відчувати себе маленькими городянами, учасниками життя міста та району; Вихователь, формуючи у дітей ціннісне ставлення до рідного краю, має здійснювати відповідну просвітницьку роботу серед батьків вихованців, а також надавати особистий приклад дошкільникам, долучаючи їх посилено берегти і примножувати природне та культурно-історичне багатство рідного для них краю [4].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Формування уявлень старших дошкільників про історію України в закладі дошкільної освіти відбувається під час виконання пізнавальних, навчальних, розвивальних, виховних, мовленнєвих завдань. Набуті дітьми уявлення про історію України сприяють формуванню патріотичних почуттів, національної самосвідомості, поваги та інтересу до культури інших народів. Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо у дослідженні формування у старших дошкільників уявлення про залежність між виготовленням іграшки з певного матеріалу та природними умовами певної місцевості, уміння виокремлювати орнаментальні особливості українських народних іграшок за основними елементами розпису, кольоровим сполученням.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Народознавча обізнаність дітей дошкільного віку. *Наук. записки Рівнен. держ. пед. ін-ту* : зб. наук. пр. Рівне, 1999. Вип. 5 : Оновлення змісту і методів дошкільної освіти в Україні. С. 8–11.
2. Калуська Л. В. Народні ремесла у дитячому садку : методичний посібник для вихователів дошкільних закладів. Харків : Видавництво «Ранок-НТ», 2004. 64 с.
3. Лапо В. В. Формування у старших дошкільників ціннісного ставлення до рідного краю засобами етнокультури (на прикладі гуцульського етноregionу) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08. Івано-Франківськ, 2008. 287 с.
4. Побірченко Н. С. Використання української етнопедогогіки в дошкільному закладі : навч. посіб. К. : Наук. світ, 2003. 117 с.
5. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка : навч. посібн. Київ : ІЗМН, 1996. 285 с.



УДК 374:739.3(045)

Ксенія ГРИЩЕНКО

**СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО МІКРОКЛІМАТУ В ХОРЕОГРАФІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ – ЗАПОРУКА ПРОДУКТИВНОСТІ ЙОГО ДІЯЛЬНОСТІ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Дубінка М. М.

У статті зазначено, що сутність кожного учасника хореографічного колективу розкривається тільки у зв'язках з іншими і реалізовується у формах колективної взаємодії, у процесах спілкування. Через взаємини особистість усвідомлює свою суспільну цінність. Переживання взаємин відбивається на настроях, визначає рівень психологічного самопочуття. За допомогою наслідування, зараження, навіювання, переконання різні настрої в колективі поширюються на всіх, створюючи психологічний фон колективного життя. Самопочуття і настрої людей в колективі свідчать про особливості соціально-психологічного клімату в колективі, що є важливою умовою його ефективності діяльності.

**Ключові слова:** взаємодія, соціально-психологічний мікроклімат, особистість, духовний і фізичний розвиток, хореографічний колектив, студія танцю, педагог-хореограф.

**Постановка проблеми.** Стійкість взаємовідносин у колективі, відношення членів колективу до умов праці, ставлення до наставників є одним із показників успішної діяльності дитячого хореографічного колективу – студії танцю.

Соціально-психологічний клімат будь-якого колективу породжується міжособистісною взаємодією, яка опосередковує не тільки міжособистісні впливи, а й вплив навколишнього фізичного середовища: речей, предметів, явищ природи тощо. Настрій однієї людини впливає на настрій іншої, позначається на різноманітних актах поведінки, діяльності, життя людини. Тому таким важливим є завдання створити сприятливу атмосферу життєдіяльності, що буде сприяти продуктивній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості, творчому зростанню та саморозвитку кожного учасника колективу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Для нашого дослідження є вихідною позиція вітчизняних хореографів-педагогів О. Бурлі, А. Ваганової, М. Вангуха, К. Василенка, В. Верховинця, Ю. Гончаренко, В. Кирилюк, А. Короткова, А. Кривохижи, О. Мартиненко, І. Спінула, А. Тараканової, Т. Ткаченко щодо важливої ролі танцювального мистецтва в становленні свідомої національної духовності майбутніх поколінь та здійснення якісної навчально-виховної роботи, що є підґрунтям професійного зростання учасників хореографічного колективу.

Питання соціально-психологічного клімату, його стильовий вияв, емоційне забарвлення спілкування, основи взаємодії людей розглядали Л. Карамушка, М. Мацко, М. Обозов, Ю. Палеха, Б. Паригін, М. Прищак, Р. Шакуров, В. Шепель, Г. Щокін.

Звідси, **метою статті** є розкрити сутність поняття «соціально-психологічний мікроклімат», окресливши особливості створення педагогом-наставником його сприятливого підґрунтя у діяльності дитячого хореографічного колективу.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Одним із важливих завдань педагога-хореографа є досягти ефективного функціонування колективу. Колектив – це група людей, які співпрацюють, взаємодіючи один з одним. Це соціальна організація, для якої характерна загальна соціально значуща діяльність [3, с. 108; 8, с. 166]. Приналежність дитини до певного колективу дає їй змогу задовольнити свої потреби, зокрема причетності, визнання, поваги з позицій інших учасників та вчителя-наставника. В колективі особистість самореалізується. Тому важливою умовою ефективної реалізації навчально-виховної роботи в хореографічному колективі є створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату. Адже вміння згуртувати колектив, побудувати правильні, добрі взаємовідносини, підтримувати взаємну симпатію – це є мистецтвом керівництва [2].

Соціально-психологічний мікроклімат у хореографічному колективі, як правило, базується на специфіці взаємодії та залежить від її характеру здійснення. Ця система взаємостосунків опосередковується не тільки міжособистісними впливами, на її перебіг також впливає навколишнє середовище (як фізичне, так і природне): предмети, явища природи, речі тощо. Емоційна спрямованість однієї людини впливає на настрій іншої, позначається на різноманітних поведінкових формах, задає тон життєдіяльності.

У цьому контексті, для нас цінною є позиція Р. Шакурова, який характеризує соціально-психологічний мікроклімат з урахуванням трьох особливостей: психологічної, соціальної та соціально-психологічної. «Психологічна форма мікроклімату, – зазначає науковець, – розкривається в емоційних, вольових та інтелектуальних станах і властивостях групи (так, можна говорити про атмосферу оптимізму, страху, цілеспрямованості або вольової розслабленості, творчого пошуку та інтелектуальної активності людини тощо)» [9, с. 130]. На думку автора, якщо в інтелекті, емоціях, волі фіксувати їхній соціальний зміст, то й



діяльність буде характеризуватися з позицій соціальної значущості. При цьому соціально-психологічний аспект має вияв через такі константи: єдність, згода, задоволення, дружба, згуртованість, що є досить значущими чинниками при організації навчально-виховної роботи в хореографічному гуртку.

У цілому, під соціально-психологічним мікрокліматом розуміємо якісну сторону міжособистісних стосунків, що має вияв у сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній діяльності колективу та всебічному розвитку особистості в хореографічному колективі.

Варто зауважити, що одним із перших розкрив зміст соціально-психологічного мікроклімату В. Шепель. З позиції науковця, цей мікроклімат має вияв через емоційне забарвлення психологічних зв'язків членів колективу, що виникає на основі їх симпатії, збігів характерів, інтересів, схильностей. Він вважав, що мікроклімат стосунків складається з таких складових [10, с. 230]: 1) перша – це соціальний мікроклімат, тобто певне усвідомлення спільних цілей і завдань колективу; 2) друга – моральний мікроклімат, що базується на моральних цінностях, що пропагуються у дитячому об'єднанні та приймаються практично всіма; 3) третя – це психологічний мікроклімат, тобто ті неофіційні відносини, які складаються між учасниками хореографічної студії. Саме тому, цей феномен і має назву соціально-психологічний мікроклімат колективу.

Проаналізувавши та взявши за основу досвід В. Шепеля, ми виділили основні функції соціально-психологічного мікроклімату. При цьому враховували особливості його вияву: 1) консолідує (полягає у згуртуванні колективу, об'єднанні зусиль для вирішення навчально-виховних завдань); 2) стимулює (виявляється в реалізації «емоційних потенціалів колективу»); 3) стабілізує (забезпечує стійкість внутрішньокolleктивних відносин, створює необхідні передумови для успішної адаптації нових членів колективу); 4) регулює (виявляється в утвердженні норм взаємин, прогресивно-етичного оцінювання поведінки членів колективу) [10, с. 236–237].

Хореографічний колектив, як навчально-виховне середовище в системі позашкільної освіти, за допомогою вдалого здійснення діяльності педагогом-хореографом формує й виховує, передає знання й досвід, зорієнтовує на досягнення особистісно-колективних результатів. Цим визначаються особливості його функціонування, моральних відносин, громадської відповідальності, єдності, колективності та гуманістичної спрямованості. Все це регулюється соціально-психологічним мікрокліматом у колективі.

Підсумовуючи вищесказане, зазначаємо, що відвідування дітьми хореографічного колективу є чудовим засобом їх навчання та виховання, так як: 1) заняття сприяють вихованню дітей, розширюють їх художньо-естетичний кругозір, учні стають більш організованими та відповідальними; привчають до зібраності, охайності, формують стрункість постави, гнучкість та інші позитивні якості, виключаючи негативні, такі як розхлябаність, неуважність; 2) займаючись у колективі, діти розвивають у собі особливо цінну якість – відчуття колективізму, відповідальності як за свої дії, так і за спільну справу, почуття взаємопідтримки тощо; 3) привчають гуртківців до планування дій, до режиму, формують уміння дозувати свій вільний час, допомагають більш організовано продумувати свою життєдіяльність в цілому; 4) заняття допомагають виявити найбільш обдарованих дітей, які пов'язують свою долю з професійним мистецтвом та дати можливість кожному проявити себе, розкривши свій потенціал; 5) у процесі занять є змога виявити педагогічні та організаторські здібності дітей, вони сприяють виявленню лідерських якостей.

Здійснюючи в подальшому реалізацію окреслених завдань, констатуємо, що при створенні належного соціально-психологічного мікроклімату найбільш важливими характеристиками, що впливають на організацію діяльності хореографічного колективу, є: здатність ефективно управляти собою, вихованцями і своїм часом, незалежно від стресів, економічних проблем повсякденного життя; уміння відстояти свої особисті цінності й допомогти визначити розумні орієнтири учням; здатність чітко визначити особисті й професійні цілі; уміння самостійно забезпечити свій професійний ріст та особистий розвиток; оволодіння навичками творчого й ефективного розв'язання професійних, матеріальних, моральних та інших проблем; володіння навичками впливу на учасників колективу, не вдаючись до прямих вказівок, а через навіювання, натяк, підказку; опанування методами раціональної роботи з інформацією; уміння створити колектив і управляти ним, формуючи себе творчим наставником цієї хореографічної студії; прагнення до інноваційної діяльності, дослідницької роботи, експерименту [6, с. 117].

Наступним важливим аспектом у формуванні вдалого соціально-психологічного мікроклімату є наявність особистих якостей у вчителя-хореографа. Серед яких відзначаємо: 1) сформованість позитивної «Я-концепції»; 2) вимогливість до себе та забезпечення якості хореографічної діяльності; 3) впевненість, уміння керувати собою; 4) здатність до творчої діяльності, до нестандартних рішень у постановці номерів; 5) здатність до самопізнання та більш глибокого вивчення вихованців, а також прагнення до саморозвитку; 6) ініціативність та внутрішня свобода. Саме таким ми бачимо керівника-хореографа, діяльність якого характеризується як професійно-творча, що забезпечує належний соціально-педагогічний клімат у колективі.

Здійснивши аналіз психолого-педагогічних джерел з теми дослідження, виявивши ряд труднощів у забезпеченні дієвості роботи педагога хореографічного колективу, а також використавши власний досвід (реалізація завдань виробничої практики) діяльності, ми спробували виокремити ряд *факторів*, що впливають на формування соціально-психологічного мікроклімату в хореографічному колективі, а враховуючи їх



функціональність, серед основних відзначаємо: 1) взаємини з вихованцями та співпраця з іншими колегами по мистецькому «цеху»; 2) рівень конфліктності відносин та уміння їх передбачати та згладжувати; 3) професіоналізм (фаховий рівень, сформованість особистісних якостей) самого педагога-хореографа; 4) змістовна сторона діяльності та міра задоволення її результатами; 5) умови праці і побуту та задоволеність ними; 6) міра задоволення характером міжособистісних стосунків педагога-хореографа з дітьми; 7) особистість керівника, стиль керівництва та відповідність загальним уявленням гуманізму та демократизму [4].

Звісно в кожному колективі час від часу можуть спостерігатися порушення в соціально-психологічному мікрокліматі, тому на основі аналізу наукових джерел з психології, соціології, та зважаючи на власний практичний досвід у мистецтві хореографії, ми здійснили спробу запропонувати стратегію підвищення позитивного тону соціально-психологічного мікроклімату колективу [1, с. 67–68].

При цьому вважаємо за доцільне задіяння сукупності засобів, методів, низки послідовних кроків, що є важливими при організації діяльності хореографічного колективу з метою покращення соціально-психологічного мікроклімату. Адже сам сприятливий соціально-психологічний мікроклімат – це результат копіткої роботи педагога-наставника, в якості керівника-управлінця, психолога, хореографа-постановника і просто звичайної людини. При порушенні ж позитивної атмосфери в колективі, керівник, у першу чергу, виокремлює основний спектр проблем, що заважають комфортній життєдіяльності та співіснуванню: характеристики і фактори сприятливого та несприятливого мікроклімату, формування і вдосконалення якого вимагає від керівника студії розуміння емоційного стану дітей, їх настроїв, міжособистісних стосунків.

Важливим моментом у будь-якому колективі є наявність довіри, адже це потужна універсальна сила, що впливає практично на все, що відбувається всередині дитячого об'єднання й у відносинах між самими учасниками, та одночасно є структурною та культурною характеристикою, певною «візитівкою» колективу в цілому [4, с. 41–42].

Наступним кроком, ми вважаємо, може бути створення програми покращення соціально-психологічного мікроклімату під час занять хореографією, але необхідно враховувати не тільки спрямованість учня (його установки, відносини, інтереси тощо), індивідуально-психологічні особливості (темперамент, індивідуальний стиль діяльності та поведінки), але і фактори спрацьованості та сумісності їх у колективі. Так як, спрацьованість і ефективність роботи мікрогруп залежать від психофізіологічної сумісності кожного учасника, наявності паритетних тактик, спільності установок та інтересів, відсутності егоцентричної спрямованості [5, с. 118–119].

Тому основним завданням керівника студії хореографічного мистецтва є врахування ролі і місця кожного його учасника, окреслення умов його особистісного розвитку та бачення перспектив формування колективу в цілому.

У результаті забезпечення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату, нами з'ясовано, що чинником, який сприятиме стабілізації взаємин у сучасному хореографічному колективі та виступить буферною зоною між двома формами управління – вміле керівництво, яке ми прагнемо забезпечити у діяльності нашої студії сучасного танцю «G-Fam Crew». Більшою мірою, формування сприятливого соціально-психологічного мікроклімату залежить від вміння педагога-хореографа знаходити з учнями спільну мову, а саме: цікавитися їхніми проблемами, делегувати повноваження, згуртовувати навколо себе, справедливо оцінювати результати тренувань та виступів, використовуючи мудрість і досвід, створювати особливу атмосферу задоволення від занять хореографією, яка сприяє розвитку творчості вихованців та є прямим чинником удосконалення майстерності вчителя-наставника [5, с. 122].

Реалізація завдань виробничої та преддипломної практик дали можливість визначити, що оптимальним варіантом сумісності є інтеграція демократичного стилю педагога-хореографа та толерантного ставлення, відповідальності самих вихованців як до процесу навчання хореографії, так і особистості свого тренера. Таким чином, якщо керівник-педагог візьме під контроль соціальну підсистему, навчиться керувати конфліктами, міжособистісними відносинами в групі і між групами, стане неформальним лідером хореографічного колективу – він зможе все контролювати [7, с. 227]. Як підсумок наших спроб, нами було запропоновано ряд чинників позитивної (здорової) соціально-психологічної атмосфери, яких ми дотримуємось у роботі зі своїми вихованцями студії танцювального мистецтва «G-Fam Crew» і яких, на нашу думку, необхідно дотримуватись іншим тренерам-наставникам:

1. Згуртованість та організованість, де у колективі цінують індивідуальність, творчі здібності, характер, інтереси й уподобання кожної особистості; де максимально реалізують творче начало кожного, але вся різноплановість має узгоджуватися з певною методичною концепцією. У колективі варто чітко сформулювати перелік того, що оцінюється словом «так», а також те, чому потрібно сказати «ні».

2. Узгодження офіційної і неофіційної підсистем спілкування. Чим вищий ступінь такої єдності, тим ефективніше соціально-психологічна атмосфера в колективі впливає на досягнення педагогічних цілей.

3. Мажорний, життєстверджуючий настрій у колективі, який залежить від самопочуття, сімейної злагоди, результатів роботи, а також від зовнішніх умов (занадто підвищений тон, необережне слово, недоречна



посмішка). Чіткі орієнтири в діяльності теж стабілізують самопочуття, налаштовують на діловий лад, захищають від емоційного перепаду. Завдяки справедливим універсальним вимогам керівництва настрій стає позитивним фактором працездатності, ініціативності, добрих стосунків між дітьми.

4. Атмосфера колективної турботи в колективі, взаємоповаги і підтримки, узгодженої взаємодії. Справжні товариські ділові взаємовідносини залежать від співвідношення особистих і колективних інтересів. Безперечно, спільна професійна діяльність формує певну спільність професійних інтересів. Проте, у професійній діяльності інтереси деякою мірою можуть варіюватися. Тому зближення їх інтересів є вирішальним для формування в гуртку здорової соціально-психологічної атмосфери. На її створення впливають громадська думка, смаки, традиції тощо [4; 5; 6; 9].

Отже, нами з'ясовано, що соціально-психологічний мікроклімат у танцювальній студії впливає на рівень сформованості особистості учня, а отже є індикатором успішності його діяльності, як особистісної, так і групової. Тому є доречним до суб'єктивних характеристик позитивного соціально-психологічного мікроклімату в колективі віднести: можливість для учасників студії вільно висловлювати власні думки під час обговорення питань; відсутність тиску тренера на учнів і визнання за ними права брати участь у прийнятті відповідальних для колективу рішень; достатня інформованість учасників студії про завдання та стан справ під час їхніх занять; задоволеність належністю до колективу; прийняття на себе відповідальності за діяльність у колективі кожним його учасником [9]. Таким чином, серед різноманітних факторів та характеристик, що впливають на працездатність студійців, найбільший емоційний вплив (позитивний чи негативний) здатна спричиняти сукупність міжособистісних стосунків.

Як результат здійсненої роботи, нами були запропоновані наступні шляхи формування сприятливого соціально-психологічного мікроклімату в хореографічному колективі. Найбільш важливими відзначаємо наступні: 1) діагностування стану соціально-психологічного мікроклімату в колективі (своєчасний моніторинг ситуації); 2) удосконалення змісту навчально-виховної роботи та способів її подачі гуртківцям; 3) гнучке регулювання взаємин у колективі, передбачення труднощів та усунення бар'єрів у спілкуванні, розв'язання суперечностей між учасниками групи; 4) покращення матеріального оснащення хореографічної зали; 5) контроль форми вияву індивідуального стилю діяльності керівника зважаючи на особливості та рівень згуртованості учасників студії танцю; 6) оптимальний підбір організаційних форм та методів здійснення навчально-виховної роботи.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У цілому, забезпечення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату в хореографічному колективі з позиції керівника студії, засвідчила, що сам мікроклімат формується в колективі поступово, але, одержавши достатню визначеність і виразність, стає відносно самостійним фактором життя колективу і впливає на продуктивність праці групи й окремих учасників, на самопочуття кожного члена колективу, ступінь прихильності його до колективу, стабільність учасників, систематичність відвідування власне занять та є рушієм творення творчої атмосфери й сприяє самореалізації особистості.

*Перспективами подальших пошуків у напрямі дослідження є окреслення шляхів та визначення сукупності соціальних психолого-педагогічних знань, якими має бути озброєний керівник-наставник для створення найбільш сприятливого мікроклімату у ввіреному йому колективі.*

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анцупов А. Я., Мальшев А. А. Введение в конфликтологию. Как предупреждать и разрешать межличностные конфликты: Учеб. пособие. К.: МАУП, 1996. 104 с.
2. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в територіальній громаді: теоретико-методичні основи: Монографія. К.: Наук. світ, 2006. 363 с.
3. Биковська О. В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи: монографія. К.: ІВЦ АЛКОН, 2008. 336 с.
4. Воднік В. А. Структура соціально-психологічного клімату колективу, шляхи його регуляції та формування. Бюлетень. 2005. № 5. С. 36–70.
5. Молочко М. В. Управління процесом формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі дошкільного закладу. Наукові записки: Збірник статей НПУ імені М. П. Драгоманова / Укл. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко. К.: НПУ, 2001. Вип. 44. С. 117–123.
6. Палеха Ю. І. Ключі до успіху, або Організаційна та управлінська культури. Навч. посібник. 2-ге вид. доп. К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2002. 337 с.
7. Пірен М. І. Деонтологія конфліктів та управління. Навчально-практичний посібник. К.: УАДУ, 2001. 377 с.
8. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула, вид. 2-е. Харків: Мачулін, 2015. 444 с.
9. Шакуров Р. Х. Соціально-психологічні основи управління: керівник і педагогічний колектив. К.: Просвіта, 2000. 208 с.
10. Шепель В. М. Профессия имиджмейкер. Ростов-на-Дону: Феникс, 1989. 524 с.





УДК 84234:616.89-008.434(075.8)

**Анастасія ДАРИЄВА****РОЗВИТОК ДИХАННЯ ПРИ ЗАЙКАННІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ***(студентка VI курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Завітренко Д. Г.*

У статті обґрунтовано причини зайкання та необхідність пошуку ефективних, способів корекції мовленнєвого дихання у дітей із зайканням. З огляду на стреси, які українці переживають через відомі події, зовсім не дивно, що кількість дітей із зайканням постійно підвищується. Одним із головних чинників подолання зайкання є правильне мовленнєве дихання, яке дозволить дитині говорити плавно, чітко, без стресів і затинань.

**Ключові слова:** зайкання, мовленнєве дихання, мовленнєві дихальні вправи, метод Стрельникової.

Процес мовлення регулюється злагодженою роботою трьох мовленнєвих центрів: центром Брока, центром Верніке, асоціативним центром. Центр Брока відповідає за керування м'язами губ, гортанню, голосовими зв'язками, дихальною мускулатурою. Центр Верніке – слуховий центр мовлення, що розпізнає власне мовлення та мовлення оточення. Асоціативний центр відповідальний за структуровану побудову фраз і речень [2, с. 319].

Зайкання – порушення темпу, тобто ритмічності мовлення. Темп мовлення – це швидкість плинності мовлення у часі, його прискорення чи гальмування, отже, темп показує рівень артикуляційного тону та слухової частоти. Темп мовлення розвивається разом із мовленням. Темп становить частину просодики мовлення. Сталою нормою темпу мовлення прийнято вважати 9–12 фонем у секунду. У свою чергу темп має дві складові: 1) спадковість; 2) оточення. Відповідно, ритм – це одиниці які повторюються через певні проміжки часу.

Заїкуватість є причиною, що розлагоджує синхронізовану співпрацю центрів, які утворюють мовленнєве коло. Через нестабільність виконання функцій центрів мовленнєве коло час від часу розривається. Причина цього явища визначається кількома чинниками.

**1. Неоднаковою фізіологічною силою мовленнєвих центрів.** Центр Брока є найсильнішим, він розвивається першим, коли в дитини з'являються перші мовленнєвоподібні реакції – дитячий лепет. Центр Верніке формується пізніше, коли дитина із загального хаосу звуків починає розпізнавати і повторювати прості слова, від яких вона життєво залежна, наприклад, «мама», «тато», «дай» тощо. Асоціативний центр розвивається до 2 років, коли дитина починає вимовляти складні фрази, за які цей центр і відповідає [2, с. 319].

**2. Недостатністю неврологічних механізмів синхронізації швидкостей роботи мовленнєвих центрів** унаслідок переляку, стресу, перенесеного наркозу або важкого соматичного захворювання. Потенційно відмінності між мовленнєвими центрами існують у кожній людині, проте захворювання виявляється, якщо вона стає надмірною. Саме тоді починає спостерігатися нестабільна робота мовленнєвого кола. Найпоширеніші причини надмірного «розсинхрону» між мовленнєвими центрами це: а) особливості медіаторної структури мовленнєвих центрів (можуть бути спадковими); б) чинник перенавченої ліворукості, коли центр Брока переміщується з однієї півкулі мозку в другу. Зовнішня симптоматика захворювання насамперед визначається порушенням центру Брока, а саме – спазмами: обличчя, піднебіння, гортані, м'язів шиї, м'язів грудної клітини [2, с. 319].

Найрозповсюдженішою причиною виникнення зайкання є переляк. Переляк – рефлекторна реакція на небезпечну або страшну, неочікувану ситуацію. Наприклад, це може бути несподіваний різкий звук, світло або інший критичний подразник. За І. П. Павловим, йдеться про кореляцію процесів збудження і гальмування між підкіркою і корою. Механізм, який здатен спровокувати зайкання, може спрацювати через такі чинники:

- а) у ліворуких дітей 6–7 років більш активна права півкуля;
- б) у віці 3–4 років виникає міжпівкульний і міжпідкірковий конфлікт.

Отже, дитина не розуміє, що в активному мовленні треба говорити з урахуванням смислової програми, робити акценти, висловлюватися різноритмічними відрідками (прозаїчне мовлення). Важливо мати на увазі, що при зайканні наявні різні види неправильного дихання, з яким у подальшому логопеду доведеться працювати.

Залежно від частоти судом у тих чи тих органах мовлення розрізняють три типи порушень: дихальні, голосові й артикуляційні. При зайканні відзначають 3 форми порушення дихання: експіраторна (судомний видих); інспіраторна (судомний вдих, іноді зі схлипуванням); респіраторна (судомні вдих і видих, інколи з розривом слова) [2, с. 321]. Дієвим способом корекції неправильного дихання є дихальна гімнастика. Дихальна гімнастика – ефективний спосіб корекції порушення дихання при зайканні у дітей дошкільного віку. При правильному виборі та комбінації статичних і динамічних управ для конкретної дитини можна побудувати максимально цікаве, корисне логопедичне заняття із рухливими іграми.



За О. М. Стрельниковою, дихальні вправи можна виконувати вже з 3–4 років. Така гімнастика дозволяє підвищити імунітет, тому її особливо рекомендують дітям, які часто хворіють на застуди. Окрім того, вправи сприяють розвитку гнучкості та пластичності, допомагають усунути порушення постави та в цілому оптимізують роботу організму, який зростає. Розглянемо кілька вправ.

«Долоньки». Початкове положення: станьте прямо, зігніть руки в ліктях (лікті вниз) і «покажіть долоні глядачеві», тобто «поза екстрасенса». Робіть голосні, короткі, ритмічні вдихи носом і одночасно стискайте долоні в кулаки (хапальні рухи). Зробіть поспіль 4 різких ритмічних вдихи носом (тобто «шмигніть» 4 рази). Потім руки опустіть і відпочиньте 3–4 секунди (пауза). Зробіть ще 4 коротких, галасливих вдихи і знову – пауза. Пам'ятайте, що активний вдих носом – абсолютно пасивний нечутний видих через рот. Плечі в момент вдиху нерухомі. Вправу «Долоньки» можна робити стоячи, сидячи і лежачи.

«Погончики». Вихідне положення: станьте прямо, кисті рук стисніть у кулаки і притисніть до живота на рівні пояса. У момент вдиху різко штовхайте кулаки вниз до підлоги, ніби віджимаючись від нього (плечі напружені, руки прямі, тягнуться до підлоги). Потім кисті рук повертаються у вихідне положення на рівень поясу. Плечі розслаблені – видих «пішов». Вище пояса кисті рук не піднімайте. Зробіть поспіль 8 вдихів-рухів. Потім – відпочинок 3-4 секунди і знову 8 вдихів рухів. Вправу «Погончики» можна робити стоячи, сидячи і лежачи.

Окрім виконання дихальних вправ за методикою О. М. Стрельникової, ефективним буде виконання інших дихальних управ. Наприклад, управа 5 «Пильщики». Уявіть, що ви пиляете колоду. Почали розпилювати зі звуком [зссс]. Спочатку звук [з] уривчастий, короткий, як і рухи рук, тому що «пила входить в деревину». Чим ширше амплітуда рук, тим довше тягнеться звук [4, с. 145].

Вправа 4. Станьте прямо, руки вздовж тулуба. Згадайте звуки природи і відтворіть їх на видиху. Ось свистить вітер: [сссс]. Шумить ліс [шшшш] [4, с. 145].

Отже, виявляється, що порушення мовлення – це розлагодження синхронної дії трьох мовленнєвих центрів. Наслідком їхньої «розсинхронізації» стає заїкання як порушення темпу, тобто ритмічності мовлення. Найрозповсюдженішою причиною заїкання є переляк. При даному мовленнєвому порушенні наявні мовленнєві судоми. Дієвим способом корекції заїкання слугує дихальна гімнастика або ж прості дихальні вправи.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дихальна гімнастика О. М. Стрельникової. «Краснокутський інклюзивно-ресурсний центр» Краснокутської селищної ради Богодухівського району харківської області [Електронний ресурс]: URL: <https://krasnokutsk.irc.org.ua/news/09-56-28-15-05-2020/> (дата звернення: 28.09.2024).
2. Шеремет М. К., Тарасун В. В., Конопляста С. Ю., Кондратенко В. О., Чередніченко Н. В. Логопедія: підручник / [за ред. М. К. Шеремет]. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.
3. Переляк – психологія – енциклопедія практичної психології. [Електронний ресурс]: URL: <http://psychologis.com.ua/ispug.htm> (дата звернення: 28.09.2024).
4. Пінчук Ю. В. Риторика, культура та техніка мовлення корекційного педагога: Навчально-методичний посібник. К.: КНТ, 2015. – 160 с.

УДК 159.9.072.43:075

**Єлизавета ДАШКОВСЬКА**

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА АКАДЕМІЧНУ УСПІШНІСТЬ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПІСЛЯВОЄННОГО СТАНІВ**

*(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Мамчур І. В.*

*У статті розкрито взаємозв'язок між тривожністю та академічною успішністю підлітків у контексті сучасних викликів, що пов'язані з воєнним станом та його наслідками. Дослідження наукових робіт зосереджено на аналізі впливу тривожних розладів на учбову діяльність, а також на пошук шляхів подолання психологічних бар'єрів, що можуть перешкоджати досягненню успіху в освітньому процесі.*

**Ключові слова:** *тривожність, академічна успішність, підлітковий вік, тривожність як реакція на ситуацію, переживання тривожності, навчальна мотивація підлітків.*

**Постановка проблеми.** Воєнний стан в Україні спричиняє суттєві негативні наслідки як для прямих, так і непрямих жертв військової агресії, особливо впливаючи на психічне здоров'я підлітків. Вразливість психіки підліткового віку, яка характеризується нестабільністю та недорозвиненістю нервово-психічних функцій, робить цю категорію особливо чутливою до стресу. Дослідження особистісних змін, які виникають у підлітків внаслідок психотравмуючих ситуацій, пов'язаних із воєнним станом, має важливе практичне значення в галузі психології. Ці ситуації відзначаються непередбачуваністю та, в більшості випадків, відсутністю можливості контролю, що посилює їх вплив на психіку підростаючого покоління. Негативні наслідки таких стресових



станів зазвичай позначаються на процесі навчання та його результатах. Враховуючи особливу чутливість підліткового віку, воєнні дії викликають підвищений рівень тривожності як специфічну реакцію особистості. Це проявляється у необхідності адаптації до нових обставин, що вимагає змін у поведінці, стилі життя, мисленні, а також формує деформоване сприйняття себе та навколишнього світу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Відомі дослідники, такі як О. Мачушник, С. Дмитрієва, Я. Барановська відзначають, що тривожність може виступати каталізатором розвитку різних патологічних станів особистості в майбутньому. Це включає схильність до суїцидальних думок і поведінки, розвиток невротичних, психосоматичних розладів та депресивних станів. Науковці О. Мікляєва, Л. Костіна, Г. Прихожан вважають, що тривожність як стійка риса особистості формується саме в підлітковому віці. Цей період характеризується нерівномірним і суперечливим розвитком особистості як на рівні міжособистісних відносин, так і на внутрішньоіндивідуальному рівні (Г. Крайг, Л. Мудрик, Х. Ремшмідт). Незважаючи на різні підходи та термінологію щодо видів тривожності (адекватна й неадекватна тривожність за Л. Божович; відкрита, прихована, стійка та генералізована за Г. Прихожан; шкільна, міжособистісна, самооцінна за А. Мікляєвою, А. Парафіяном, Г. Прихожан, С. Ставицькою; зовнішня і внутрішня за І. Мусіною; загальна і специфічна особистісна тривожність за Ю. Ханіним; немотивована тривожність за Г. Генінгом), дослідники погоджуються, що тривожність є невід'ємною частиною людського існування. Надмірна тривога може призводити до особистісних дисгармоній, внутрішніх конфліктів у структурі «Я» особистості та супроводжуватися емоційним дискомфортом і постійним передчуттям загрози.

**Метою статті** є теоретичне узагальнення й висвітлення впливу тривожних станів на академічну успішність підлітків в умовах воєнного та післявоєнного станів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Тривожність є одним із найпоширеніших психічних станів, що виникає у відповідь на стресові ситуації. Підлітковий вік відзначається підвищеною вразливістю до таких станів, оскільки цей період життя супроводжується інтенсивним фізіологічним, емоційним і когнітивним розвитком. У підлітковому віці особистість перебуває на етапі формування, і нервова система ще не є повністю стабільною. Це робить підлітків більш вразливими до стресових факторів, особливо в умовах війни та її наслідків. Тривожність у підлітковому віці проявляється через постійне відчуття загрози, непевності, страху за власне життя та життя близьких. В умовах воєнного конфлікту ці емоції стають домінуючими, перетворюючи тривогу на хронічний стан. Психологічні дослідження показують, що підлітки, які живуть у зонах конфлікту, частіше зазнають емоційних розладів, ніж їхні однолітки в умовах миру. Серед основних проявів тривожності в підлітковому віці можна виділити порушення сну, надмірну стомлюваність, труднощі з концентрацією, підвищену дратівливість та соматичні прояви, такі як головний біль і шлункові розлади [1]. Тривожність має значний вплив на когнітивні процеси, що є основою успішного навчання. Підлітки з підвищеним рівнем тривожності часто стикаються з труднощами у фокусуванні уваги, що заважає їм ефективно засвоювати навчальний матеріал. Крім того, тривога впливає на робочу пам'ять, що ускладнює запам'ятовування та відтворення інформації. Дослідження підтверджують, що тривожність негативно впливає на здібності до вирішення проблем, оскільки вона знижує гнучкість мислення та здатність до обробки нових даних. Тривожні підлітки можуть демонструвати нижчу мотивацію до навчання, оскільки постійне переживання страху і невизначеності спричиняє втрату інтересу до освітніх досягнень. Вони також схильні до заниження самооцінки та відчуття невпевненості у власних здібностях, що призводить до уникання складних завдань і відмови від активної участі у навчальному процесі [2].

Військові конфлікти та їх наслідки створюють хронічну стресову ситуацію, яка особливо сильно впливає на підлітків через їхню підвищену емоційну чутливість. Підлітки, які пережили травматичні події, такі як втрати близьких, евакуація, руйнування житла або насильство, зазвичай мають підвищений ризик розвитку посттравматичних стресових розладів, що супроводжуються постійною тривожністю, депресивними станами та відчуттям безпорадності. Ці емоційні та психологічні розлади посилюються в умовах післявоєнного періоду, коли відбувається повернення до відносної стабільності, але стресові наслідки війни ще не подолані. Психологічні травми залишаються невирішеними, а невизначеність щодо майбутнього продовжує викликати тривогу. Для підлітків це може призвести до хронічних форм тривожності, які впливають на їхню соціалізацію, комунікацію з однолітками та загальну адаптацію до шкільного середовища [3].

Академічна успішність підлітків значною мірою залежить від їхнього психоемоційного стану. В умовах воєнного конфлікту чи після його завершення підлітки часто стикаються (стикатимуться) з серйозними труднощами в учбовій діяльності. Постійний стрес, тривожність і травматичні переживання перешкоджають нормальному процесу засвоєння знань. Це може проявлятися в зниженні успішності, прогалинах у знаннях, нездатності справлятися з навантаженням і втратою інтересу до навчальної діяльності. У післявоєнний період, коли соціальні структури почнуть відновлюватися, підлітки можуть повільно реінтегруватися в навчальне середовище, але залишкові явища тривожності продовжуватимуть впливати на їхню академічну продуктивність. Важливо зазначити, що тривожність не тільки впливає на навчальну діяльність, але й створює додаткові соціальні труднощі, оскільки підлітки можуть ізолюватися від однолітків, відчуваючи сором або страх через власні учбові невдачі. Не менш важливим є дослідження ролі підтримки батьків і ставлення



підлітків до цієї підтримки. Підлітки з підвищеною тривожністю, навіть ті, хто впевнений у собі, часто проявляють надмірну емоційну збудливість та схильність до примхливості. Вони сприймають повсякденні ситуації як потенційні загрози [4]. Фахівці в галузі клінічної психології та психопатології підкреслюють, що тривога є важливим компонентом багатьох психопатологічних синдромів і формує основу для розвитку психопатологічних та психосоматичних проявів. Тривожність, особливо викликана конфліктами та ворожнечею, є не лише реакцією на дезадаптацію, але й може посилюватися цими факторами, створюючи замкнене коло дезадаптації [5]. Відомо, що підвищена чутливість є однією з основних передумов для виникнення тривожної чутливості. Однак не кожен підліток із підвищеною чутливістю розвиває тривожність. Багато залежить від того, як батьки взаємодіють з дитиною. В окремих випадках певні стилі виховання можуть сприяти формуванню тривожної особистості. Наприклад, існує висока ймовірність розвитку тривожності у дітей, чий батьки практикують гіперопіку. При такому вихованні спілкування між батьками і дитиною часто носить авторитарний характер, що призводить до зниження впевненості дитини у власних силах. Це породжує постійний страх отримати негативну оцінку та занепокоєння щодо правильності своїх дій, що врешті-решт може призвести до стійкої тривожності. Коли дитина постійно стикається з невідповідністю між своїми реальними можливостями та високими очікуваннями дорослих, у неї зростає занепокоєння, яке може перерости в тривожність [6].

Тривожність по-різному впливає на навчальну діяльність. Помірний рівень тривоги сприяє підвищенню ефективності навчання, стимулюючи увагу, пам'ять, сприйняття та інтелектуальні здібності. Однак, коли рівень тривожності перевищує норму, це може призводити до панічних реакцій. Дослідження показують, що тривога у підлітків може проявлятися як об'єктивне відчуття дискомфорту у сфері навчання та спілкування або як суб'єктивне почуття тривоги, яке не відповідає реальному благополуччю. Останній варіант є особливо важливим, оскільки його часто не помічають батьки та вчителі. Цей вид тривоги часто зустрічається у школярів, які демонструють успішність у навчанні, відповідально ставляться до своїх обов'язків та дотримуються дисципліни. Проте це зовнішнє благополуччя може бути наслідком внутрішніх конфліктів, порушеної самооцінки та інших психологічних проблем. У таких підлітків часто виявляються вегетативні реакції, невротичні та психосоматичні порушення.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Аналіз психологічних особливостей впливу тривожності на академічну успішність підлітків в умовах воєнного та післявоєнного стану вказує на багатогранність цієї проблеми. Війна та її наслідки, такі як постійний страх за життя, невизначеність майбутнього та втрата безпеки, значно підвищують рівень тривожності серед підлітків, що впливає як на їхнє психоемоційне здоров'я, так і на навчальні досягнення. Тривожність у підлітковому віці є важливим чинником, який порушує нормальний перебіг когнітивних процесів. Підвищений рівень тривоги негативно впливає на концентрацію уваги, пам'ять та здатність до обробки нової інформації. Це, в свою чергу, знижує продуктивність навчальної діяльності та спричиняє відчуття фрустрації у підлітків.

В умовах післявоєнного періоду, коли підлітки повертатимуться до відносно стабільного середовища, залишкові ефекти тривожності продовжуватимуть впливати на їхню учбову діяльність. Незважаючи на відновлення мирного життя, багато підлітків залишатимуться вразливими до стресу та психотравм, отриманих у період військових дій. Психологічна підтримка підлітків у таких умовах є критично важливою. Вона має бути спрямована на зниження рівня тривожності, розвиток навичок емоційної регуляції та формування стійкості до стресових ситуацій.

Загалом, тривожність, яка виникає під час і після війни, значно ускладнює навчання підлітків. Вона не лише впливає на їхню когнітивну функціональність, але й негативно позначається на їхньому соціальному функціонуванні та загальному емоційному стані. Подальшими перспективними напрямками нашого дослідження є діагностичний та корекційний. Теоретичні узагальнення потребують емпіричного дослідження рівня тривожності підлітків в умовах воєнного стану та подальшої роботи над розробкою психокорекційної програми, яка допоможе підліткам бути ефективними в учбовій діяльності навіть в умовах збройного конфлікту.

Таким чином, забезпечення всебічної підтримки підлітків у процесі їхнього повернення до нормального життя є важливим завданням як для системи освіти, так і для психологічних служб. Це дозволить не лише мінімізувати наслідки тривожності, але й сприяти формуванню здорової та стійкої особистості, здатної адаптуватися до нових життєвих умов і продовжувати ефективно навчатися.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Каложна С.М. Психолого-педагогічні чинники тривожності у підлітків, Динаміка наукових досліджень-2005: Матеріали IV Міжн. наук.-практ. конф. 20-30 червня 2005 р., Дніпропетровськ, Т. 47. С. 20–22.
2. Омельченко Я. М., Кісарчук З. Г. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. Київ: Шкільний світ, 2008. 112 с.
3. Бастун Н. Індивідуальний підхід до учнів з високою тривожністю. Шестирічки в школі. Київ: Ред. загальнопед. Газ, 2004. 231 с.
4. Вереніч Н. Особливості тривожності сучасних підлітків. Підліток: як йому допомогти. Київ. 2004. С. 60-65.
5. Сунтєєва Ж. Робота з негативними емоційними переживаннями та високою тривожністю. Шкільні технології. 2007. № 2. С. 147 - 156.
6. Ковшов Р. В. Психічні стани як вияв існування особистості. Наукові записки. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка. Вип. 26. Київ, 2005. С. 62-67.



УДК 37.013.42

**Ірина ДОБРОВАН****ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Кушнір Н. С.

Стаття присвячена проблемі соціальної роботи з підлітками, зокрема особливостям діяльності соціального педагога в закладах середньої освіти для надання підтримки учням старших класів. Підлітковий період характеризується нестабільністю, соціальною вразливістю та підвищеною залежністю від зовнішніх впливів. У зв'язку з цим підлітки часто стають схильними до девіантної поведінки, що вимагає особливої уваги з боку соціальних педагогів. Соціальний педагог виконує функції діагностики, консультування, прогнозування та профілактики, організовує соціально-правовий захист і сприяє соціалізації підлітків, запобігаючи ризикам соціальної дезадаптації. У статті обговорено методи та підходи, які використовують соціальні педагоги, а також основні труднощі, пов'язані з комунікацією та корекцією поведінкових проблем. Автор статті підкреслює необхідність комплексного підходу до профілактики та корекції девіантної поведінки, що включає співпрацю освітніх та соціальних установ для ефективного забезпечення потреб молоді.

**Ключові слова:** девіантна поведінка, підлітковий вік, старшокласники, соціальний педагог.

**Постановка проблеми.** Основне завдання соціального педагога - надати дитині чи підлітку соціальний захист, соціальну чи медичну допомогу, можливість організувати навчання, реабілітацію та адаптацію. Для вирішення цих завдань соціальний педагог вивчає дитину, її ситуацію, рівень кризи та планує шляхи її подолання. Учні старших класів, в силу того, що підлітковий вік нестабільний, вразливий, складний і виявляється більш залежним від реалій навколишнього середовища, ніж інші періоди життя, потребують особливої уваги не тільки батьків та вчителів, а й соціальних педагогів.

**Аналіз досліджень і публікацій.**

Проблеми діяльності соціального педагога в закладах середньої освіти досліджували такі вітчизняні науковці як Ю. Мельник, С. Шаргородська, А. Капська, Ю. Василькова, М. Докторович, І. Зверева та інші.

**Мета статті.** Визначити особливості роботи соціального педагога зі старшокласниками в закладах середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.**

Підлітковий вік - один із найскладніших і найвідповідальніших періодів у становленні людини як біологічного виду та особистості. Цей вік нестабільний, вразливий, складний і виявляється більш залежним від реалій навколишнього середовища, ніж інші періоди життя. Цей вік характеризується низкою фізичних, психологічних і соціальних змін.

Особливістю підліткового віку є бажання якнайшвидше стати дорослим, досягти самостійності та незалежності. Таке ставлення може виражатися як позитивно, так і негативно. Підлітків приваблюють більш легко засвоєні характеристики дорослості, такі як куріння, алкоголь, нецензурна лексика, бродяжництво та вживання наркотиків. Підлітки швидко і легко засвоюють «заборонені» способи психологічного захисту і нападу, властиві дорослим: придушення неприємних думок про наслідки своїх дій, хитрість, обман, відкритий негатив, відвертий негативізм, фізичне насильство, агресія, грубість, погрози, шантаж.

Підлітки відчують себе дорослими, оцінюють свої стосунки з навколишнім світом і не завжди можуть змиритися зі своїм залежним становищем, тому негативна реакція на заборони та обмеження є психологічно зрозумілою в цьому плані.

Явища дезадаптації та девіантності займають особливе місце в процесі соціальної адаптації підлітків. У літературі виділяють низку чинників, які впливають на процес дезадаптації підлітків: спадкові (психофізичні, соціальні, соціокультурні), психолого-педагогічні (недоліки шкільного та сімейного виховання), соціальні (соціальні та соціально-економічні відносини в суспільстві), соціальна активність особистості, тобто її активне та вибіркове ставлення до норм і цінностей оточення, її вчинки та особистісні цінності і ставлення до оточення, її особистісні цінності та ціннісні орієнтації, соціально-економічні відносини.

Відмінності між підлітковим та юнацьким віком також проявляються як реакція на нездатність індивіда реалізувати свої особистісні тенденції до самоактуалізації. Тому попередження та подолання девіації можливе шляхом навчання індивідуальних способів самореалізації, які сприяють психологічному благополуччю молодої людини. Соціалізація - це набуття індивідом соціального досвіду у вигляді зразків, видів діяльності та форм спілкування, а також перетворення цього досвіду у внутрішні, особистісні регулятори поведінки. Ці регулятори включають мотивацію, звички, установки та стереотипи. Соціалізація має на меті забезпечити інтеграцію особистості в соціальне середовище, створити умови, необхідні для реалізації її психологічного



потенціалу та сприяти саморозвитку. Під час соціалізації неповнолітній проходить через життєві кризи та накопичення протиріч. В результаті виникають негативні психологічні утворення, які переростають у риси та характеристики особистості. До них відносяться жорстокість, цинізм, брутальність, жорстокість, нігілізм, зарозумілість. Підлітків з такими рисами називають «важкими».

У цьому випадку дитині потрібна допомога батьків, значущих дорослих, психологів, педагогів і соціальних працівників, щоб розкрити її особистісні здібності, зрозуміти всі прояви її «Я», усунути установки, які обмежують її розвиток, дати їй можливість знайти своє місце в житті і зробити спілкування більш гуманним. Робити це потрібно не тільки через заохочення (розповіді, бесіди, лекції), а й за допомогою практичної психології.

На відміну від вчителя, основна роль соціального педагога - не навчати, а виховувати, надавати соціальну допомогу та захист. Основне завдання соціального педагога – бути посередником між особистістю та мікросередовищем, різними соціальними інституціями з метою вирішення нагальних проблем особистості та задоволення її потреб. Постанова «Про психологічну службу в системі освіти України» (2018, розділ III) визначає загальні завдання, принципи, функції та напрями діяльності психологічної служби в системі освіти, але існують відмінності між напрямками та функціями практичного психолога та соціального педагога. Наказ Міністерства освіти і науки України № 864 від 28.12.2006 р. «Про планування та облік діяльності соціальних педагогів, соціальних педагогів, які працюють з дітьми-інвалідами в системі Міністерства освіти і науки України»[3] використовується як орієнтир для оцінки завдань фахівців, які працюють у сфері соціальної педагогіки. Згідно з текстом Наказу, можна визначити такі завдання соціального педагога.

- діагностична функція;
- прогнозування;
- консультації;
- захист;
- профілактика;
- соціальне перетворення;
- функція організації.

Розглянемо кілька аспектів кожної функції. Діагностична функція. Що має діагностувати соціальний працівник, хто має це робити і якими засобами. Яка сфера діагностики соціального педагога, який «соціальний діагноз» потрібен для покращення «соціального здоров'я» особистості. Предметом діагностики соціального педагога є особистість дитини в системі взаємодії з соціальним середовищем, яке впливає на її розвиток. За допомогою соціально-педагогічної діагностики фахівець визначає індивідуально-психологічні особливості особистості, які пов'язані з соціальними взаємодіями особистості, її виховними впливами та можливостями суспільства, в якому живе особистість. У процесі своєї професійної діяльності соціальні педагоги використовують різні види діагностичного інструментарію, який вони адаптують до своїх завдань. Як ми вже згадували, вони є міждисциплінарними фахівцями, які повинні володіти методами соціологічних, педагогічних, психологічних і, певною мірою, медичних досліджень (що передбачає аналіз загальнодоступної медичної документації). З методологічної точки зору соціально-педагогічний діагноз соціального педагога дуже схожий на діагноз практичного психолога, але соціальний педагог не дає «психологічний висновок» про індивідуальні пізнавальні, поведінкові, вольові чи інші процеси дитини, а виявляє окремі психодіагностичні ознаки, які в подальшому можуть стати чинниками ризикованої поведінки в суспільстві. Соціальний працівник не має права поширювати інформацію, отриману під час діагностичної діяльності, за винятком випадків, коли до вирішення проблеми необхідно залучити інших фахівців (за згодою батьків) або якщо є загроза життю людини. Методами соціально-педагогічної роботи є: соціально-педагогічний паспорт, соціально-педагогічний досвід, соціально-педагогічна оцінка умов життя, соціально-педагогічне спостереження, документальний аналіз та біографічний метод. Результати діагностики дають змогу підібрати відповідні технології соціально-педагогічної роботи. Нагадаємо, що відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про експертизу психологічних і соціологічних засобів, що застосовуються в навчальних закладах системи Міністерства освіти і науки України» від 20.04.2001 № 330 [1], працівники психологічної служби зобов'язані подавати на експертизу психологічні та соціологічні засоби, що застосовуються в їхній роботі, або користуватися матеріалами, схваленими компетентними органами.

Функцію прогнозування можна визначити як діяльність, спрямовану на оптимальний вибір ідеальних і реальних цілей проекту. Прогностична функція передбачає планування і прогнозування розвитку подій і процесів, які впливають на об'єкт соціально-педагогічної роботи, а також розробку певної стратегії майбутнього розвитку соціальної поведінки людини:

- соціологічні – анкетування, інтерв'ю, соціальна статистика
- психологічна оцінка експертів - особистісні опитувальники, тести, лабораторні експерименти;
- методи планування - педагогічна соціометрія, спостереження, бесіда;
- педагогічна характеристика дитини - узагальнення досвіду;
- педагогічна консультація для більш детального розуміння ситуації.



Ось як це працює. Перед проектуванням заходу фахівець аналізує соціально-педагогічну ситуацію навколо людини та прогнозує можливі наслідки впливу на неї навчально-виховного процесу: як має здійснюватися діяльність усіх суб'єктів соціальної взаємодії для отримання найкращого результату як для дитини, так і для мікросередовища, в якому вона перебуває. На основі прогнозних планів визначаються перспективи роботи, тобто які методи і форми роботи слід використовувати для розвитку цієї взаємодії.

Функція консультування. Консультування - один з основних напрямків професійної діяльності соціального педагога. Для того, щоб здійснювати консультування, фахівець повинен зрозуміти проблему індивіда, вивчити та діагностувати рівень проблеми та надати соціальну підтримку. Соціально-педагогічне консультування охоплює кілька напрямів, серед яких: соціально-інформаційне, соціально-правове, соціально-психологічне та соціально-профілактичне консультування. Соціально-інформаційне консультування полягає у наданні інформації про соціальний захист, соціальну допомогу та соціальну підтримку, а також про діяльність соціально-педагогічних служб та обсяг їхніх послуг. Соціально-правове консультування включає, зокрема, роз'яснення прав та допомогу в реалізації правових гарантій для різних категорій дітей та молоді, соціальну просвіту, знання міжнародних нормативних документів, що гарантують розвиток особистості, рівень освіти, вибір професії тощо. Соціально-психологічне консультування має на меті надання реабілітаційних послуг для відновлення психологічного, морального та емоційного здоров'я дітей, підлітків та дорослих; створення сприятливого мікроклімату в сім'ї та мікросоціумі, в якому розвивається дитина; усунення негативних впливів та труднощів у стосунках з оточуючими; надання допомоги у професійному та особистісному самовизначенні. Соціально-профілактичне консультування полягає у виявленні психолого-педагогічних чинників, що спричиняють відхилення у соціальному розвитку дітей та підлітків; наданні учасникам навчально-виховного процесу інформації про можливі наслідки асоціальних дій; подоланні педагогічних помилок і конфліктних ситуацій, що спричиняють безпритульність і бездоглядність, забезпеченні розвитку та виховання дітей у найбільш вразливих сім'ях; організації заходів, що гарантують програму позитивної життєдіяльності для особистості.

Захисна функція професійної діяльності соціального педагога пов'язана з тим, що він виступає посередником між дитиною, сім'єю, школою та державою у вирішенні багатьох питань, зокрема питання соціального захисту прав дитини в різних інституціях (службах у справах дітей, поліції, суді тощо) та участі в заходах (профілактичні рейди, засідання міждисциплінарних команд, координаційні ради тощо). Виходячи з правової норми, слід зазначити, що серйозною помилкою є ситуація, коли фахівець психологічної служби закладу освіти рекомендується керівником закладу освіти на підставі звернення адвокатів або клопотання сторони захисту до участі у розгляді справи щодо неповнолітнього як представник (або захисник) неповнолітнього. Таку роль можуть виконувати лише батьки або законні представники дитини. Крім того, слід зазначити, що фахівці психологічної служби, зокрема соціальні педагоги, які мають фахову підготовку психолога, а також практичні психологи закладу освіти, не можуть брати участь у судовому розгляді як експерти та формулювати психодіагностичні висновки щодо неповнолітньої особи, оскільки робота фахівців психологічної служби закладу освіти є конфіденційною по відношенню до дитини та потребує використання інструментарію, рекомендованого Міністерством освіти і науки. За своїм статусом практичні психологи закладів освіти належать до педагогічних працівників (ч. 3 ст. 76 Закону України «Про освіту»)[4] і не виконують професійних функцій, визначених у відповідних нормативних документах Міністерства юстиції України.

Тому виконання обов'язку захищати вимагає певних професійних знань, умінь і навичок, а саме: знання та реалізація державної політики, спрямованої на захист дітей в усіх сферах їх життєдіяльності; вміння використовувати всі реальні можливості нормативно-правової бази для захисту прав дітей в освітньому середовищі; знання функціонального призначення установ, організацій та фондів, діяльність яких спрямована на захист прав дітей та забезпечення їх законних інтересів; знання механізмів захисту прав дітей; аура.

Профілактична функція спрямована на попередження негативних явищ і життєвих криз, подолання труднощів у соціальній адаптації та соціальному розвитку індивідів і малих груп. Профілактичну роботу соціального педагога можна поділити на три складові: загальний рівень, специфічний рівень та індивідуальний рівень. На загальному рівні фахівець планує діяльність, спрямовану на вирішення соціального замовлення: соціальні проблеми сучасності, актуальні питання у світовому співтоваристві тощо. Профілактична робота здійснюється у формі комплексних профілактичних програм, кампаній та міжінституційної співпраці між мережею гравців. Щороку, наприклад, організуються заходи в рамках національної кампанії «16 днів проти насильства» або соціальні акції до Всесвітнього дня людей з аутизмом. Конкретний рівень - це цілеспрямований вплив на негативні фактори або актуальні проблеми в конкретному навчальному закладі. Профілактика реалізується у вигляді конкретних програм, заходів та індивідуальних заходів у навчальному закладі. Наприклад, акція «Перерва без гаджетів» з облаштування вітальні або акція «Екологічні окуляри» з популяризації дбайливого ставлення до природи. Індивідуальний рівень - це комплекс заходів, спрямованих на окрему особу або малу групу, що має ознаки девіантної та кримінальної поведінки, з метою запобігання злочинам та іншим антигромадським проявам.



Організаційна функція є досить великою частиною роботи, але вона також несе значну відповідальність за всі функції навчального закладу. Це складання планів і звітів, підготовка документів, збір даних про літній відпочинок учнів, оновлення соціальних паспортів класів і шкіл, складання списків різних видів матеріальної та гуманітарної допомоги, виявлення дітей, які в школі без поважних причин, координація діяльності з соціальними установами та соціальними агентствами. Виконання професійних обов'язків вимагає постійного розвитку, саморозвитку та самонавчання в контексті робочих завдань, безперервного вдосконалення навичок, загальноосвітніх та спеціальних знань соціального працівника. На жаль, поки що не можна сказати, що професійна діяльність соціальних працівників досягла значних результатів і належного рівня освіти, на це є суб'єктивні та об'єктивні причини, але допомогти дітям знайти себе в суспільстві, відчути себе захищеними в соціальному середовищі, компенсувати соціальне неблагополуччя через цікаву роботу, знайти друзів і однодумців – це головний успіх роботи соціального працівника, і всі фахівці мають багато можливостей працювати в цій сфері.

Ефективність сучасного соціально-педагогічного супроводу залежить від інтеграції зусиль, ресурсів і можливостей різних громадських організацій на всіх рівнях. Співробітники психологічних служб навчальних закладів (практичні психологи та соціальні педагоги) не можуть самостійно вирішити всі взаємопов'язані проблеми, що виникають у соціально-педагогічному супроводі дітей та їхніх сімей. Співпраця державних соціальних організацій та закладів освіти у сфері соціально-педагогічного супроводу створює найкращі передумови для задоволення потреб дитини і сім'ї та сприяння розв'язанню соціальних проблем. Відповідно до п. 18 Положення про педагогічну (психологічну) службу України, «соціальний педагог навчального закладу та/або установи освіти сприяє налагодженню взаємодії між навчальними закладами, сім'єю та громадськістю у зв'язку з вихованням учнів, адаптацією до соціального середовища, підтримкою правоохоронних та судових органів тощо»[2].

Враховуючи характер загальних закономірностей процесу соціальної роботи з підлітками, а також вікові особливості розвитку молоді. А.Й. Капська виділяє принципи, які диктують стратегію використання різних форм, методів і засобів соціальної роботи з неповнолітніми:

- принцип інтеграції - у процесі стимулювання чинника саморегуляції в житті людини застосовується ідея єдності та взаємної оптимізації; кожен етап розвитку підлітка має бути опосередкований вихованням, навчанням, яке здійснюється з урахуванням природних соціологічних і соціально-психологічних закономірностей розвитку особистості,
- принцип систематичності - виховний процес будується таким чином, щоб можна було на ранній стадії виявити будь-які конфлікти та «помилки» у розвитку виховних процесів,
- принцип об'єктивності у взаємодії з підлітками,
- принцип активності - створення освітньо-розвивального середовища,
- принцип стабільності - динаміка розвивально-виховного середовища сприяє створенню умов, що модифікують середовище,
- принцип позитивної емоційності середовища [5,с.87].

Загалом можна побачити, що старшокласники з девіантною поведінкою, яка є основною темою соціальної роботи, мають порушену здатність до нормальної комунікації. Вони втратили довіру до дорослих, грубі та зарозумілі по відношенню до однолітків. Тому розвиток їхньої здатності до спілкування є одним з найважливіших напрямків соціалізації старшокласників. Відчуженість підлітків часто є наслідком їхньої закомплексованості та низької самооцінки. Тому важливо зміцнювати їхню самооцінку, а для цього потрібно приділяти їм більше уваги, вірити в них і використовувати позитивні риси особистості у виховній роботі з підлітками.

#### **Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

Загалом заходи, спрямовані на профілактику та корекцію девіантної поведінки молоді та інших молодіжних проблем, будуть найбільш ефективними, якщо вони будуть комплексними, поєднують соціальну роботу, соціально-психологічні, соціально-медичні та інші методи, включатимуть профілактику девіантної поведінки, враховуватимуть індивідуальні та особистісні особливості, будуть спрямовані на усунення причини девіантної поведінки та включатимуть роботу з самою молодіжною людиною та її сім'єю. Всі методи повинні бути спрямовані на усвідомлення молодим поколінням себе повноцінними і здоровими членами сучасного суспільства.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Капська А. Й. Соціальна педагогіка: Підручник. 4-те вид. виправ. та доп. Київ, 2009. 488 с.
2. Капська А. Й. Навчально-методичний комплекс для спеціальності “Соціальна педагогіка” (за освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр”. Дрогобич, 2007. 302 с.
3. Про затвердження Положення про п...від 22.05.2018 № 509 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text> (дата звернення 16.10.2024)
4. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України : наказ МОН України від 22.05.2018 № 809. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text> (дата звернення: 16.09.2024).





5. Про організацію психологічно... | від 26.07.2012 № 1/9-529 <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0529736-12#Text> (дата звернення: 16.09.2024).

6. Про освіту від 05.09.2017 № 2145-VIII URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 16.10.2024)

УДК 612.8

**Даяна ЖЕРЕБЦОВА**

## **ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ТА СУЧАСНІ МЕТОДИ ЛІКУВАННЯ ВІРУСНИХ ТА АВТОІМУННИХ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ ЕНЦЕФАЛІТІВ**

(студентка II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кашуба Л. В.

*У статті розглядаються сучасні підходи до діагностики та лікування енцефалітів, що розвиваються на основі вірусних та аутоімунних механізмів. Вивчено специфіку патогенезу вірусних та аутоімунних енцефалітів, що сприяє більш точній діагностиці. Представлені новітні стратегії лікування, включаючи противірусну та імуномодулюючу терапію, а також інші методи лікування, які є специфічними для природи захворювання. Особлива увага приділяється мультидисциплінарним підходам до лікування, які враховують різні клінічні прояви захворювання.*

**Ключові слова:** енцефаліт, вірусні механізми, аутоімунні механізми, діагностика, лікування, імуномодуляція, противірусна терапія.

**Постановка проблеми.** Енцефаліт (енцефаліт) – це запальне захворювання (запальне ураження) головного мозку, спричинене різноманітними інфекційними агентами, серед яких найпоширенішими є віруси [1]. Запалення може бути аутоімунним, що викликає додаткову складність діагностики та лікування. Крім цього, захворювання має різноманітні клінічні прояви, нечіткі симптоми – все це може призвести до серйозних ускладнень і навіть смерті.

Вчена О. Усачова зазначає, що енцефаліт – запалення, яке має інфекційний або інфекційно-алергічний процес, який викликається вірусами, бактеріями і невідомими збудниками. Будь-який інфекційний агент може викликати енцефаліт за певних умов, але віруси зустрічаються частіше. 75% випадків вірусного енцефаліту припадає на дитинство. Вірусний енцефаліт зустрічається відносно рідко, на рівні 0,5-1,6 на 100 000 населення, і характеризується важким перебігом, високою смертністю (10-20%) і високою частотою неврологічних ускладнень, що призводять до інвалідизації» [2]. Авторка пояснює, що енцефаліт – запальний процес, який викликаний інфекційними агентами, такими як віруси, бактерії та пріони. Деякі енцефаліти також мають невідому причину. Крім того, загальновідомо, що деякі енцефаліти мають невідому причину виникнення, але водночас, зі слів О. Усачової, енцефаліти особливо поширені у дітей (до 75% випадків) і призводять до ускладнень, до інвалідності.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Останнє десятиріччя ознаменувалося значним прогресом у вивченні енцефалітів, зокрема їх вірусних і аутоімунних форм. Одна з основних причин вірусного енцефаліту в розвинених країнах – вірус герпесу першого типу. Ранні дослідження показали, що ацикловір на ранніх стадіях герпетичного енцефаліту знижує смертність на 20%, порівняно з 70% у невиліковних випадках [3].

Через схожість клінічних проявів диференціація між вірусним та аутоімунним енцефалітом часто буває складною. На сьогоднішній день досягнення молекулярної біології, зокрема використання ПЛР і серологічних тестів для виявлення специфічних збудників, призвели до значного поліпшення діагностики. Магнітно-резонансна томографія (МРТ) та комп'ютерна томографія відіграють важливу роль у діагностиці енцефаліту: згідно дослідженням О. Колоскової та О. Усачової, раннє виявлення змін за допомогою МРТ може значно підвищити ефективність лікування та попередити розвиток неврологічних ускладнень.

Захворюваність на аутоімунні енцефаліти в останні роки зростає, що вимагає нових підходів до діагностики та лікування пацієнтів. Стрімкий розвиток вірусології та молекулярної біології відкриває нові можливості для виявлення причин захворювання та розробки ефективних лікувальних заходів. Вирішення цієї проблеми є важливим для покращення виживання та якості життя пацієнтів.

**Мета статті** – дослідження сучасних підходів до діагностики та лікування енцефалітів, викликаних вірусними та аутоімунними механізмами, з метою покращення ефективних стратегій лікування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як було зазначено, вірусні інфекції та аутоімунні процеси є основними причинами енцефаліту і вимагають різних підходів до діагностики та лікування. Ефективна діагностика базується на правильному визначенні етіологічних факторів, а лікування – на усуненні причин запалення та захисті нервової системи. Існує різниця між вірусним та аутоімунним енцефалітом: вірусний енцефаліт виникає внаслідок вторгнення вірусу в нервову тканину, що викликає запальну реакцію і пошкодження клітин, тоді як аутоімунний енцефаліт пошкоджує нервові структури. Аутоімунний енцефаліт



характеризується тим, що він викликаний наявністю в організмі людини аутоантитіл проти власних клітин нервової системи.

Етіологія даного захворювання тісно пов'язана з тим, що вона викликається не тільки вірусами, а ще й бактеріями, паразитами, вірусами тощо. Як зазначено дослідницею О. Усачовою, до виникнення цієї хвороби можуть бути причетні й рикетсії – родина грам-негативних бактерій, які викликають ці захворювання [2]. Так, найбільш важливі вірусні збудники енцефаліту, до яких можна віднести й віруси туристів (японський енцефаліт), рикетсії, бореліоз та інше.

Зазначимо, що при вірусному енцефаліті основними симптомами є головна біль, лихоманка, блювання та інші симптоми, які викликає вірус. Додатково слід відмітити, що симптоми можуть відрізнятися від вірусу, який викликає цю хворобу, бо у важких випадках можуть бути епілептичні напади, галюцинації, психози, паралічі та кома. У найнебезпечніших випадках, вірусний енцефаліт може викликати внутрішньочерепний тиск, тромбоз вен головного мозку тощо. Тоді, як аутоімунний енцефаліт призводить до серйозних неврологічних ускладнень. Одним з найважливіших результатів останніх років стало відкриття антитіл до рецептора NMDA у 2005 році, що є важливим кроком у діагностиці аутоімунного енцефаліту. При цьому, він є варіантом, так званого лімбічного енцефаліту, який спостерігається у жінок з паранеопластичними тератомами та чоловіків без обтяженого онкологічного анамнезу. У хворих починають розвиватися нейропсихіатричні ознаки [3].

Сучасні методи діагностики вірусного та аутоімунного енцефалітів включають в себе методи візуалізації: МРТ, КТ, загальне дослідження СМР (спинномозкова рідина). Крім цього, можуть призначити мікроскопічне та серологічне дослідження [1].

Ми розглянули симптоми, як притаманні дорослим людям, адже дитячий організм має інші ознаки, які пов'язані із ураженнями паренхіми мозку: зміна в поведінці (дратівливість, вередливість), млявість, порушення мови, атаксія, парези черепних нервів та кінцівок, зниження рівня свідомості, судоми тощо. Це пов'язано з тим, що у дітей немовлячого віку (й не тільки) діагностують первинний та постінфекційний енцефаліт.

Первинний енцефаліт дуже схожий на вірусний тим, що впродовж перших кількох днів спостерігаються ознаки та симптоми, що вказують на інфекцію (лихоманка, головний біль, втомлюваність), потім йдуть ознаки ураження паренхіми мозку, які були оглянуті у дорослих. Натомість постінфекційний тісно пов'язаний з інфекційними хворобами, як от гострий дисемінований енцефаломієліт [ГДЕМ], гостра некротизуюча енцефалопатія [ГНЕ] тощо. Це є загальним інфекційним захворюванням (інфекція верхніх дихальних шляхів або діарея та блювання). Для установлення діагнозу у дітей, потрібно провести всебічну діагностику, яка включає лабораторні дослідження, люмбальну пункцію з дослідженням спинномозкової рідини на аутоантитіла (денний стаціонар), електроенцефалограму (ЕЕГ-діагностика) та інші інструментальні дослідження.

Натомість, лікування залежить від їх природи – вірусні форми вимагають негайного застосування противірусних препаратів (анцикловір, ганцикловір). Зазвичай рекомендується симптоматичне лікування.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Енцефаліт залишається важливим медичним викликом через різноманітність його форм та причин, а також потенційно важкі наслідки для пацієнтів. Вірусні та аутоімунні форми енцефалітів вимагають різних підходів до діагностики та лікування, і хоча сучасна медицина зробила великий прогрес у вивченні цих захворювань, багато питань залишаються відкритими. Подальші дослідження повинні бути спрямовані на розробку більш чутливих методів діагностики, а також на пошук нових терапевтичних засобів, здатних ефективніше боротися з різними типами енцефаліту. Особливо перспективними є дослідження у сфері молекулярної біології та імунології, що можуть допомогти розкрити нові механізми захворювання і запропонувати інноваційні підходи до його лікування, а також у розробці нових методів діагностики, вдосконаленні імунотерапії та створенні нових противірусних препаратів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Енцефаліт, як хвороба. URL: <https://empendium.com/ua/chapter/B27.П.18.6.2>. (дата звертання: 12.10.2024)
2. Енцефаліти у дітей: сучасні погляди на етіологію, діагностику і лікування: навч. посіб для студентів 5-6 курсу мед. ВНЗ, лікарів-інтернів педіатрів, інфекціоністів та сімейних лікарів /О. Усачова [та ін.]. Запоріжжя: [ЗДМУ], 2013. С.8
3. Dalmau J, Rosenfeld MR. Autoimmune encephalitis update. *Neuro Oncol* 2014. 771с.
4. Антирецепторний енцефаліт. URL: <http://msvitu.com/archive/2016/august/article-2p>



УДК 378.091.33-051:159.922.7

**Анатолій ЗАГОРОДНЮК****ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВНЗ***(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Кушнір Н. С.*

*Стаття присвячена аналізу особливостей адаптації студентської молоді до умов навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ). У роботі розглянуто академічну, соціальну та психологічну складові адаптаційного процесу. Проаналізовано вплив індивідуальних та зовнішніх чинників на рівень адаптації студентів, зокрема, роль соціальної підтримки, самостійного навчання та стресостійкості. Представлено рекомендації щодо покращення процесу адаптації студентів, спрямовані на підвищення ефективності навчального процесу та створення сприятливого соціального середовища у ВНЗ. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення програм підтримки студентів у період адаптації.*

**Ключові слова:** адаптація студентів, академічна адаптація, соціальна адаптація, психологічна адаптація, вища освіта, ВНЗ, підтримка студентів, навчальний процес, стресостійкість, соціальна інтеграція.

**Постановка проблеми.** Адаптація студентської молоді до умов навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) є важливим аспектом успішного навчання та розвитку студентів. Період переходу від шкільного до університетського навчання супроводжується низкою змін, як-от нові академічні вимоги, зміна соціального середовища та підвищена відповідальність. Багато студентів стикаються з труднощами, такими як стрес, тривожність, втрата мотивації. Важливість цієї теми зумовлена необхідністю забезпечення ефективної адаптації, яка сприятиме академічному успіху та збереженню психологічного здоров'я студентів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання адаптації студентської молоді до умов навчання у ВНЗ досліджували багато вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, дослідження адаптаційних процесів (Іванова Т., 2019) наголошують на важливості психологічної підтримки студентів на початкових етапах навчання. Публікації Сміта К. (2020) вказують на те, що адаптація залежить від соціально-економічного статусу студентів та їхньої підтримки з боку університету. Серед сучасних досліджень значну увагу приділяють розвитку соціальної інтеграції студентів як важливого чинника успішної адаптації (Петренко В., 2021).

**Мета статті.** Метою цієї статті є аналіз особливостей адаптації студентської молоді до умов навчання у ВНЗ та визначення основних чинників, які впливають на цей процес. Стаття також спрямована на розробку рекомендацій щодо підвищення рівня адаптації студентів.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Процес адаптації студентів до навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) є складним та багатограним явищем, що охоплює низку психологічних, соціальних та академічних аспектів [1]. Адаптація передбачає пристосування студентів до нових умов навчання, способів комунікації та соціальних відносин, що відрізняються від попереднього досвіду. Зокрема, цей процес можна розглядати через призму академічної, соціальної та особистісної адаптації.

**1. Академічна адаптація.** Академічна адаптація є основним показником успішної інтеграції студента у навчальний процес ВНЗ. Вона включає пристосування до нових форм організації навчання, вимог щодо самостійного опрацювання матеріалу, проведення наукових досліджень та виконання проектних робіт [2]. Університетське середовище, на відміну від шкільного, характеризується більшою автономією студента, що ставить перед ним завдання самостійної організації навчальної діяльності.

Дослідження вказують, що одним із основних викликів для студентів є відсутність належних навичок самостійного навчання та тайм-менеджменту, що спричиняє зниження академічної успішності [3]. Зокрема, у роботах [4] акцентується увага на необхідності впровадження тренінгів з розвитку навичок ефективного управління часом та навчання, що сприяють покращенню академічної адаптації студентів.

Іншим важливим аспектом є зміна методів викладання у ВНЗ, де акцент робиться на критичному мисленні, активному залученні студентів до обговорення наукових проблем та виконанні практичних завдань. Це вимагає від студентів опанування нових підходів до навчання, що, як зазначає [5], може стати додатковим стресовим фактором у перші роки навчання.

**2. Соціальна адаптація.** Соціальна адаптація відіграє важливу роль у формуванні почуття приналежності до університетської спільноти, що, у свою чергу, впливає на академічну успішність студентів [6]. Цей процес передбачає інтеграцію студентів у нове соціальне середовище, формування нових соціальних зв'язків, участь у культурних та спортивних заходах, а також залучення до студентського самоврядування.

Формування нових соціальних зв'язків є критично важливим для зниження відчуття соціальної ізоляції, що часто супроводжує період адаптації. Дослідження [1] показують, що студенти, які активно беруть участь



у житті університету, легше адаптуються до нових умов навчання, оскільки отримують необхідну соціальну підтримку від однолітків.

Важливу роль у соціальній адаптації відіграє також підтримка викладачів та кураторів, які створюють атмосферу відкритості та взаємодопомоги [2]. Згідно з [4], регулярне проведення кураторських годин та тренінгів з соціальної інтеграції сприяє покращенню соціальної адаптації студентів, що, у свою чергу, позитивно позначається на їхній загальній задоволеності навчанням.

**3. Психологічна та особистісна адаптація.** Психологічна адаптація є невід'ємною складовою успішної інтеграції студентів до університетського життя. Вона визначається здатністю студентів управляти стресом, викликаним новими умовами, зокрема, високими академічними вимогами та зміною життєвого ритму [5]. Дослідження вказують, що студенти, які отримують психологічну підтримку, зокрема у вигляді консультацій та участі у групах підтримки, демонструють нижчий рівень тривожності та вищу стійкість до стресових ситуацій [6].

Розвиток навичок саморегуляції, зокрема управління власним часом та встановлення пріоритетів, є важливим чинником особистісної адаптації [4]. Впровадження тренінгів з розвитку емоційного інтелекту та практик саморефлексії дозволяє студентам краще розуміти свої емоційні стани та справлятися з труднощами, що виникають під час навчання.

Додатковим чинником є процес формування нових звичок, пов'язаних із самостійним життям, включно з управлінням фінансами та організацією побуту. Ці навички стають важливою складовою самостійності студентів та впливають на їхню загальну адаптацію до життя у ВНЗ [1].

**4. Фактори, що впливають на адаптацію.** Процес адаптації студентів до навчання у ВНЗ визначається низкою індивідуальних та зовнішніх факторів. Індивідуальні особливості студента, такі як стресостійкість, комунікабельність та рівень самодисципліни, значно впливають на здатність до адаптації [5]. Студенти з високим рівнем внутрішньої мотивації частіше виявляють більшу стійкість до стресу та швидше адаптуються до нових умов [2].

Зовнішні фактори, такі як організація навчального процесу, доступність навчальних ресурсів та якість проживання в гуртожитках, також мають значний вплив на адаптацію студентів [6]. Зокрема, дослідження показують, що наявність сучасних навчальних ресурсів та створення комфортного навчального середовища сприяють позитивному ставленню студентів до навчального процесу та покращенню їхньої адаптації [4].

**5. Рекомендації для покращення процесу адаптації.** На основі аналізу адаптаційних процесів можна запропонувати низку рекомендацій для підвищення рівня адаптації студентів у ВНЗ:

**1. Розробка та впровадження програм підтримки першокурсників.** Студенти-першокурсники стикаються з найбільшими труднощами у період адаптації, тому необхідно створити цілеспрямовані програми підтримки. Вони можуть включати психологічні тренінги, майстер-класи з тайм-менеджменту та групи соціальної підтримки.

○ **Психологічні тренінги.** Важливою складовою таких програм є тренінги, що спрямовані на розвиток стресостійкості та емоційної стійкості. Вони допомагають студентам опанувати техніки розслаблення, управління стресом, навчитися справлятися з тривожністю та підвищувати впевненість у своїх силах. Це може знизити рівень тривожності, з яким часто стикаються нові студенти [6].

○ **Майстер-класи з тайм-менеджменту.** Ці майстер-класи вчать студентів планувати своє навчання, ефективно розподіляти час між навчальними завданнями та особистими справами. Студенти, які володіють навичками тайм-менеджменту, краще адаптуються до високих академічних навантажень та знижують ризик емоційного вигорання [2].

○ **Групи соціальної підтримки.** Організація груп взаємодопомоги серед студентів допомагає створити атмосферу взаємної підтримки та обміну досвідом. Це сприяє формуванню почуття спільноти серед першокурсників, що знижує відчуття ізольованості та сприяє успішній соціальній адаптації [1].

**2. Підтримка комунікації між студентами та викладачами:** Одним із ключових аспектів адаптації студентів є налагоджена комунікація з викладачами та адміністрацією університету. Викладачі та куратори можуть відігравати важливу роль у процесі адаптації, забезпечуючи підтримку та керівництво студентами у новому навчальному середовищі.

○ **Регулярні зустрічі та кураторські години.** Проведення кураторських годин дозволяє студентам обговорювати свої проблеми, отримувати поради та знайомитися з вимогами навчального процесу. Це допомагає знизити рівень стресу та сприяє швидшій адаптації студентів до умов навчання [4].

○ **Роль викладачів як наставників.** Викладачі, які виступають у ролі наставників, сприяють створенню атмосфери довіри та відкритості, що допомагає студентам відчувати себе більш комфортно та впевнено. Такий підхід допомагає не лише в академічній сфері, але й у соціальній адаптації студентів, створюючи міцний зв'язок між студентською молоддю та університетським середовищем [5].

○ **Онлайн-платформи для взаємодії.** Використання сучасних технологій, таких як онлайн-платформи для обговорень та комунікацій з викладачами, дозволяє студентам отримувати зворотний зв'язок у зручному форматі та сприяє кращій інтеграції в навчальний процес [1].



3. **Стимулювання участі студентів у позанавчальній діяльності.** Важливою умовою успішної адаптації студентів є їхня активна участь у позанавчальних заходах, які сприяють розвитку соціальних зв'язків та особистісного зростання.

○ **Студентські організації та гуртки.** Участь у студентських організаціях, творчих гуртках, спортивних секціях та волонтерських ініціативах дозволяє студентам розвивати соціальні навички, знаходити однодумців та формувати нові дружні стосунки [2]. Це не лише сприяє інтеграції в університетське середовище, а й розвиває лідерські якості та комунікаційні навички.

○ **Підтримка волонтерської діяльності.** Волонтерство є потужним засобом формування почуття приналежності до університетської спільноти. Взаємодія з іншими студентами та участь у спільних проєктах сприяють розвитку емпатії та відповідальності, що важливо для особистісного розвитку [6].

○ **Організація культурних та спортивних заходів.** Проведення університетських свят, спортивних змагань та культурних заходів сприяє формуванню спільної ідентичності серед студентів, створює можливості для неформального спілкування з викладачами та адміністрацією, що, у свою чергу, сприяє покращенню соціальної адаптації [5].

4. **Розвиток системи психологічної підтримки в університеті.** Створення ефективної системи психологічної підтримки є важливою умовою для зниження рівня тривожності та психологічного дискомфорту у студентів.

○ **Консультаційні центри.** Організація центрів психологічного консультування дозволяє студентам отримувати професійну підтримку в кризових ситуаціях. Психологи можуть допомогти студентам краще зрозуміти свої емоції, знайти шляхи подолання стресових ситуацій та адаптуватися до нових умов [5].

○ **Психоедукаційні семінари.** Під час таких семінарів студенти можуть дізнатися про техніки управління стресом, способи підвищення концентрації та мотивації, а також про важливість підтримки психічного здоров'я. Це сприяє підвищенню загальної психологічної стійкості студентів та їхньої здатності долати труднощі [1].

5. **Індивідуальний підхід до студентів.** Врахування індивідуальних потреб та особливостей студентів сприяє більш ефективному процесу адаптації.

○ **Індивідуальні консультації з викладачами.** Студенти мають можливість обговорювати свої академічні та особистісні труднощі з викладачами, які можуть надавати персоналізовані поради щодо навчального процесу [6]. Це сприяє розвитку довірливих відносин та підвищенню мотивації до навчання.

○ **Розробка індивідуальних планів адаптації.** Студенти з особливими потребами або труднощами в адаптації можуть отримувати індивідуальні плани підтримки, що включають спеціалізовані тренінги та консультації. Це дозволяє врахувати особливості кожного студента та забезпечити максимально ефективну адаптацію до умов навчання [2].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Адаптація студентської молоді до умов навчання у ВНЗ є багатограним процесом, який включає академічну, соціальну та особистісну складові. Успішна адаптація сприяє не лише академічним досягненням, але й загальному благополуччю студентів. Подальші дослідження у цій галузі можуть бути спрямовані на вивчення специфіки адаптації студентів різних спеціальностей та розробку індивідуальних підходів до підтримки першокурсників.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іванова Т. Психологічні аспекти адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ // Журнал психології 2019 № 3 С. 45–52.
2. Сміт К. Вплив соціально-економічного статусу на адаптацію студентів // Journal of Higher Education 2020 Т. 89 № 2 С. 134–142.
3. Петренко В. Соціальна інтеграція як чинник успішної адаптації студентів // Вісник університету 2021 № 7 С. 99–105.
4. Brown J., Johnson R. Methods of Adaptation in Higher Education // Journal of Educational Psychology 2018 Vol. 25 No. 4 P. 203–215.
5. Parker L. Coping Mechanisms and Adaptation in First-Year Students // International Journal of Student Wellbeing 2016 Vol. 14 No. 1 P. 27–38.
6. Jones M. Social Integration and Student Adaptation // Higher Education Review 2017 Vol. 55 No. 2 P. 110–125.

УДК 364.63:004.77]:364.4-053.6(045)

**Анатолій ЗАЛУЖНИЙ**

### **СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА КІБЕРБУЛІНГУ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Руденко Ю.Ю.

У статті обґрунтовано теоретичні основи та підходи до розуміння поняття кібербулінгу. Визначено його основні види та розкрито специфіку кібербулінгу серед підлітків. Проаналізовано відмінності між проявами булінгу та кібербулінгу у підлітковому середовищі. Наведено типологію поведінки, притаманної



кібербулінгу. Окреслено соціально-психологічні особливості підліткового віку та їхній вплив на прояви кібербулінгу у соціальних взаємодіях. Описано основні принципи профілактики кібербулінгу серед підлітків.

**Ключові слова:** кібербулінг, соціальна профілактика, підлітки.

Проблема насильства у віртуальному просторі є дуже актуальною в Україні. Адже нестабільна ситуація в державі та відсутність належного покарання за кібербулінг та його профілактики спричиняє збільшення випадків цього явища. Метою статті є висвітлення проблеми кібербулінгу та визначення основних напрямів роботи соціального працівника з соціальної профілактики кібербулінгу серед підлітків.

В українському суспільстві, де батьки часто зосереджені на зароблянні грошей, навіть у повних родинах діти залишаються наодинці в Інтернеті. Хоча зовнішні ознаки виховання та соціальної поведінки можна імітувати, в онлайн-просторі підлітки можуть ігнорувати поради дорослих чи тих, кого вони вважають відірваними від сучасних "молодіжних розваг". Пандемія змусила учасників освітнього процесу більше часу проводити за екранами комп'ютерів та смартфонів, а війна тільки посилила психотравми в суспільстві. Тема соціально-педагогічної профілактики кібербулінгу залишається недостатньо дослідженою в наукових роботах, у той час як значний прогрес у цьому питанні зробили західні колеги – психологи, юристи та політики. За нинішніх умов цькування перенеслося з вулиць і класів у простір Інтернету.

Сьогодні науковці приділяють значну увагу поведінці підлітків у мережі Інтернет. Це пов'язано з тим, що саме підлітки є найактивнішими користувачами онлайн-простору. Особливості цього віку характеризуються швидкими психофізіологічними змінами, які можуть провокувати агресивну поведінку як у реальному, так і віртуальному середовищі. У сучасному світі Інтернет став невід'ємною частиною життя дітей, їхнім найближчим соціальним середовищем та важливим джерелом знань про навколишній світ. Наше дослідження зосереджене на впливі негативних явищ, з якими підлітки можуть зіткнутися в Інтернеті, і на тому, що вони самі також можуть завдавати шкоди іншим користувачам.

В інтернеті можна створити свій власний світ, особливо це стосується молоді з високим інтелектом та самооцінкою. Проте самоствердження за рахунок інших завжди призводить до негативних наслідків для булера, незалежно від його інтелекту, матеріальних статків чи батьківського виховання. Цю проблему вивчали Є. С. Гіденко, Н. Когутяк, М. М. Корнієнко, О. В. Лапа, І. Г. Лубенець, О. Ю. Міхеєва, Л. А. Найдьонова, П. Сміт, М. В. Фадєєва. Проблема булінгу є об'єктом дослідження багатьох наук, таких як психологія, педагогіка, кримінологія, соціологія.

У наукових роботах дослідників поняття «кібербулінг» інтерпретується по-різному. Розглянемо кілька визначень:

1. це агресивна поведінка, спрямована проти конкретної особи з використанням електронних засобів комунікації [10, с. 24];
2. це сучасна форма агресії, яка включає жорстокі дії з метою завдати шкоди, принизити чи образити людину через інформаційно-комунікаційні засоби [6, с. 4];
3. це новий вид агресії, що полягає в жорстоких діях, які мають на меті дошкулити, нашкодити або принизити особу за допомогою сучасних електронних технологій, таких як Інтернет (електронна пошта, форуми, чати, ICQ) та інших електронних пристроїв, зокрема мобільних телефонів і гаджетів [4, с. 32].

В Україні на законодавчому рівні відсутнє визначення кібербулінгу, проте в Кодексі України про адміністративні правопорушення закріплено загальне поняття булінгу. Булінг (цькування) визначається як дії учасників освітнього процесу, що включають психологічне, фізичне, економічне чи сексуальне насильство, зокрема із використанням електронних комунікацій, і спрямовані на малолітню або неповнолітню особу, або вчиняються нею щодо інших учасників освітнього процесу, що призвели або могли призвести до шкоди психічному чи фізичному здоров'ю потерпілого [2, с. 26; 33].

Отже, кібербулінг – це атаки з метою завдання психологічної шкоди, які здійснюються через електронну пошту, миттєві повідомлення, в чатах, на вебсайтах, у соціальних мережах, а також за допомогою текстових повідомлень або зображень (фото, відео). До кібербулінгу належать також випадки терору через мобільний зв'язок [7, с. 159].

Узагальнюючи підходи науковців, можна зробити висновок, що кібербулінг — це навмисні дії, здійснені однією або групою осіб щодо іншої особи за допомогою електронних комунікацій, спрямовані на завдання шкоди. Ці дії можуть бути як відкритими, так і анонімними, та призводять до негативних наслідків у вигляді напруження, тиску, залякування або переслідування.

Подібно до традиційного булінгу, кібербулінг також базується на нерівності в силі чи владі між агресором і жертвою. Однак у кіберпросторі влада має свої особливості: переслідувач може залишатися анонімним, приховуватися за фальшивими ідентичностями та звертатися до широкої аудиторії. Крім того, агресор має постійний доступ до жертви через електронні пристрої [5].

Спираючись на психологічний портрет типових жертв, Д. Ольвеус визначає специфічні риси жертв кібербулінгу. На його думку, найчастіше жертвами булінгу стають діти, які:

- мають підвищений рівень тривожності, почуваються нещасними, невпевненими в собі та мають занижену самооцінку;



– не мають близьких друзів серед однолітків і надають перевагу спілкуванню зі старшими дітьми або дорослими;

- сором'язливі, лякливі та надмірно чутливі;
- схильні до меланхолії;
- фізично слабші у порівнянні з ровесниками.

Жертвами булінгу також можуть стати діти, які: пасивно очікують агресії з боку кривдника; відчувають самотність; мають негативний життєвий досвід; походять із неблагополучних сімей; зазнають фізичного насильства вдома; не вірять, що вчителі здатні їх захистити; приховують факти насильства та цькування; не відчувають себе важливими; сприймають насильство як норму життя.

Наслідки кібербулінгу для підлітків можуть бути наступними:

– Соціальні: замкнутість, небажання спілкуватися з батьками та друзями; уникання навчальних закладів та інших соціальних груп; втрата комунікативних навичок; дезадаптація, дезінтеграція; схильність до девіантної поведінки;

– Психологічні: зниження самооцінки; втрата впевненості в собі; порушення психічного розвитку; психічні розлади; емоційна нестабільність; постійне відчуття тривоги та страху; розвиток параної; думки про суїцид;

– Педагогічні: погіршення успішності; небажання відвідувати навчальні заклади; пропуски занять; нестабільні оцінки; низька освітня активність;

– Фізіологічні: депресії та стреси, що призводять до зниження імунітету; часті головні болі, біль у ділянці серця, нудота; швидка втомлюваність, проблеми зі сном, безсоння; погіршення пам'яті та уваги; мовні дефекти чи нервові тики. Крім того, можуть загострюватися або з'являтися такі захворювання, як серцеві та інфекційні хвороби, виразка шлунку, неврози, астма, цукровий діабет [8].

Кібербулінг може проявлятися в різних формах, тому його можна класифікувати на вісім типів: суперечки або флеймінг, напади та постійні виснажливі атаки, обмовлення та наклеп, самозванство (видавання себе за іншу людину), виманювання конфіденційної інформації та її поширення, відчуження, кіберпереслідування, а також хепіслепінг [11].

Кібербулінг може відбуватися у двох основних формах: персоніфікованій, яка включає надсилання інформації безпосередньо жертві, та неперсоніфікованій, що передбачає поширення інформації про жертву в публічному інформаційному просторі для необмеженої аудиторії. Це створює негативне середовище неповаги, приниження, осуду та ізоляції навколо жертви в її соціальних групах (клас, двір, школа). Друга форма кібербулінгу є значно більш небезпечною для суспільства.

Міністерство освіти і науки України надає рекомендації щодо створення безпечного освітнього середовища та запобігання булінгу (цькуванню). Керівник закладу освіти, відповідно до своїх повноважень, має забезпечити безпечне середовище, вільне від насильства і булінгу [3]. Існують певні стандартні вимоги до антибулінгових законів, які можна врахувати під час ухвалення законодавства в Україні щодо протидії булінгу. Приміром, Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» не надає чітких рекомендацій чи інструкцій для закладів освіти стосовно антибулінгової політики. Закон не передбачає навчання фахівців із профілактики булінгу та реагування на його прояви. Хоча закон покладає на учасників освітнього процесу відповідальність за здійснення антибулінгової політики та її виконання, він має формальний характер, оскільки не визначає механізмів боротьби з булінгом та кібербулінгом. Крім того, запропоновані урядом заходи з протидії кібербулінгу здебільшого охоплюють тільки час навчання і не виходять за межі освітніх закладів [1].

В Україні активно діє Всеукраїнська кампанія проти кібербулінгу Docudays UA, яка займається боротьбою з онлайн-цькуванням. У рамках кампанії було створено низку відеороликів, які піднімають проблему кібербулінгу. Крім того, Міністерство цифрової трансформації разом із ЮНІСЕФ випустили освітній серіал для підлітків, присвячений цьому питанню. Експерти кампанії рекомендують проводити консультації з дітьми та залучати їх до реалізації освітніх програм у школах.

Також Міністерство цифрової трансформації у співпраці з ЮНІСЕФ, Міністерством освіти і науки, Координаційним центром з надання правової допомоги та Міністерством юстиції створило чат-бот «Кіберпес». У чат-боті надаються поради дітям, батькам і вчителям про те, як діяти в разі кібербулінгу.

У випадках кібербулінгу можна звернутися до поліції, Української Гельсінської спілки з прав людини, Національної дитячої «гарячої» лінії, Служби освітнього омбудсмена тощо.

Соціальна профілактика є одним із напрямків соціальної роботи. Дослідники в галузі соціальної педагогіки та соціальної роботи визначають профілактику як сукупність або систему заходів, спрямованих на запобігання виникненню та розвитку будь-яких відхилень у розвитку, навчанні та вихованні особистості. Загалом це комплекс превентивних заходів, які реалізуються через організацію загальнодоступної медико-психологічної та соціально-педагогічної підтримки [9, с. 376].



Головним профілактичним напрямком кібербулінгу є розвиток загальної медіакультури в сфері використання інформаційно-комунікаційних технологій. Це досягається шляхом встановлення спільних правил, формування громадської думки та розвитку командного духу в освітньому середовищі [5].

Сьогодні профілактична робота ведеться за двома основними напрямами. Перший з них пов'язаний із розвитком технічних засобів, які обмежують доступ до небажаного контенту (фільтри, цензура). Це включає в себе наявність у соціальних мережах і на веб-сайтах кнопок «поскаржитися», а також налаштування конфіденційності персональних акаунтів. Цей напрям також передбачає створення системи швидкого реагування з боку постачальників контенту, сервісів, правоохоронних органів та операторів зв'язку на протиправну діяльність в Інтернеті.

Другий напрям профілактики кібербулінгу передбачає навчання користувачів Інтернету основним правилам безпеки та коректної поведінки щодо інших членів спільноти. У багатьох країнах існують спеціальні веб-ресурси, які спрямовані на підвищення медіаграмотності та навчання ненасильницькій, коректній та неагресивній поведінці в Інтернеті. Зокрема, ці ресурси розглядають різні аспекти поведінки в мережі, питання внутрішнього вибору, який робить людина, коли поводить жорстоко і без поваги до інших користувачів, або поширює неправдиву інформацію, плітки чи інші матеріали, що можуть завдати моральної, психологічної або навіть матеріальної шкоди потерпілим [5].

Профілактика кібербулінгу серед підлітків у шкільному середовищі полягає у підтримці дитини з боку сім'ї та створенні дружньої, довірливої атмосфери, яка сприяє налагодженню контакту і вирішенню проблеми кібербулінгу, якщо така ситуація виникає. Важливими є злагоджена робота в школі та просвітницькі заходи спеціалістів з кібербезпеки. При наданні допомоги підліткам педагогам соціальним та психологам необхідно керуватися такими принципами: системність, суб'єкт-суб'єктність, конфіденційність, комплексність і гуманність.

Створення сприятливої атмосфери в шкільному середовищі є важливим фактором у боротьбі з кібернасилом. Це, в значній мірі, залежить від дій педагога соціального, шкільного психолога та вчителів. Їхня робота повинна бути націлена на формування здорового колективу, подолання негативних явищ та конфліктів, які можуть виникати в школі, а також на своєчасне виявлення випадків булінгу та кібербулінгу. Ці спеціалісти повинні знати ознаки впливу кібербулінгу та його наслідків, щоб вчасно повідомити батьків, вплинути на підлітка, допомогти розібратися в ситуації та запобігти негативним наслідкам, які можуть загостритися в разі їхньої неухважності.

Таким чином, проблема кібербулінгу є актуальною в наш час і становить серйозну загрозу для психологічного здоров'я підлітків. Основним напрямком роботи з підлітками в сфері профілактики кібербулінгу можна обрати проект, адже завдяки ряду заходів можна навчити дітей протидіяти кібербулінгу та уникати його, залучити широку громадську увагу до цієї проблеми, а також запропонувати ефективні та комплексні заходи для профілактики цькування або вирішення вже існуючих проблемних ситуацій.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпека дітей в Інтернеті. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/vihovna-robotata-zahist-pravditini/bezpeka-ditej-v-interneti> (дата звернення: 3.09.2024).
2. Гіденко Є. С. Кібербулінг: насильство в соціальній мережі. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. 65 Сер.: Юриспруденція. 2021, с 27 № 50. URL: <https://www.vestnik-pravo.mgu.od.ua/archive/juspradenc50/8.pdf>. (дата звернення 5.10.2024).
3. Кампанія проти кібербулінгу URL: <https://cyber.bullyingstop.org.ua/> (дата звернення 5.10.2024).
4. Кочан І.М. Слова з компонентом кібер- у сучасній українській мові. *Вісник Львівського університету*: Серія філологічна. 2016. № 63. С.277–285.
5. Міхеєва О.Ю., Корнієнко М.М. Кібербулінг як соціально-педагогічна проблема «Молодий вчений» № 11 (63), листопад, 2018 р. С.247-251.
6. Найдюнова Л.А. Кібербулінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини: методичні рекомендації. Київ: НАПНУ «Медіаосвіта на допомогу вчителю», 2011. 34 с.
7. Найдюнова Л.А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу: підручник. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 244 с.
8. Пантелєєва Н.М., Кабегеле Г.Т. Кібербулінг як загроза психологічній і соціальній безпеці життєдіяльності особистості та суспільства. *Фінансовий простір*. 2018. №4(32). С.125–131.
9. Соціальна педагогіка: словник-довідник / за заг. ред. Т.Ф.Алексєєнко. Вінниця : Планер, 2009. 542 с.
10. Фадєєва М.В. Структура психологічної готовності вчителя до надання психологічної допомоги дитині-жертві кібербулінгу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*: Сер.: Педагогіка і психологія: зб. ст. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 39. Ч. 1. 316 с.
11. Фустей О. В. Соціальна профілактика кібербулінгу серед студентської молоді. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2022. Вип. 1 (50) С.294-296.





УДК 373.5:004:316.613.434(045)

Катерина ЗГОБА

**ПРОФІЛАКТИКА ФЛЕЙМІНГУ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ У ЗЗСО***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Стрілець-Бабенко О. В.)*

У сучасному цифровому середовищі флеймінг (образливе, агресивне спілкування в онлайн-просторі) став серйозною проблемою серед підлітків, що може призводити до психічних розладів та соціальної ізоляції. Важливим кроком у вирішенні цієї проблеми є профілактика флеймінгу у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Дана робота розглядає методи профілактики флеймінгу, такі як проведення інформаційних кампаній, тренінгів та семінарів, спрямованих на підвищення обізнаності підлітків про наслідки агресивної поведінки в інтернеті. Ефективна комунікація між учнями, вчителями та батьками, а також створення безпечного середовища в освітньому закладі сприяють зниженню випадків флеймінгу.

**Ключові слова:** флеймінг, профілактика, підлітки, заклади загальної середньої освіти, агресивне спілкування, інформаційні кампанії, тренінги, психологічне здоров'я, онлайн-булінг, безпечне середовище.

**Постановка проблеми.** Проблема флеймінгу серед підлітків у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) стала актуальною в умовах стрімкого розвитку цифрових технологій та активного використання соціальних мереж. Флеймінг, як форма агресивного онлайн-спілкування, проявляється у вигляді образ, нападок та неприязні, що в свою чергу може мати серйозні наслідки для психічного та емоційного здоров'я молоді. Однією з ключових проблем є те, що підлітки, які стають жертвами флеймінгу, часто відчують себе ізольованими, втрачають довіру до однолітків і можуть зазнавати тривоги, депресії та інших психічних розладів.

Дослідження показують, що жертви флеймінгу можуть мати проблеми з самооцінкою, що, в свою чергу, негативно впливає на їхню успішність у навчанні та соціальну адаптацію. Діти, які страждають від флеймінгу, часто не звертаються по допомогу, що ускладнює ситуацію. Це свідчить про необхідність створення відкритого і підтримуючого середовища в школах, де учні можуть висловлювати свої переживання та отримувати допомогу від вчителів та психологів.

**Мета статті.** Аналіз проблеми флеймінгу серед підлітків у закладах загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Флеймінг, або агресивне обговорення та цькування в онлайн-просторі, є однією з актуальних соціальних проблем, яка особливо торкається підлітків у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). В сучасному світі, де цифрові технології та соціальні медіа стали невід'ємною частиною повсякденного життя, флеймінг набуває нових форм і проявів, які можуть мати серйозні наслідки для психічного та емоційного здоров'я молоді.

Однією з основних причин виникнення флеймінгу серед підлітків є анонімність та дистанція, яку забезпечують інтернет-платформи. Це дозволяє агресорам уникати відповідальності за свої дії, оскільки вони можуть діяти безпосередньо віддалено, без обличчя, що підвищує рівень агресії та знижує соціальну відповідальність. Підлітки, будучи вразливими до впливу однолітків, часто стають жертвами флеймінгу, що може призводити до розвитку низької самооцінки, депресії та інших психічних розладів.

Флеймінг, або агресивне обговорення в онлайн-просторі, стає все більш поширеним явищем серед підлітків, і однією з ключових причин його поширення є нерозуміння наслідків своїх дій. Багато молодих людей не усвідомлюють, що їхні коментарі, пости та повідомлення можуть мати серйозні наслідки для інших. У світі, де соціальні медіа стали важливою частиною життя, взаємодія через цифрові платформи може здаватися безпосередньою та навіть безпечною, ніж особисте спілкування. Однак це уявлення є хибним, оскільки вплив слів у віртуальному середовищі може бути таким же, якщо не більшим, ніж у реальному житті [1, с. 19].

Багато підлітків сприймають флеймінг як гру або спосіб самовираження, не усвідомлюючи, що їхні слова можуть спричинити емоційний біль та страждання іншим. Це нерідко призводить до ситуацій, коли жертви флеймінгу відчують себе ізольованими, ненадійними та депресивними. Психологічний тягар, що випливає з цькування, може мати тривалі наслідки, включаючи розвиток серйозних психічних розладів, таких як тривожні розлади, депресія, низька самооцінка, і навіть може спонукати до самогубства.

Однією з причин такого сприйняття є те, що багато молодих людей вважають агресивну поведінку нормою в інтернеті. Соціальні медіа часто демонструють агресивну комунікацію як прийнятну форму вираження думок. Це створює у підлітків спотворене уявлення про те, якою має бути комунікація в цифровому світі. Вони можуть думати, що агресивні коментарі є невід'ємною частиною обговорення, і що їхня поведінка не лише прийнятна, але й навіть заохочується. Це уявлення підкріплюється популярними трендами та мемами, які часто містять елементи глузування або цькування.



Крім того, багато підлітків не усвідомлюють, що агресивні коментарі в інтернеті можуть мати значний вплив на їхню репутацію. Публікації в соціальних мережах можуть залишатися в мережі надовго, навіть після того, як автори видаляють їх. Це може призвести до негативних наслідків не лише для жертви, але й для самого агресора, який може зіткнутися з наслідками у вигляді соціальної ізоляції, зниження репутації та навіть юридичних санкцій.

Оскільки підлітки часто перебувають у стадії формування свого особистісного і соціального становища, їхнє сприйняття норм поведінки в соціальних медіа є надзвичайно важливим. Вони вчаться в інших, а також під впливом контенту, який вони споживають. Тому важливо надавати їм інформацію про етику онлайн-комунікації, допомагаючи зрозуміти, що слова мають вагу і можуть завдати реальної шкоди.

Щоб подолати цю проблему, необхідно включити до навчальних програм елементи просвітництва, які навчають підлітків розуміти емоційні та соціальні наслідки своїх дій в інтернеті. Це може включати тренінги з розвитку емоційного інтелекту, де молодь зможе навчитися розпізнавати та керувати своїми емоціями, а також співчувати іншим. Створення безпечного середовища для обговорення тем, пов'язаних із цькуванням і флеймінгом, може допомогти підліткам виявляти свої почуття і ділитися своїм досвідом [2, с. 63-65].

Необхідно також заохочувати підлітків до критичного мислення щодо контенту, який вони споживають, навчати їх аналізувати ситуації і усвідомлювати, як поведінка в інтернеті може впливати на інших. Лише шляхом формування усвідомлення і відповідальності серед молоді можна сподіватися на зменшення явища флеймінгу і створення більш здорового та підтримуючого онлайн-середовища. Флеймінг може призводити до серйозних соціальних наслідків, включаючи ізоляцію жертв, розвиток антисоціальної поведінки у агресорів, а також погіршення стосунків у колективах. У школах це може призводити до створення токсичного середовища, в якому учні почуваються незахищеними та вразливими. Це, у свою чергу, може негативно вплинути на їхнє навчання та загальний розвиток.

Для ефективної профілактики флеймінгу в ЗЗСО необхідно розробити комплексні програми, які включатимуть просвітницьку роботу, виховні заходи та тренінги з розвитку емоційного інтелекту. Важливим є залучення всіх учасників освітнього процесу: адміністрації шкіл, вчителів, учнів та їхніх батьків. Одним із ключових аспектів профілактики є виховання в учнів критичного мислення та усвідомлення наслідків своїх дій в онлайн-просторі.

Також слід запровадити ефективні механізми реагування на випадки флеймінгу, які допоможуть протидіяти цькуванню в навчальному середовищі та підтримувати жертв агресії. Одним із таких механізмів може стати створення анонімних гарячих ліній, де учні можуть без страху повідомляти про випадки флеймінгу. Ці лінії повинні бути доступними 24/7 і забезпечувати конфіденційність, щоб учні могли вільно висловлювати свої побоювання та досвід. Важливо, щоб гарячі лінії підтримували не лише анонімність, але й оперативність у реагуванні на звернення, що дозволить максимально швидко вжити заходів щодо запобігання подальшому цькуванню.

Крім цього, навчання вчителів та адміністрації є надзвичайно важливим аспектом у протидії флеймінгу. Вчителі та адміністрація мають бути обізнані про можливі випадки агресивної поведінки серед учнів та навчитися правильно реагувати на такі ситуації. Це може включати тренінги з управління конфліктами, емоційного інтелекту та комунікації. Важливо, щоб вчителі не лише вчилися виявляти ознаки флеймінгу, але й знали, як підтримати жертв, створюючи безпечне середовище для відкритої розмови.

Для забезпечення ефективної реакції на флеймінг у навчальних закладах важливо запроваджувати програми підтримки, які надають жертвам агресії необхідну психологічну допомогу. Перш за все, така допомога повинна бути доступною та своєчасною, оскільки чим швидше жертва отримує підтримку, тим меншими будуть наслідки для її психічного здоров'я. Одним із основних напрямків реалізації цих програм є співпраця зі шкільними психологами та соціальними працівниками, які мають відповідну кваліфікацію та досвід роботи з підлітками, що пережили цькування [3, с. 120].

Шкільні психологи можуть проводити індивідуальні консультації, на яких жертви флеймінгу отримуватимуть можливість відкрито обговорити свої переживання, отримати підтримку та навчитися справлятися з емоціями. Ці консультації можуть включати техніки управління стресом, розвиток емоційного інтелекту, а також навички самозахисту. Важливо, щоб підлітки відчували, що їхні переживання важливі і що вони мають право на підтримку.

Крім того, програми можуть передбачати організацію групових сеансів підтримки, де жертви флеймінгу зможуть зустрічатися з однолітками, які пережили подібні ситуації. Такий формат взаємодії створює безпечне середовище для обміну досвідом, допомагає знизити відчуття ізоляції та ненадійності. Групова підтримка може включати елементи психотерапії, які сприяють розвитку емпатії, спільного вирішення проблем та взаємопідтримки серед учасників. Залучення однолітків до процесу допомоги може позитивно впливати на формування соціальних зв'язків та покращення загального психоемоційного стану підлітків.

Для підвищення ефективності таких програм можуть бути організовані тренінги з розвитку навичок стійкості. Ці тренінги можуть охоплювати різні аспекти, такі як управління емоціями, розвиток самооцінки, а також навчання підлітків розпізнавати агресивну поведінку і шукати шляхи її уникнення. Вони також можуть



включати вправи на розвиток критичного мислення, що допоможе учням оцінювати ситуації в онлайн-середовищі та усвідомлювати можливі наслідки своїх дій.

Не менш важливою є роль зовнішніх фахівців, таких як психологи та соціальні працівники, які можуть проводити тренінги та семінари на базі шкіл. Ці фахівці можуть надати учням нові методи та інструменти для боротьби з агресією в онлайн-просторі, а також навчити їх, як підтримувати однолітків, які страждають від флеймінгу. Співпраця з зовнішніми фахівцями може також включати консультації для вчителів та адміністрації шкіл, допомагаючи їм краще зрозуміти проблему та знайти ефективні рішення для підтримки учнів.

Крім того, для підтримки жертв флеймінгу варто створювати програми анонімного звернення, які дозволять учням без страху повідомляти про випадки агресії. Це може включати гарячі лінії або онлайн-платформи, де учні можуть отримати консультацію та допомогу. Забезпечення анонімності в цих програмах дозволяє знизити бар'єри для звернення за підтримкою та підвищує ймовірність того, що жертви агресії отримають необхідну допомогу.

Таким чином, запровадження комплексних програм підтримки в закладах загальної середньої освіти є надзвичайно важливим кроком у боротьбі з флеймінгом. Вони мають на меті створити безпечне середовище, де підлітки можуть отримати психологічну допомогу, обмінятися досвідом та навчатися важливим навичкам, які допоможуть їм справлятися з агресією і підтримувати одне одного. Лише таким чином можна сподіватися на зменшення випадків флеймінгу та покращення загального психоемоційного клімату в навчальних закладах. Крім того, важливо, щоб школа створювала безпечне середовище, де учні можуть вільно висловлювати свої почуття та переживання, без страху бути засудженими або відкинутими. Створення такої атмосфери потребує активного залучення всіх учасників навчального процесу — учнів, вчителів та батьків.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Проблема флеймінгу серед підлітків у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) є складним і багатограним явищем, яке потребує комплексного підходу для ефективного вирішення. Відзначено, що агресивне онлайн-спілкування може мати серйозні наслідки для психічного і емоційного здоров'я молоді, включаючи розвиток тривожних розладів, депресії та зниження самооцінки. Визначено, що важливими факторами, що сприяють флеймінгу, є анонімність у мережі, спотворене уявлення про прийнятність агресивної поведінки, а також нерозуміння наслідків своїх дій.

Систематичний аналіз даної проблеми показує, що необхідно впроваджувати ефективні механізми профілактики та реагування на випадки флеймінгу. Створення анонімних гарячих ліній, проведення тренінгів для вчителів і адміністрації, а також реалізація програм психологічної підтримки є ключовими заходами, які можуть суттєво зменшити рівень агресії серед підлітків. Крім того, важливо розвивати у молоді критичне мислення і емоційний інтелект, що дозволить їм усвідомлено підходити до онлайн-комунікації.

Перспективи подальших пошуків у даній сфері включають дослідження впливу нових технологій, вивчення того, як нові платформи і технології змінюють форми флеймінгу, а також як алгоритми соціальних медіа можуть впливати на агресивну поведінку. Також необхідно розробити адаптивні навчальні програми, створити інтерактивні програми для навчання підлітків етиці онлайн-спілкування, включаючи елементи гри, що допоможуть знизити рівень агресії. Важливим напрямком є дослідження культурних та соціальних факторів, що аналізують вплив культурного контексту та соціальних норм на сприйняття флеймінгу та його прояви в різних групах підлітків.

Окрім цього, важливо вивчити роль батьків, дослідити вплив батьківського контролю та підтримки на поведінку підлітків в онлайн-просторі, а також розробити рекомендації для батьків щодо виховання відповідального ставлення до онлайн-комунікації. Проведення досліджень, спрямованих на оцінку ефективності впроваджених заходів і програм, а також на виявлення найкращих практик для профілактики флеймінгу в школах також є необхідним. Таким чином, для успішної боротьби з флеймінгом необхідно не лише вжити заходів на рівні шкіл, а й розширити дослідження, щоб виявити нові підходи і рішення, які зможуть суттєво покращити психоемоційний клімат серед підлітків.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Заборовська С. В. Особливості віртуального дискурсу в просторі Інтернет Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2006. 19 с.
2. Кулик К.Д., Дейкун І.В. Проблеми та наслідки поширення кібербулінгу в суспільстві. Журнал східноєвропейського права. 2018. № 58. С.63-65
3. Толкачова Л. Інтерактивні прийоми у вихованні. Київ: Шкв.світ, 2013. 120 с.



УДК 159.922.2: 37.015.3.004.738.5

Катерина ЗІНЧЕНКО

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗАЛЕЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ ВІД СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У ПЕРІОД САМОСТАВЛЕННЯ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)  
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Галушко Л. Я.

У статті розкривається проблема залежності підлітків від впливу соціально-психологічних чинників через мережу Інтернет та безпосередньо через соціальні мережі, на їхнє самоставлення. Обґрунтовано важливість розуміння підлітками своєї унікальності та збереження своєї неповторності у сучасному світі для плідної життєдіяльності.

**Ключові слова:** підлітковий вік, соціальні мережі, самоставлення, інформаційні технології, адиктивність, інтернет-адикція.

**Постановка проблеми.** Сьогодні на формування сучасної особистості впливають чимало зовнішніх та внутрішніх чинників. Безліч факторів несуть згубний характер та сповільнюють розвиток особистості тоді, коли розвиток індивіда мав би набувати більших обертів в своєму становленні. Як відомо, підлітковий вік - це період стрімких фізіологічних, психологічних, соціальних змін, період розвитку когнітивних здібностей та виявлення своїх поглядів та переконань. Тому, дуже важливо розкрити та зрозуміти зв'язок впливу сучасних соціальних мереж та інтернет-простору на етапі само-становлення підлітків, для того, щоб уникнути розвитку деструкцій та відхилень в подальшому.

**Аналіз досліджень та публікацій.** У науковій літературі залежність від соціальних мереж традиційно розглядалась в контексті вивчення інтернет-залежності в різних аспектних напрямках. Термін «інтернет-залежність» був введений у 1996 році американським психіатром І. Голдбергом. Дану проблему досліджував і канадський вчений із кафедри психології Йоркського університету Р. Девіс, але віддав перевагу терміну «патологічне користування інтернетом» замість «інтернет-залежності». На його думку, це «нагадує залежність від психоактивних речовин, визначається нездатністю контролювати використання інтернету та призводить до психологічних, соціальних, сімейних, шкільних і трудових порушень» [4].

Проблему інтернет-залежності досліджували: В. Бурова, А. Голдберг, К. Янг, проте вони зосереджували свою увагу більше на характеристиках віртуального середовища або ж на психологічних особливостях самих адиктів [2].

На думку К. Янг, адиктивність інтернету визначається трьома головними факторами: 1) доступність інформації, інтерактивних зон та порнографічних зображень; 2) персональний контроль і анонімність інформації, що передається; 3) внутрішні почуття, які на підсвідомому рівні встановлюють більший рівень довіри до спілкування онлайн [3].

К. Янг розробила та апробувала у 1994 році тест на інтернет-залежність, що стало інструментом самодіагностики патологічної пристрасті до інтернету (незалежно від форми цієї пристрасті), хоча сама діагностична категорія інтернет-адикції досі остаточно не визначена.

Дана залежність характеризується трьома головними симптомами:

1. Нарощування дози (збільшується час, проведений в інтернеті).
2. Зміна форми поведінки (інтернет-активність починає підміняти собою форми реального життя).
3. Синдром відміни (погіршення емоційного самопочуття поза інтернет-активністю). [3]

Натомість, доктор М. Орзак виділяє не тільки психологічні, а й фізичні симптоми інтернет-залежності, до яких відносять:

- ураження нервових стовбурів руки, пов'язане з тривалим перенапруженням м'язів;
- оніміння пальців руки, що тримає «мишку»;
- сухість та різі в очах;
- головні болі за типом мігрені;
- розлади сну, зміна режиму сну;
- нехтування особистою гігієною;
- болі у спині;
- нерегулярне харчування.

Дана проблема також досліджувалась такими дослідниками як В.Бреннер, Л.Юр'єва, Т.Больбот, О.Войскуновський, Т.Вакулич, В.Просохова, Д.Фан, Х.Турецька, О.Камінська, Дж.Сулер та інші [1].

Велика кількість досліджень пов'язана з вивченням соціальних мереж як елементу сучасного суспільства, особливостями комунікації в соціальних мережах, можливостями, які вони надають користувачам Інтернету,



а також ризиками, що виникають. Вивчення ризиків надмірного захоплення Інтернетом набудуть актуальності з кожним новим етапом розвитку соціальних, інформаційних та комунікативних технологій.

**Мета статті:** проаналізувати вплив соціально-психологічних чинників та виявити причини інтернет-залежності у процесі самоствалення підлітків.

В межах нашої теми ми розглядаємо важливість усвідомлення підлітками своєї особистості та унікальності, розуміння себе та своїх емоцій, вміння розмежовувати зовнішні нав'язливі стани з власними індивідуальними потребами.

#### Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.

З кожним роком наше суспільство, як та програма оновлення, «завантажує» все нові і нові можливості розвитку як у сферах інформаційних технологій, соціально-комунікативних, так і в особистісних.

Слід зауважити, що кожен учень має із собою багатофункціональний гаджет, який використовується як для навчання так і для особистих цілей. У більшості випадків учням було складно відмовитися від телефонів під час уроків, не кажучи вже про час перерви. Чудово, коли діти на початку заняття, за проханням клали телефон у спеціальні коробки для зберігання гаджетів, на час проведення уроку. Саме тоді урок можна було провести. В іншому варіанті, діти постійно відволікаються на підсвічування телефону, на сповіщення та часто мають нездорову прив'язаність до нього. Важливим є прояв агресії, що викликає подібна прив'язаність.

Варто зазначити, що нелегко донести підлітку інформацію, коли він більше фокусується на віртуальному світі, а не на реальному. Інтернет-залежність проявляється через нав'язливе бажання вийти в Інтернет і хворобливу нездатність вчасно відключитися від нього. В такому стані може ігноруватись потреба в їжі, туалеті, сні, живому спілкуванні, фізичній активності тощо.

Часто можуть виникати проблеми з фізичним здоров'ям такі як: біль у шиї та спині, напруга, втома та сухість очей; з психічним здоров'ям: тривога, депресія, позбавлення сну, проблеми з пам'яттю та увагою. Має місце зниження культурного рівня підліткового контингенту, моральних якостей, розвиток ізольованості від оточуючих, зміна духовно-культурних засад, понять та уявлень, інтелектуальний розвиток підлітків відбувається в іншому соціально-часовому вимірі та інформаційні технології чинять гіпнотичний вплив на інтелект та духовність підлітків.

Сьогодні, в умовах воєнного стану, здійснюється чималий інформаційний вплив на підростаюче покоління через інтернет-простір. Тому важливо було визначити рівень тривожності підлітків. Дане дослідження було проведено через «Шкалу тривожності Кондаша», яка демонструє кількісний показник рівня.

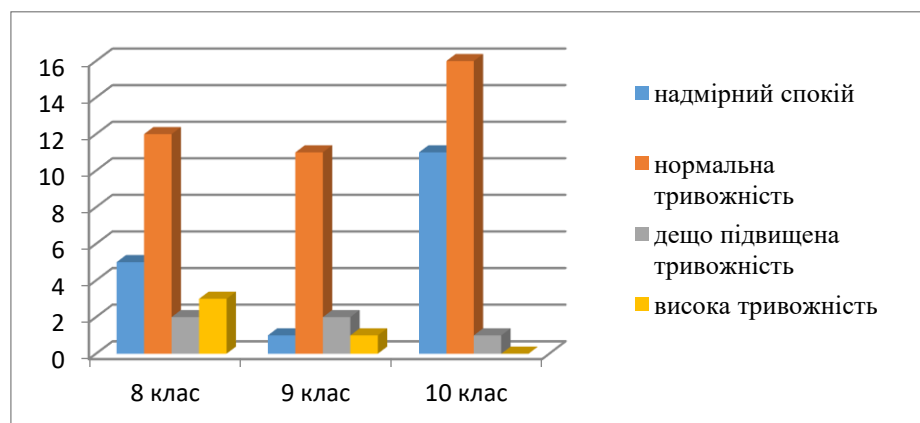


Рис.1. Кількісний розподіл респондентів за рівнем тривожності та класу навчання.

Важливо, що у підлітків швидше, ніж у дорослих формується процес звикання, передумовою чого є нестабільність психіки. Тривалий час перебування у віртуальному світі веде за собою психологічний інфантилізм із відсутністю відповідальності за свої вчинки, агресивність або емоційну холодність, певне звуження кругозору та ризик асоціальної поведінки.

У ході дослідження, позитивним моментом виявилось те, що на питання «На що ви б із задоволенням могли б замінити той ваш час, який займають соціальні мережі?» досліджувані з 9 та 10 класів дали 100% відповідей. Серед них були такі: подорожувати, провести час з рідними, піти на риболовлю, зайнятися саморозвитком, написання творів або манг, читання книг, малювання, прогулянки з друзями, живе спілкування з друзями, слухати музику, займатися спортом та танцями, навчатися та займатися улюбленим хобі. Найбільше відповідей (48%) було саме про спілкування з друзями та рідними, що підтверджує факт бажання комунікувати з ровесниками та важливими дорослими. А от з учнів 8 класу дали відповідь на питання тільки 67%, а інші 33% не хотіли б витратити час на щось інше.



З огляду на результати, можна констатувати, що учні 8 класу мають більшу тривожність та залежать від перебування в інтернеті більше за інших.

Також був досліджений час перебування підлітками в мережі інтернет протягом доби. Результати показали, що: 5,8% досліджуваних – проводять до 2-х годин; 34,8% - до 4-х годин, 39,1% - більше 4-х годин, 20,3% - проводять в мережі більше 6 годин в день.

Досліджено також бажання підлітків постійно повертатися до улюблених соціальних мереж. Найчастіше – це слідкувати за оновленнями в контентах улюблених сторінок чи блогерів та брати участь у групових обговореннях (чатах). Рідше – бажання ділитися власним життям, оновлювати свою сторінку.

Важливо зауважити, що постійний огляд та спостереження за чужим життям може впливати на розвиток особистого. Це тому, що постійно порівнюється своє життя з життям інших, що може викликати відчуття недостатності та неповноцінності.

В наш час наявний фактор наслідування. Адже батьки сьогоденних підлітків також активні у сфері сучасних інформаційних технологій та бувають теж інтернет-залежними. Діти таких батьків недоотримують уваги, батьківського спілкування та беруть за приклад постійне перебування в гаджетах.

Звісно, мережа інтернет дає багато позитивних аспектів для розвитку підлітків. На етапі пізнання світу вони отримують великі можливості для всебічного саморозвитку, освіти та розширення комунікативних зв'язків. Також інтернет-простір є тією територією, яку дорослі мало контролюють і де є можливість самовиражатися, самостійно приймати рішення та брати участь у різних соціальних взаємодіях.

#### **Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

Отже, дане питання є актуальним та буде і надалі потребувати все нових та нових пошуків балансу між здоровим користуванням та інтернет-залежністю.

Адже використання інтернет середовища так чи інакше наносить масовий вплив на сучасних підлітків, здійснюючи значний відбиток на їх особистісний, інтелектуальний та соціальний розвиток, що в свою чергу відноситься як до позитивного так і негативного фактору. Тому, з результатів дослідження, констатуємо, що особливості самоставлення у підлітковому віці, коли йде перехід до самостійного життя, належать до значимих передумов схильності чи несхильності особистості до розвитку інтернет-залежності. У підлітків із високими показниками у сфері самоставлення відсутні тенденції до інтернет-залежності, тоді як у користувачів із суттєвим зниженням показників самоприйняття, самоповаги та самоінтересу виявляється значна схильність до інтернет-залежності. Слід зауважити, що надмірне користування інтернетом пов'язане із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності, депресивними симптомами, тривожними станами, низькою самооцінкою, сором'язливістю, соціальною тривожністю та суїцидальними ідеями.

Знайдено зв'язок між порушенням поведінки підлітків, когнітивними змінами та частотою і тривалістю використання мобільних телефонів, планшетів та інших гаджетів. Такому зв'язку часто віддається перевага перед реальним спілкуванням, а відсутність повідомлень викликає тривожність та напруження, дратівливість та зниження настрою.

Тому необхідним є проведення профілактичних заходів щодо попередження технологічних залежностей у дітей. Вони повинні включати широке інформування батьків щодо ризиків безконтрольного перебування в мережі інтернет та в гаджетах в цілому.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Галіч Т. Пріоритетність освітніх та комунікаційних практик використання студентами мережі Інтернет. Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. 2010. Вип. 891. С. 188-191.
2. Гузьман О.А. Ляшенко Н.О. Комп'ютерна залежність підлітків. Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ. 2011. Вип. 1. С. 369-380. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnuvs\\_2011\\_1\\_51/](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnuvs_2011_1_51/) (дата звернення: 08.10.2024).
3. Гуменюк Л. Й. Соціально-психологічні фактори інтернет-адикції. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Сер. Психологічна. 2013. Вип. 1. С. 11-20.
4. Данько Ю. А. Феномен соціальних мереж у контексті становлення і розвитку мережевого суспільства. Вісник Міжнародного слов'янського університету. Сер. Соціологічні науки. 2012. Вип. 1-2. С. 53-59.
5. Інформаційне суспільство та перспективи його розвитку в Україні (соціально-філософський аналіз): монографія / за ред. В. Данил'ян. Харків: Право, 2008. 184 с.

**УДК 159.942.5**

**Іван ЗОРЯ**

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГА**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – доктор психологічних наук, професор Гейко Є. В.*

*У статті розкрито психологічні детермінанти емоційного вигорання педагога. З'ясовано, що робота педагога пов'язана з фізичними та нервово-психічними навантаженнями і його емоційна сфера поступово*



втрачає здатність до адекватного реагування за ситуацію професійної взаємодії. Це призводить до формування емоційного вигорання, яке виступає виробленим особистістю механізмом психологічного захисту в формі повного або часткового виключення емоцій або зниження їхньої активності у відповідь на дію психотравмуючих впливів. Встановлено, що стресогенними факторами для педагога є: невизначеність перспектив у роботі, відсутність достатньої кількості вільного часу для, окремо для жінок – труднощі професійного зростання та підвищення по статусу. Ресурсом профілактики та подолання професійного вигорання педагогів повинні стати системні заходи, здатні привести до формування позитивного психосоціального клімату.

**Ключові слова:** психологічні детермінанти, стресостійкість, емоційне вигорання педагога.

**Постановка проблеми.** Існування людини у світі невід'ємне від професійної діяльності, завдяки якій вона реалізує себе як особистість, створює необхідні умови для задоволення своїх біологічних, соціальних і духовних потреб. У процесі праці активізуються різноманітні психічні й фізичні якості людини, відбувається розвиток і гармонізація особистості, досягається певний рівень її соціальної адаптованості. Проте, численними зарубіжними, а також вітчизняними дослідниками доведений негативний вплив факторів трудової діяльності на особистість працівника, внаслідок якого змінюється професійна поведінка, виникають психологічні проблеми, формуються психосоматичні розлади. Невідповідність психологічних якостей особистості професійним вимогам обумовлює «вигорання», деформацію, професійне обмеження особистості, що спотворює очікувані результати праці. Тому виникає завдання: здійснення регуляції свідомості, психічних процесів і якостей людини у процесі трудової діяльності, що є умовою її адекватного виконання. Особливо це стосується осіб комунікативних професій, тобто професій системи «людина-людина»: педагогів, медичних працівників, менеджерів, консультуючих психологів, учителів, вихователів дитячих будинків, представників різноманітних професій галузі сервісу. Боротися з недугою вигорання можна й потрібно, тому слід дізнатися її суть, причини появи, основні стадії і способи регуляції. Якщо вчасно не вилікувати хворобу, то працівника чекає глибока депресія, із якої дуже складно вийти. Актуальність дослідження синдрому вигорання серед педагогів пов'язана з тим, що від стану психологічного благополуччя викладача безпосередньо залежить ефективність його виховного впливу на учнів: емоційний стан учителя відображається на якості всього навчально-виховного процесу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема синдрому професійного вигорання вивчалася та знайшла своє відображення у роботах зарубіжних вітчизняних вчених, присвячених змісту та структурі цього синдрому (М. Борисова [1], Т. Зайчикова [6], С. Максименко [6], Л. Карамушка [6], А. Коняхіна [2], К. Маслач [3], Г. Мешко та О. Мешко [4], Р. Павелкін [5] та ін.).

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні психологічних детермінант емоційного вигорання педагога.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Х. Маслач є провідним спеціалістом, яка вивчала емоційне вигорання. Вона зазначала, що професії, які входять до групи ризику, є різними, але їх об'єднує висока контактність із людьми і постійне, тривале перебування в тісному емоційному контакті. Емоційне вигорання, зазвичай, миттєво може поширитися між всіма працівниками. Іншими словами, фахівці, які вже відчують синдром емоційного вигорання, можуть бути цинічними, або ж у них домінує негативне мислення. Причому фахівці з синдромом емоційного вигорання можуть заражати решту співробітників подібним станом. Подібне зараження інших співробітників синдромом емоційного вигорання відбувається на роботі з високим рівнем стресу. У працівників педагогічної сфери існують відмінності в особливостях синдрому емоційного вигорання, а саме синдром пов'язаний із тривожністю та агресією. Спостерігається знижене почуття компетентності, знецінення своєї діяльності, а також негативне сприйняття себе у професійній сфері [3].

Професія педагога належить до професій типу «людина-людина», яка характеризується активною міжособистісною взаємодією та високим рівнем стресу, що може призвести до синдрому емоційного вигорання.

Емоційне вигорання – це характерне явище для тих фахівців, де є постійний емоційний людський контакт. Педагоги піддаються йому повною мірою, але вони, на жаль, часто навіть не співвідносять симптоми, що з'явилися, з даним явищем. Не усвідомлюючи того, що відбувається вигорання, вони наражаються на найрізноманітніші ризики: незворотні зміни характеру, погіршення або втрату здоров'я, руйнування особистих відносин, раптове бажання піти з професії, втрапивши накопичений досвід, статус, інтерес. Наслідком підвищеної напруженості педагогічної праці нерідко стає пригніченість, апатія, почуття постійної втоми, інколи грубість, нестриманість.

Отже, симптомами емоційного вигорання є:

- втома, нездатність відновитися за ніч або вихідні дні;
- напруга, постійна тривожність, збудження, неможливість переключитися з думок про роботу, труднощі в засинанні, неглибокий сон;
- часте роздратування та важко приховуване негативне ставлення до студентів, колег, пар, шуму;



- прагнення навіть творчу роботу виконувати одноманітно, стереотипно;
- опір будь-яким змінам та нововведенням;
- апатія, песимізм, цинізм, пасивність, відчуття власної некомпетентності, безглузді та безперспективності роботи;
- прагнення компенсувати стан після робочого дня через переїдання, вживання алкоголю, часте куріння, бездумний перегляд усіх телепередач.

Результати наукових пошуків дають розуміння сутності явища вигорання та його проявів як структурованої низки симптомів (синдром професійного вигорання), що є частим проявом професійної деформації для професіоналів, чия діяльність пов'язана зі спілкуванням (педагоги, лікарі, працівники торгівлі, сфери обслуговування, соціальні працівники, керівники тощо) [3–5]. Йдеться про поступове емоційне стомлення та спустошення, за яким стоять серйозні психологічні і психофізіологічні реакції, що мають свої причини, форми прояву та комунікативні наслідки, головне, що підґрунтям виникнення вигорання є потужна дія соціального фактору, який поєднується з відповідними внутрішніми чинниками.

Робота педагога пов'язана з фізичними та нервово-психічними навантаженнями і його емоційна сфера поступово втрачає здатність до адекватного реагування за ситуацію професійної взаємодії. Це призводить до формування емоційного вигорання, яке виступає виробленим особистістю механізмом психологічного захисту в формі повного або часткового виключення емоцій або зниження їхньої активності у відповідь на дію психотравмуючих впливів. Людина набуває певний емоційний стереотип, який дозволяє їй дозувати та економно витратити енергетичні ресурси. Крайній прояв емоційного вигорання характеризується виникненням дисфункціональних наслідків комунікативного та психосоматичного забарвлення [2, с. 31].

Емоційне вигорання педагога обумовлено низкою чинників, дослідження яких є необхідним для збереження здоров'я не тільки педагогів, а й студентів, оскільки цей стан неминуче позначається на їхніх взаєминах. Це специфічний стан психіки педагога, що виникає внаслідок напруженої щоденної взаємодії з учнями, який виявляється в обмеженні емоційного реагування на необхідні в роботі контакти, а також широким спектром порушення соціальних контактів. Процес «вигорання» одночасно зачіпає емоційну, когнітивну і соматичну сфери особистості людини і впливає на ефективність виконуваної діяльності.

Сучасна система освіти висуває все більш високі вимоги до особистості та діяльності педагога. Педагоги, прагнучи відповідати цим вимогам, змушені безперервно підвищувати рівень професійної компетентності, що потребує додаткових фізичних та інтелектуальних навантажень (наднормова активність). Напружені ситуації на роботі призводять до виснаження психофізіологічних ресурсів педагога. Присутній постійний тиск на педагога з боку керівництва системою освіти, відносно низький рівень оплати праці, відсутність почуття задоволення від роботи.

У педагогів професійне вигорання може бути представлено різними рівнями за ступенем тяжкості, а також за сферою реагування: фізіологічним, емоційним, поведінковим та смисловим. Синдром розгортається в три стадії, які можуть призвести до повної професійної непридатності викладача, а саме: емоційне виснаження, деперсоналізація і редукція персональних досягнень. Остання і найсерйозніша стадія характеризується зниженням почуття компетентності, цінності власної діяльності, негативним самосприйняттям, зниженням професійної та особистої самооцінки, де мотивацією і, зрештою, байдужим ставленням до роботи [3; 5; 6].

Узагальнюючи отриману в процесі дослідження інформацію, можна констатувати, що серед факторів, які несприятливо впливають останніми роками на здоров'я педагогів, є такі:

1. Підвищені робочі навантаження, зумовлені зміщенням акценту діяльності від безпосередньої роботи з учня на необґрунтовано високий обсяг звітності.
2. Невідповідні актуальним можливостям педагога, зумовлені його фінансовим забезпеченням, вимоги щодо підтвердження свого професійного статусу.
3. Відсутність адекватної системи післядипломного навчання педагогів, коли звичайна практика підвищення кваліфікації вимагає поєднання викладання та власного навчання.
4. Існуючий соціальний дискомфорт через невисокий розмір заробітної плати педагогів і падіння ролі профспілок, які перетворилися на формальних збирачів внесків з непрозорою системою їхнього використання.
5. Погіршення можливостей турботи педагогів про особисте здоров'я через фінансові труднощі, складності отримання кваліфікованої (і, перш за все, профілактичної) медичної допомоги, путівок для та ін.
6. Недостатньо представлена в закладах освіти підготовку в галузі здоров'я збереження всіх учасників освітнього процесу.

Стресогенними факторами для педагога є: невизначеність перспектив у роботі, відсутність достатньої кількості вільного часу для, окремо для жінок – труднощі професійного зростання та підвищення по статусу.

Ресурсом профілактики та подолання професійного вигорання педагогів повинні стати системні заходи, здатні привести до формування позитивного психосоціального клімату. Інакше якість освітніх послуг і кількість наукових досягнень будуть знижуватися. Так, одним з управлінських рішень може бути формування організаційної





культури, що включає систему ідей («ідеологію» університету) і цінностей, що робить професійну діяльність більш осмисленою. Формування внутрішнього соціокультурного простору – є та межа, яка пом'якшує удари зовнішнього середовища і дозволяє будувати нові плани професії, що потребує подальшого вивчення.

На рисунку 1 представлені результати дослідження емоційного вигорання педагогів за методикою В. Бойка [6] та показаний рівень сформованості різних фаз вигорання у педагогів.

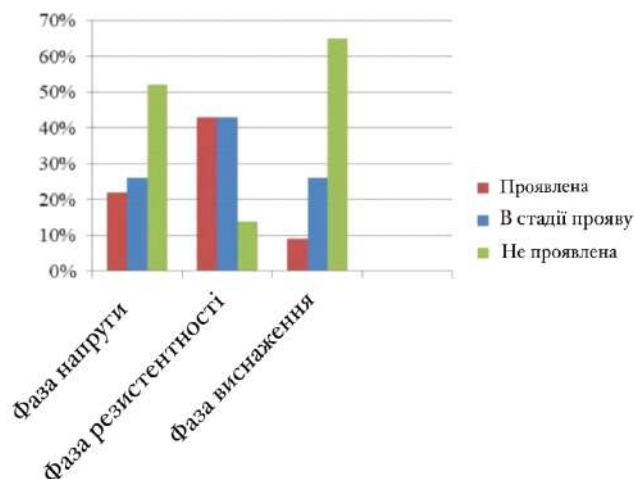


Рисунок 1 – Прояв синдрому емоційного вигорання у педагогів

Спираючись на дані, представлені на рисунку 1, ми можемо відзначити, що з більшості педагогів (52%) синдром емоційного вигорання виявлено. У 35% педагогів синдром емоційного вигорання перебуває у стадії прояву. І у меншості (13%) випробуваних синдром вигорання не виявлено.

Розглядаючи ступінь прояву окремих фаз (рисунку 2)

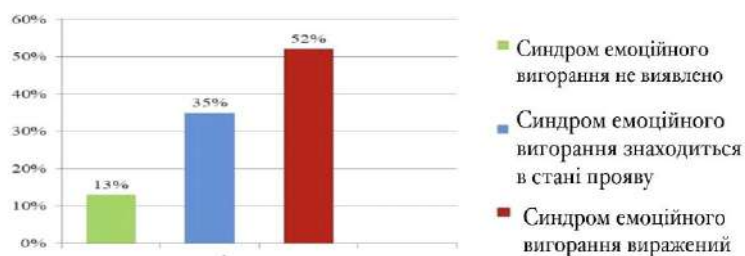


Рисунок 2 – Ступінь прояву фаз емоційного вигорання

Тривожний психоемоційний стан виявили у 22% педагогів – вони проявили фазу напруги. Даний стан виникає під тривалим впливом різних психотравмуючих факторів або їх посиленням. Таким чином, можна говорити про те, що їхнє професійне життя наповнене великою кількістю стресових та конфліктних ситуацій.

Ще в 26% респондентів фаза напруги перебуває у стадії виявлення. Ми можемо прогнозувати, що й зменшиться інтенсивність і кількість психотравмуючого впливу, то даних педагогів дана фаза сформується остаточно.

Що стосується окремих симптомів, що свідчать про емоційне вигорання або ризик його формування, то можна відзначити наступне. У 52% педагогів відзначається симптом переживання обставин, по 4% – незадоволеності собою та «загнаності в клітку» і 39% педагогів відчувають тривогу та депресію.

У більшості педагогів зі сформованим синдромом емоційного вигорання (43%) виявлено фазу резистентності. Це показник того, що їм властива висока виразність опірності та розвиток різних психологічних захистів. Аналізуючи стадію резистентності можна говорити, що окремі симптоми цих психологічних захистів виявлені в такий спосіб. 57% респондентів перебувають у режимі економії емоцій, дані індивіди обмежують емоційну віддачу у спілкуванні та професійній діяльності за рахунок вибіркового реагування. У них виявлено симптом неадекватного реагування. У 17% відзначається симптом емоційно-моральної дезорієнтації. У 43% педагогів відзначається прояв психологічних захистів поза професійної сфери. Замкненість педагогів



продовжується і вдома, вони відчувають втому від спілкування з людьми. Дані респондентів виявили сформований симптом розширення сфери економії. Ще 43% відзначають редукцію професійних обов'язків.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, згідно з результатами дослідження, ми можемо помітити, що рівень сформованості у респондентів регуляторної гнучкості, тобто можливості адекватно реагувати зміни зовнішніх і внутрішніх умов і перебудувати систему саморегуляції в педагогів перебуває в більш низькому рівні проти іншими показниками. Цю закономірність ми можемо мати на увазі при складанні програми профілактики емоційного вигорання, спрямованої на підвищення загального стилю саморегуляції та окремих його показників, що є предметом подальшого вивчення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисова М. В. Психологічні детермінанти феномена емоційного вигорання у педагогів. *Питання психології*. 2005. № 2. С. 96–104.
2. Емоційне вигорання педагогів. Методичні рекомендації./ Укладачі: творча група практичних психологів: Коляхіна А.В., Гаврик І.Л., Гриценко Н.В., Гутенко Д.М., Коропченко Н.М., Обравит О.М., Полякова В.С., Сухомлин Л.Г., Усик Ю.С., Чорний О.І. Суми: методичний кабінет відділу освіти Сумської районної державної адміністрації, 2016. 60 с.
3. Маслач К. Професійне вигорання: як люди справляються. URL: [Http HYPERLINK "http://www.top-personal.ru/"](http://www.top-personal.ru/):// HYPERLINK "http://www.top-personal.ru/"www HYPERLINK "http://www.top-personal.ru/". HYPERLINK "http://www.top-personal.ru/"top-personal.ru
4. Мешко Г., Мешко О. Професійне здоров'я педагога як об'єкт діяльності шкільної психологічної служби. *Психолог*. 2007. №36 (276).
5. Павелкін Р. Синдром емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах військової агресії росії проти України. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. Вип. 20. С. 144–153.
6. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової та ін. К., 2006. 365 с.

УДК 159.964:005

**Ірина ЗУБКО**

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВИГОРАННЯ ЯК СКЛАДНИКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ІТ-СПЕЦІАЛІСТА**

*(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Галушко Л. Я.*

*У статті проведено теоретичний аналіз понять «вигорання» та «психологічне вигорання». Розглянуто різні підходи до трактування цього явища в науковій літературі психологами і психотерапевтами. Вигорання визначається як багатовимірний процес, що включає емоційне, фізичне та когнітивне виснаження внаслідок тривалого стресу та високих робочих навантажень. Зокрема, підкреслено, що професійна діяльність ІТ-фахівців створює специфічні умови, такі як робота в нічний час, взаємодія з міжнародними клієнтами та ізоляція від соціуму, що сприяють розвитку цього синдрому. Акцент зроблено на важливості застосування методу активного соціально-психологічного пізнання (АСПП) як ефективного засобу психокорекції, спрямованого на мінімізацію деструктивних проявів та збереження психологічної безпеки ІТ-спеціалістів.*

**Ключові слова:** безпека, психологічна безпека, вигорання, психологічне вигорання, ІТ-спеціалісти, психодинамічний підхід, АСПП

**Постановка проблеми:** У сучасних умовах, коли стрес, високі вимоги до продуктивності та невизначеність стали невід'ємною частиною професійної діяльності, питання психологічного вигорання набуває особливої значущості, особливо серед ІТ-спеціалістів. Сфера інформаційних технологій відзначається інтенсивністю робочого процесу, швидкою динамікою змін і значним емоційним навантаженням, що спричиняє підвищений ризик психологічного вигорання. Це явище безпосередньо впливає на загальний рівень психічного благополуччя та професійну ефективність, роблячи його важливим фактором у забезпеченні психологічної безпеки ІТ-спеціалістів. Пошук гармонізації суб'єкта є ключовим елементом психологічної безпеки, яка забезпечує стійкість до зовнішніх і внутрішніх чинників, особливо у професіях, де важливою є взаємодія у системах «людина-машина» та «людина-людина». Профілактика психологічного вигорання, особистісний розвиток і професійний успіх ІТ-спеціалістів уможливується завдяки проходженню ними психокорекції з використанням психодинамічного підходу, де розкриваються когнітивні передумови спілкування на які має вплив свідомі та несвідомі сфери [1].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Психологічне вигорання є одним з ключових аспектів психічного здоров'я, яке вивчають безліч психологів і психотерапевтів [1; 4; 5; 6; 8]. Психоаналітичний підхід, заснований З. Фрейдом і розвинутий його послідовниками, тісно пов'язаний з вигоранням як складником психологічної безпеки через акцент на розумінні внутрішніх процесів, які впливають на поведінку та внутрішній стан особистості. Внутрішні конфлікти та пригнічені емоції, які є одними з ключових аспектів психоаналізу, можуть призводити до накопичення стресу та емоційного виснаження, що сприяє вигоранню. Архетип «тіні»,



описаний К. Юнгом визначає несвідомі аспекти нашої особистості, які часто ігноруються або витісняються. Пригнічення частини себе може викликати внутрішній конфлікт і стрес, що з часом призводить до емоційного виснаження — ключового компонента вигорання. Інтеграція «тіні» в свідомість, за К. Юнгом, сприяє самопізнанню, зрілості та психологічній безпеці, що допомагає уникнути вигорання через гармонізацію внутрішнього стану [12]. Е. Фромм не використовував поняття «психологічне вигорання» у своїх роботах, однак його концепції відчуження, втрати сенсу життя, та обмеження свободи самовираження можуть бути пов'язані з механізмами, які сприяють вигоранню. Е. Фромм підкреслював важливість індивідуальної свободи та реалізації потенціалу для психологічної безпеки, як спосіб запобігання вигоранню [8]. Поняття «вигорання» вперше було описано і введено в науковий обіг американським психологом і психоаналітиком Г. Фрейденбергом для позначення стану виснаження, викликаного тривалим стресом і надмірною віддачею професійної діяльності. Він розглядав «вигорання» як згасання мотивації або стимулу, особливо тоді, коли відданість справі або відносинам не приносить бажаних результатів, що підживлює внутрішній конфлікт і виснаження [8]. Психолог К. Маслач розширила дослідження цього поняття, створивши опитувальник вигорання. Вона розглядала емоційне виснаження, деперсоналізацію і зниження особистих досягнень як три ключові компоненти вигорання [16]. М. Лейтер спільно з К. Маслач досліджував, як стресові умови на робочому місці, незадоволеність роботою та нерівномірний розподіл обов'язків сприяють вигоранню. Він розробив моделі запобігання вигоранню, що акцентують увагу на балансі між вимогами робочого середовища і ресурсами працівників, та запропонував стратегії для підвищення їх емоційної стійкості [16]. Професор організаційної психології Е. Шоуфелі акцентував на взаємозв'язку вигорання і залученості до роботи, зосереджуючись на психосоціальних факторах на робочому місці. Також зосереджував увагу на тому, що залученість до роботи є протилежною до вигорання і може бути ключем до його запобігання [16]. Отже, психологічне вигорання є важливим аспектом, як у теоретичних дослідженнях, так і в прикладній психології. Воно охоплює складні процеси, пов'язані з емоційним виснаженням, деперсоналізацією та зниженням особистих досягнень. Психологічне вигорання відображає порушення внутрішньої рівноваги, міжособистісних зв'язків і труднощі з самореалізацією та самовираженням. Психодинамічний підхід допомагає розкрити внутрішні конфлікти, які сприяють вигоранню, і пропонує шляхи для відновлення психологічного благополуччя та гармонії, що є основою для відновлення ефективної діяльності.

**Мета статті:** дослідити поняття психологічного вигорання серед ІТ-спеціалістів, зокрема його впливу на психологічну безпеку та професійне функціонування.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Термін «вигорання» пов'язують з фізичним, емоційним та ментальним виснаженням, яке виникає внаслідок тривалого стресу або надмірних навантажень. [7; 10; 11]. Словник, створений Американською психологічною асоціацією, APA Dictionary of Psychology визначає вигорання як стан фізичного чи емоційного виснаження, що супроводжується зниженням мотивації, продуктивності та негативним ставленням до себе та інших [7]. Psychology Dictionary описує вигорання як стан екстремального фізичного, емоційного та розумового виснаження, що призводить до зниження мотивації та ефективності. Воно є результатом високого рівня стресу та напруженості, що поступово негативно впливає як на тіло, так і на розум [15]. Словник Merriam-Webster визначає вигорання, як виснаження фізичних сил, що виникає внаслідок тривалого стресу чи фрустрації [13]. У німецькому словнику Langenscheidt «burnout» описується як медичний термін, що позначає синдром виснаження або зниження працездатності через стрес і перевантаження на роботі [11]. У французькому словнику Collins, термін «burnout» означає емоційне виснаження, що виникає в результаті тривалого стресу, особливо в робочих умовах [10]. Отже, існує багато підходів до визначення вигорання. Спочатку це поняття описувалось як стан знесилення з відчуттям безпорадності, потім його значення стало змістовно неоднозначним, що призвело до утруднень в його вивченні. Б. Пелман та Є.Хартман систематизували та узагальнили різні визначення вигорання та виділили три основні складові: емоційне та/або фізичне знесилення, деперсоналізація за зниження робочої продуктивності [6, 10]. Наразі феномен вигорання розуміється як багатовимірний конструкт, який складається з набору негативних психічних переживань, розумового, емоційного та фізичного знесилення від тривалої напруги, яка пов'язана з міжособистісними стосунками, для яких характерна емоційна насиченість та когнітивна складність [6, 11]. Для позначення цього феномену використовуються терміни: синдром психічного вигорання, професійне вигорання, емоційне вигорання та психологічне вигорання. Спільним для цих понять є підкреслення внутрішньо-суб'єктивних психологічних аспектів відчуттів, а слово «вигорання» служить для опису руйнування та нівелювання позитивного емоційного фону та гармонійного самовідчуття суб'єкта [6, 10]. Всесвітньою організацією охорони здоров'я синдром вигорання був визначений як емоційне, фізичне чи мотиваційне виснаження, коли порушується продуктивність праці [2; 6]. Для психологічного вигорання характерним є широкий спектр психічних станів та поведінкових змін: безсоння, зниження імунітету, емоційне та фізичне виснаження, підвищена агресивність і роздратованість, зниження працездатності та втрата інтересу до роботи, вживання алкоголю чи інших психоактивних речовин з метою отримати тимчасове полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності і схильності до суїцидальних проявів. Людина може відчувати розчарування у професії, енергетичну спустошеність,



негативне ставлення до виконуваної роботи та оточуючих, а також психологічне «омертвіння» [5; 6]. Ці стани особливо властиві для фахівців сфери ІТ. Стислі терміни на виконання складних технічних завдань, високий темп роботи, тиск з боку замовників та менеджменту призводять до порушення психологічної безпеки, підвищення рівня стресу і, як наслідок, до психологічного вигорання. Вплив умов віддаленої роботи спричинив стійку тенденцію, згідно з якою ІТ-фахівці працюють одночасно на кількох роботах, що спостерігається протягом останніх кількох років. Така практика сприяє роботі на межі виснаження, що вимагає постійної концентрації уваги, тривалих овертаймів, високої стресостійкості та роботи вночі. У зв'язку з цим, ІТ-спеціалісти розробляють індивідуальні зміщені графіки, що призводить до формування унікальних цифрових та часових рамок, у межах яких відбувається їх професійна діяльність. Така організація роботи сприяє відчуженню від реальних життєвих контекстів, що створює умови для розвитку тенденції відступів від реальності. Додатково варто зазначити, що родини та близьке оточення ІТ-спеціалістів функціонують у відмінних ритмах, що призводить до соціальних та сімейних труднощів і конфліктів у взаєминах [2]. Неможливість досягти висот в умовах роздвоєності досвіду, висока конкуренція, страх втратити роботу та надмірна орієнтація на матеріальні аспекти можуть спричинити розвиток невротичних розладів, про які писав Е. Фромм [9]. Це пояснюється тим, що спроба уникнути «свободи» у виборі професійної траєкторії може стати психологічно обтяжливою. [2]. Психологічне вигорання пов'язується з регресом професійного розвитку. Воно охоплює всю особистість, руйнує її і деструктивно позначається на професійній діяльності. Явище психічного вигорання вважають незворотним, його можна лише пригальмувати, але не зупинити. У зв'язку з цим, збільшилась кількість ІТ-спеціалістів, які кардинально змінюють напрямок своєї професійної діяльності [5; 6].

Психологічна корекція виступає важливою передумовою упередження явища психологічного вигорання. З огляду на високий рівень інтелектуального розвитку та рефлексивних здібностей фахівців у сфері ІТ, особливо важливим є вибір відповідних методів психологічної корекції. Одним із найбільш оптимальних підходів, який базується на методологічних засадах психодинамічної парадигми, є метод АСПП (активного соціально-психологічне пізнання). Метод активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), розроблений академіком Т. Яценко, є комплексною системою психокорекції, що базується на принципах «позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції психіки» [1;5;6]. Він включає різноманітні методики, такі як використання предметів для самопрезентації (репродукції картин, іграшки, авторські малюнки тощо), психоаналіз тематичних малюнків та аналіз семантики висловлювань. Особливістю методу є відкриття рефлексивних знань у процесі «тут і тепер», що сприяє нівелюванню деструктивних проявів і підвищенню адаптивності суб'єкта. Особлива увага приділяється діалогічній взаємодії психолога з респондентом, що сприяє розкриттю емоційно індивідуалізованого змісту й усвідомленню специфіки свідомого і несвідомого у спонтанній активності [1; 2]. Психокорекція методом АСПП дасть можливість гармонізувати особистісний та професійно-соціальний аспекти ІТ-спеціалістів, дозволить не допустити виникнення психологічного вигорання та дасть можливість реалізувати власний потенціал у особистій та професійній діяльності [5; 6; 17].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У результаті дослідження було виявлено, що психологічне вигорання виникає внаслідок порушення психологічної безпеки і є складним багатовимірним явищем, яке включає фізичне, емоційне та когнітивне виснаження внаслідок тривалого стресу. Зокрема, ці прояви є надзвичайно актуальними серед ІТ-спеціалістів, чия професійна діяльність характеризується інтенсивними робочими навантаженнями, високими вимогами до продуктивності та стійким рівнем стресу через швидкі зміни у технологічному середовищі. Важливо підкреслити, що психодинамічний підхід є ефективним методом для упередження та корекції стану вигорання. Метод активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), заснований на принципах «позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції» та сприяє гармонізації внутрішнього стану особистості. Застосування методу АСПП сприяє мінімізації деструктивних психічних проявів, підвищує адаптивність фахівців до професійних навантажень, що дозволяє їм зберегти професійну ефективність та розвивати творчий потенціал. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вияві інфантильно-базальних джерел дисфункцій психіки, що порушують психологічну безпеку ІТ спеціаліста.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галушко Л.Я., Мельничук І.Я., Близнакова О.М. Глибинна корекція як необхідна передумова психологічної захищеності HR-менеджерів. Габітус. Вип. 49. 2023. С. 157 – 162.
2. Зубко І.М. 2024. Теоретико-методологічні аспекти психологічної безпеки як необхідної складової в роботі ІТ-спеціалістів. Наукові записки. Серія: Психологія. 1 (Квіт 2024), 68–73. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-9>.
3. Наукова школа академіка НАПН України Тамари Яценко: колективна монографія / за заг. ред. Т.С. Яценко. Дніпро : Інновація, 2019. 350 с.
4. Шнайдер О.В. Психологічні особливості емоційного вигорання працівників сфери інформаційних технологій // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Випуск 26. – 2014. – С. 144-148
5. Яценко Т., Іваненко Б., Євтушенко І. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигорання. Частина 1. Київ : Главник, 2008. 176 с. (серія «Бібліотечка соціального працівника»).
6. Яценко Т., Іваненко Б., Євтушенко І. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигорання. Частина 2. Київ : Главник, 2008. 192 с. (серія «Бібліотечка соціального працівника»).
7. APA Dictionary of Psychology. URL: <https://dictionary.apa.org/burnout>



8. Burnout: The High Cost of High Achievement Herbert J. Freudenberger. URL: [https://books.google.at/books/about/Burn\\_out.html?id=Ok0qOa0xGb4C&redir\\_esc=y](https://books.google.at/books/about/Burn_out.html?id=Ok0qOa0xGb4C&redir_esc=y)
9. Erich Fromm – a Therapeutic Vision Well Ahead of its Time. Erich Fromm's Contribution to Experiential Psychotherapy. URL: [https://jep.ro/images/pdf/cuprins\\_reviste/87\\_art\\_02.pdf](https://jep.ro/images/pdf/cuprins_reviste/87_art_02.pdf)
10. Collins. Free online dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/>
11. Langenscheidt dictionary. URL: <https://en.langenscheidt.com/german-english/burnout>
12. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2022). *The Burnout Challenge: Managing People's Relationships with Their Jobs*. Cambridge, MA: Harvard University Press. URL: <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674251014>
13. Merriam-Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/burnout>
14. Jung's «Psychology with the Psyche» and the behavioral sciences. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4217588/>
15. Psychology Dictionary. Professional reference. URL: <https://psychologydictionary.org/burnout/>
16. Wilmar B. Schaufeli, Michael P. Leiter, Christina Maslach. Burnout: 35 years of research and practice. URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/13620430910966406/full/html>
17. Yatsenko, T., Halushko, L., Ivashkevych, E., & Kulakova, L. (2022). Dialogue in in-depth cognition of the Subject's psyche: Functioning of pragmatic referent statements. [Діалог у глибинному пізнанні психіки суб'єкта: функціонування прагматичних референтних висловлювань] *Psycholinguistics*, 31(1), 187-232. doi:10.31470/2309-1797-2022-31-1-187-232

УДК 376-056.36(045)

Єлизавета ЗЮНЗЯ

**ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

(студентка II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтва)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Руденко Т.В.

У статті обґрунтовано актуальність та специфіку застосування сучасних наукових підходів до навчання і соціалізації дітей з розумовою відсталістю в умовах сучасного суспільства. На основі аналізу наукових праць доведено важливість своєчасної діагностики та кваліфікованої допомоги, зокрема з урахуванням індивідуальних потреб таких дітей. Підкреслюється ключова роль раннього втручання та розробки індивідуальних програм розвитку, що сприяє значному покращенню когнітивних і соціальних навичок, а також підвищує рівень інтеграції дітей з розумовою відсталістю в суспільство.

**Ключові слова:** розумова відсталість, психічні розлади, фізичні порушення, корекційне навчання, логопедична корекція, лікувальна фізкультура, соціалізація, розвиток мовлення, когнітивні функції, соціальні навички, педагогічні підходи, корекційні установи.

**Постановка проблеми.** Розумова відсталість є актуальною проблемою через значну поширеність цього порушення у всьому світі та складність його діагностики, особливо у випадках легких форм. За даними досліджень, розумова відсталість впливає на 1-5% населення, причому велика частка випадків не діагностується своєчасно. Це призводить до недостатнього розвитку адаптивних навичок у дітей, що ускладнює їх інтеграцію у суспільство. Важливим залишається завдання розробки індивідуальних підходів і спеціалізованих освітніх програм, що забезпечують підтримку таких дітей на ранніх етапах розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченням проблеми щодо навчання дітей з розумовою відсталістю в різні часи займалися Г. Россолімо, А. Граборова, Л. Виготський, О. Леонтєва, Ю. Хмяляйнен, В. Кащенко, М. Рау, Ф. Рау, Б. Ананьєв та інші. Аналіз наукових праць дає можливість краще розібратися у своєрідності психічного розвитку розумово відсталої дитини, дослідити, який вплив чинить на хід психічного розвитку недорозвинення мозку.

**Метою** статті є аналіз ключових характеристик та проявів розумової відсталості, визначення її класифікацій за ступенем тяжкості, а також дослідження сучасних педагогічних методів, які дозволяють ефективно навчати дітей з такими порушеннями. Стаття спрямована на виявлення ефективних шляхів для розробки індивідуальних освітніх програм, що сприятимуть соціальній адаптації та розвитку пізнавальних і життєвих навичок у дітей з різними рівнями інтелектуального дефіциту.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У статті О. Гаврилова «Психолого-педагогічна характеристика легкої, помірної, тяжкої та глибокої розумової відсталості» зазначено, що особи з розумовою відсталістю часто страждають на інші психічні або фізичні розлади, такі як епілепсія, церебральний параліч або сенсорні порушення, причому ризик розвитку таких станів у них значно вищий, ніж у решти населення. Вони також є вразливими до експлуатації та насильства. Британські дослідники визначили три ключові групи проблем: специфічні порушення (наприклад, синдром Дауна), загальні етіологічні фактори (пов'язані з порушенням роботи мозку) та підвищену соціальну вразливість. Своєчасна допомога та надійний соціальний захист здатні знизити ці ризики та покращити умови життя таких людей.

Гаврилов О. у своїй статті виділив наступні ступені розумової відсталості:

1. Легкий ступінь, який визначається коефіцієнтом інтелекту в діапазоні 50-70. Діти з таким рівнем відсталості відчувають затримки у розвитку мовлення, хоча можуть використовувати його для повсякденного



спілкування. Їхній словниковий запас обмежений, мовлення часто містить граматичні помилки і є структурно простим. Також спостерігаються труднощі з концентрацією уваги, мисленням та пам'яттю, що ускладнює навчання та соціальну адаптацію. Однак за умови належної підтримки ці діти здатні опанувати базові навички самообслуговування і соціалізації.

2. Помірний ступінь розумової відсталості з коефіцієнтом інтелекту (IQ) 35-49, який характеризується значними затримками у розвитку мовлення та когнітивних функцій. Мислення таких дітей залишається конкретним і непрогресивним, а здатність до абстракції відсутня. Їхній словниковий запас складає 200-300 слів, причому мовлення розвивається із затримкою і часто лише в 3-5 років з наявними дефектами. Навички самообслуговування розвиваються повільно, тому ці люди потребують постійної допомоги. Проблеми з увагою та пам'яттю ускладнюють засвоєння нових знань і навичок.

3. Тяжкий ступінь – визначається коефіцієнтом інтелекту в межах 20-34 і супроводжується серйозними затримками в розвитку. У дітей з таким діагнозом спостерігаються значні проблеми з руховою та когнітивною діяльністю, що обмежує їх здатність засвоювати навіть базові знання. Вони відчувають труднощі з координацією рухів і потребують постійної допомоги в самообслуговуванні. Їхнє мовлення обмежене короткими словами та жестами, а емоційні реакції можуть бути непропорційними. Абстрактне мислення практично відсутнє, тому ці люди не можуть самостійно функціонувати через глибокі порушення фізичних та психічних можливостей.

4. Глибокий ступінь. Люди з таким ступенем розумової відсталості, маючи коефіцієнт інтелекту нижче 20, стикаються з серйозними труднощами в пізнавальній діяльності, моторних функціях і самообслуговуванні. Їхнє мовлення або відсутнє, або обмежується окремими звуками та жестами, а емоції часто нестабільні та неадекватні. Через глибокі порушення цих функцій такі люди не здатні жити самостійно і постійно потребують допомоги. Вони також можуть проявляти проблемну поведінку, зокрема аутоагресію [1].

Для дітей з розумовою відсталістю потрібне особливе навчання, про це зазначає Тарасова В.В. в підручнику «Навчання та виховання дітей з порушенням інтелекту». Навчання дітей з розумовою відсталістю вимагає спеціальних умов і підходів, які можуть значно підвищити якість їхнього життя та адаптацію в суспільстві. Однією з ключових форм навчання є спеціальні корекційні установи або класи, де впроваджуються індивідуальні та групові заняття з логопедії, лікувальної фізкультури та психологічної корекції. Чим раніше почнеться корекційна робота, тим більше шансів на запобігання вторинним порушенням.

Психолого-педагогічний супровід таких дітей відіграє центральну роль у розвитку їх вищих психічних функцій та соціальної адаптації. Він включає систематичний моніторинг розвитку, створення умов для успішного навчання та профілактику вторинних проблем. Важливим аспектом є мотивація до навчання, яку вчителі формують через цікаві заняття, спостереження та соціальні активності.

У спеціальних школах учні часто мають негативні мотивації через попередній досвід навчання в загальноосвітніх школах, тому завдання вчителя – нейтралізувати ці установки та розвивати позитивні стереотипи до навчання. Практичні заняття, екскурсії та участь у позакласній роботі допомагають зміцнити інтерес до навчання та формують соціально корисні навички.

В процесі навчання реалізуються три ключові функції: освітня (формування знань та навичок), розвивальна (інтелектуальний розвиток) та виховна (формування моральних якостей). Ці функції інтегруються у всі види діяльності, від уроків до професійно-трудового навчання, забезпечуючи комплексний розвиток особистості дитини [4].

Особливості роботи логопеда із дітьми з розумовою відсталістю передбачає усунення мовленнєвих порушень та розвиток навичок комунікації, необхідних для інтеграції в суспільство. Головним завданням є корекція загального мовленнєвого недорозвитку, що включає постановку правильної звуковимови, збагачення словникового запасу, корекцію граматичних помилок і розвиток зв'язного мовлення.

Основні напрямки логопедичної корекції:

1. Корекція звуковимови: Робота з правильною вимовою звуків, усунення їх неправильного відтворення, зокрема, складних звуків (шиплячі, свистячі, сонорні). Це важливий етап, оскільки помилки у вимові можуть впливати на інші аспекти мовлення.

2. Розвиток фонетико-фонематичних процесів: Поліпшення здатності дитини розрізняти та відтворювати звуки, що дозволяє правильно сприймати та використовувати їх у мовленні.

3. Розширення словникового запасу та граматики: Розвиток словникового запасу, правильне використання слів у реченнях та корекція граматичних помилок, зокрема вживання прикметників, займенників, прийменників.

4. Формування зв'язного мовлення: Навчання дітей будувати логічні та послідовні речення, переказувати тексти, висловлювати думки.

5. Корекція читання та письма: Окремий фокус на правильному читанні, розвитку орфографічних навичок та корекції дислексії та дисграфії.



6. Розвиток комунікативних навичок: Розширення можливостей дітей для спілкування в різних життєвих ситуаціях через ігри та рольові вправи.

7. Лікувальна фізкультура: Вправи для розвитку дрібної моторики, що сприяють поліпшенню мовленнєвих навичок.

Організація занять:

– Індивідуальні та групові заняття. Індивідуальні заняття зосереджуються на вирішенні конкретних проблем, тоді як групові допомагають закріпити знання у колективі.

– Ігрові метод. Використання ігор для мотивації дітей до навчання та спілкування.

Логопедична робота вимагає індивідуального підходу до кожної дитини та тісної співпраці з батьками та вчителями для досягнення кращих результатів у корекції мовлення [2].

Актуальність питання про навчання дітей з розумовою відсталістю розкриває В.В. Золотоверх у своїй праці «Актуальність питання дітей з особливостями розумового розвитку: історичний аспект». Головним завданням допоміжної школи є навчання та виховання дітей із легкою розумовою відсталістю. Основна особливість цих учнів полягає в порушеннях пізнавальних процесів, що унеможливує їхнє навчання в загальноосвітніх школах. Протягом історії розвитку допоміжної школи дефектологи прагнули створити такі методики, які забезпечували б засвоєння необхідних знань та навичок дітьми з особливими потребами [5].

Інтенсивний розвиток досліджень у галузі олігофренопедагогіки розпочався з середини ХХ століття. Особлива увага була зосереджена на вивченні патофізіологічної структури дефекту та психічного розвитку цих дітей, що дало можливість створити науково обґрунтовані методи корекції їхньої пізнавальної діяльності. У 1960-х роках були закладені основи для корекційних засобів, спрямованих на розвиток мовлення, мислення та інших когнітивних функцій.

Згодом науковці почали застосовувати диференційований підхід, орієнтований на індивідуальні особливості кожного учня. Це дозволило покращити процес навчання та підготувати дітей до самостійного життя.

Сьогодні, відповідно до Закону України "Про загальну середню освіту", система спеціальних шкіл спрямована на розвиток особистості учня, його соціалізацію та формування необхідних компетентностей для інтеграції в суспільство [3].

**Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** Підсумовуючи, можемо зазначити, що для навчання дітей з розумовою відсталістю є необхідність створення інклюзивного та спеціалізованого підходу, що враховує їхні особливості. Діти з розумовою відсталістю мають ті ж права на освіту і розвиток, як і інші, однак через свої когнітивні та мовленнєві порушення вони потребують індивідуальних методик та підходів у навчанні. Рання діагностика та своєчасна корекційна робота дозволяють запобігти подальшим відхиленням у розвитку та забезпечити кращу адаптацію в соціальному середовищі.

Особи з розумовою відсталістю є частиною нашого суспільства, і їхнє існування не повинно викликати відчуження чи дискримінацію. Вони мають свій унікальний потенціал і, за належної підтримки, можуть досягти значного прогресу в навчанні та життєвих навичках. Як зазначено у статтях і дослідженнях, таких як робота О. Гаврилова, ці люди часто стикаються з додатковими труднощами, такими як сенсорні порушення або підвищена вразливість до експлуатації. Тому надзвичайно важливо забезпечити їм надійний соціальний захист і психологічну підтримку.

Щодо перспектив розвитку в цій галузі, важливо продовжувати розробку інноваційних методів корекційної роботи, особливо в галузі логопедії та розвитку комунікативних навичок. Новітні технології, такі як комп'ютерні програми для навчання та інтерактивні методи, можуть значно підвищити ефективність навчання і залучити дітей до активного пізнання.

Отже, діти з розумовою відсталістю – це такі ж люди, як і ми, лише з іншими потребами та викликами. Важливо пам'ятати, що вони заслуговують на таку ж увагу, підтримку та можливості для розвитку. Правильно організоване навчання, психологічна підтримка та інклюзивне ставлення суспільства можуть суттєво покращити якість їхнього життя і допомогти їм інтегруватися у спільноту, реалізуючи свій потенціал.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилов О. В. Психолого-педагогічна характеристика легкої, помірної, тяжкої та глибокої розумової відсталості // Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – С. 1-16.
2. Логопедична робота в спеціальних школах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zolointernat.ck.ua>
3. Супрун А. С. Корекційно-розвивальні технології: сучасний стан і перспективи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ap.uu.edu.ua>
4. Тарасова В.В. Навчання та виховання дітей із порушенням інтелекту: навчально-методичний посібник. Харків, 2017 – 125 с.
5. Золотоверх В. В. Актуальність питання дітей з особливостями розумового розвитку: історичний аспект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ap.uu.edu.ua/upload/publicationpdf/8c8c96c7b29454318929299c9e797bc0.pdf>



УДК 16:37.01/09

Людмила КЛОКОВА

**ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – кандидатка педагогічних наук, доцентка Андросова Н. М.

У статті схарактеризовано основні поняття щодо формування системи цінностей у здобувачів початкової освіти. Актуалізовано проблему формування ціннісних орієнтацій у молодших школярів в контексті НУШ. Визначено ключові аспекти, які визначають зміст формування ціннісних орієнтацій у молодших школярів.

**Ключові слова:** цінності, система цінностей, учні початкових класів, Нова українська школа, виховання.

**Постановка проблеми.** Відповідно до концептуальних положень Нової української школи система цінностей для здобувачів початкової освіти формується завдяки особистісно-орієнтованому, компетентнісному та діяльнісному підходам. НУШ зорієнтована на освітній простір, який сприяє вихованню етичних, соціальних і демократичних цінностей, таких як повага, взаємодія, відповідальність і свобода. Завдання початкової школи – допомогти дітям усвідомити ці цінності та втілювати їх у повсякденні дії і подальші життєві рішення, оскільки це є основою успішної соціальної інтеграції та гармонійного життя.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Зміст ціннісних орієнтацій підростаючого покоління, ставлення до них людини окреслено в наукових розвідках: І. Беха, І. Богданової, А. Богуш, Т. Бутківської, С. Волкової, В. Гринькова, І. Зязюна, Н. Кічук, З. Курлянд, С. Литвиненко, Н. Мойсеюк, О. Савченко, Л. Хомич та ін.

**Мета статті** полягає у визначенні та характеристиці складників системи ціннісних орієнтацій учнів початкової школи в контексті Нової української школи.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Ключові компетентності в межах НУШ передбачають розвиток критичного мислення, комунікативних навичок та екологічної відповідальності. Важливим є також формування позитивного ставлення до культурного розмаїття, громадянської свідомості та поваги до природи, що сприяє вихованню свідомих громадян та особистої відповідальності учнів.

Крім цього, згідно з дослідженнями, формування цінностей у початковій школі України часто поєднується з підготовкою до подальшого навчання, стимулюючи дітей до засвоєння цінностей через активну участь у іграх, творчості та інших діяльностях, що робить цей процес природним і невимушеним для учнів цього віку.

Видатний педагог В. О. Сухомлинський вважав, що ціннісна орієнтація молодших школярів – це «сукупність цілей, переконань, уявлень, суджень і вчинків, які підпорядковані певним цінностям і визначають поведінку дитини в навколишньому світі».

Ключовими аспектами, які визначають зміст формування ціннісних орієнтацій у молодших школярів є:

- повага Конституції та законів Української держави, дотримання правових норм та наявність високої правосвідомості;

- високий рівень володіння державною мовою, бажання завжди дбати про піднесення її престижу та функціонування в усіх сферах суспільного та повсякденного життя;

- розвинена патріотична самосвідомість, громадянська відповідальність та мужність, сприяння суспільній ініціативності та активності, готовність до праці на користь Батьківщини та її захисту;

- виявлення дисциплінованості, працьовитості, творчості, піклування, моральної чистоти, відповідальності, гуманності та високої культури спілкування;

- повага батьків, роду, традицій, історії свого народу і усвідомлення своєї незалежності [3, с. 137–140.].

У програмі «Нова українська школа у поступі до цінностей» (2018-2022) визначені основні принципи виховання духовно-моральних цінностей здобувачів освіти. Серед них: гуманістичний принцип, альтруїстичний принцип, принцип безперервності, цілісності, наступності, культуровідповідності та ін. [5, с. 8].

Сучасні освітні реформи визначили цінності Нової української школи, що базуються на принципах педагогіки партнерства, позитивної психології та філософії дитиноцентризму. Вони враховують індивідуальний досвід кожної дитини, сприяють її всебічному розвитку, підтримують психологічне здоров'я та радість у процесі пізнання, надають можливості для самореалізації кожного учасника освітнього процесу. Уважаємо за необхідне в межах нашого дослідження розкрити зміст і структуру ціннісних орієнтацій учнів початкової школи. Структурно-функціональна характеристика ціннісних орієнтацій учнів молодшого шкільного віку базується на розумінні цінностей як багатовимірного явища зі складною ієрархією, що демонструє рівень психологічного розвитку дитини. У цінностях поєднуються когнітивний та емоційний складники, які включають знання та оцінювання. Ці складові мають протилежні логічні характеристики. Під





ціннісними орієнтаціями розуміємо закріплені у свідомості особистості надзвичайно значущі смислові утворення, засновані на визнанні особистості як безумовної цінності, ідеях справедливості, людяності, усвідомленні відповідальності. Вони виявляються в гідних діях і вчинках, метою яких є гармонізація відносин між суспільством і особистістю. Виходячи з цього визначення, можна виділити основні ціннісні орієнтації, характерні для молодших школярів, а саме: *відповідальність, людяність, чесність, гідність і справедливість*.

Ціннісні орієнтації молодших школярів охоплюють цінності, переконання та орієнтації, які визначають їхнє ставлення до навколишнього світу та власної особистості, а також стосунки з іншими людьми. Основні компоненти ціннісної орієнтації учнів загальноосвітньої школи можна охарактеризувати так:

*Моральні цінності:* це справедливість, чесність, відповідальність, доброта, толерантність та інші етичні принципи.

Справедливість передбачає збалансоване співвідношення між цінностями та благами, їхній справедливий розподіл серед людей, а також належний порядок суспільного життя, який відповідає уявленням про людську природу та її невід'ємні права [6, с. 52]. Важливими характеристиками справедливості дослідниця М. Федорова називає рівність між людьми, недопущення насильства і порушення прав іншої людини, вимога визнавати за іншою людиною ті права і свободи, які визнаєш за собою [7, с. 57]. Цінності справедливості й людяності виявляються через взаємодію з такими цінностями, як правдивість, помірність, толерантність, миролюбність, безкорисливість, повага до людини, чуйність, відданість, милосердя, дружелюбність тощо. Варто зазначити, що реалізація цінностей справедливості і людяності неможлива без сформованості відповідальності.

У тлумачних словниках «чесність» визначається як узгодженість слів і вчинків із реальним станом речей, що проявляється у відкритості думок, почуттів та намірів перед іншими людьми. У практичному втіленні чесність пов'язана зі щирістю, прямою, відданістю та сумлінністю особистості.

Гідність є інтегральною цінністю, що спонукає до моральних вчинків, відображаючи моральне ставлення особистості до інших, до навколишнього світу та до самої себе [7, с. 58].

*Патріотичні цінності:* усвідомлення значення Батьківщини та гордості за неї, повага до людей, їхніх традицій та готовність сприяти розвитку своєї країни. Патріотичні погляди сучасних дітей формуються на основі розуміння подій і явищ, що відбуваються щодня. Усвідомлення важливості миру, засудження насильства війни, виховання любові до Батьківщини та поваги до національних героїв є основою патріотичної свідомості. Одне з головних завдань Нової української школи – виховати покоління патріотів, які володіють українською мовою, люблять свою країну, турбуються про її майбутнє, мають активну національну позицію, діють згідно з моральними й етичними принципами, розуміють свій громадянський обов'язок та здатні приймати важливі рішення [2, с. 58].

*Громадянські цінності:* прагнення активно долучатися до життя суспільства, турбота про загальне благо та повага до правил співіснування.

У науковій статті Т. Цуркан та У. Попової узагальнено погляди вчених, щодо визначення поняття «громадянська добродіяльність» як свідомої позиції людини, яка проявляється через сформованість громадянських чеснот особистості, готовності до розв'язання соціальних задач і активної участі в житті громади, суспільства на засадах культуровідповідності, гуманності, толерантності [9, с. 200]. Ключовим аспектом виховання громадянської доброчесності є розвиток у школярів важливих для українського суспільства цінностей, таких як: патріотизм, соціальна справедливість, пріоритет духовного над матеріальним, любов до природи, людяність, працьовитість, взаємоповага. Важливо також допомогти дитині усвідомити своє власне «Я», зміцнити віру у власні здібності, таланти й можливості. Виховання спрямоване на формування гуманної, творчої, соціально активної особистості, яка бережливо ставиться до природи, матеріальних речей, себе та оточуючих, і розуміє цінність життя як найвищу цінність.

*Освітні цінності:* розуміння значення освіти, бажання пізнавати світ, шанобливе ставлення до вчителів і власного навчального процесу. Освіта є ключовою цінністю для суспільства, особливо в умовах інформаційної ери, що характеризується зростанням обсягів інформації та швидким оновленням знань. Це створює необхідність у постійному навчанні протягом усього життя, щоб успішно адаптуватися до змін та вимог сучасного світу. У визначенні О. Савченко «навчальна діяльність – діяльність, яка складається з потреб і мотивів, мети й умов їх досягнення, дій і операцій з певним предметним змістом». Молодший шкільний вік і є періодом найбільш інтенсивного формування навчальної діяльності. В дитячій психології провідна діяльність розглядається як така, в процесі якої відбувається формування основних психічних процесів і характерних властивостей особистості даного вікового періоду [4]. Саме навчальна діяльність є ядром формування ключової компетентності НУШ – «уміння вчитися впродовж життя». Прагнення до знань, цінність свідомого пізнання, мотивація є ключовими освітніми цінностями для учня початкової школи.

*Сімейні цінності:* повага до батьків, збереження сімейних традицій та підтримка між членами родини. Вони є ключовим джерелом формування особистості дитини через збереження родинних традицій і звичаїв, виховання любові до рідного краю та України. Разом із усвідомленням національної ідентичності у молодого покоління актуальною є також потреба родинної ідентичності, адже саме в сім'ї закладаються основи



справжнього патріотизму. Доведено, що в дітей молодшого шкільного віку інтерес до сімейних традицій, до історії своєї родини виявляється найбільшою мірою, оскільки в цьому віці інтенсифікується процес родинної ідентифікації: дитина не лише відчуває, а вже починає усвідомлювати свою належність до родини та власне місце в системі родинних стосунків [8].

**Екологічні цінності:** усвідомлення важливості захисту довкілля та збереження природних ресурсів. Зокрема, що цінності є необхідною передумовою розуміння сутності природи, переосмислення власної поведінки в межах гуманістично спрямованих орієнтирів щодо природи. Відтак, ціннісне ставлення індивіда до природи важливий компонент екологічної культури особистості. Початкова школа це місце де формується екологічна культура, екологічне мислення і де засвоюються екологічні знання.

Свідоме та уважне ставлення людини до природи можливе лише за наявності екологічної культури, широких екологічних знань, які формуються з дитинства. Знання екологічних стандартів, природних закономірностей розвитку, таємничого світу тварин і рослин, особливостей їхньої поведінки, проблем, які виникають у житті, дають кожному можливість відчути особисту відповідальність за майбутнє природи. Метою екологічної культури та освіти є розвиток системи наукових знань, поглядів і переконань, які закладають основи відповідального ставлення до природного середовища [1].

Погоджуємося з думкою науковців про те, що для вивчення ціннісних орієнтирів молодших школярів доцільно застосовувати такі методи, як: спостереження, аналіз поведінки в різних ситуаціях, а також опитування у вигляді тестів та анкет. Наприклад, метод «Експрес-діагностика сфери ціннісних орієнтацій» передбачає створення специфічного переліку цінностей, що дозволяє визначити рівень розвитку моральних і соціальних якостей дитини, таких як справедливість, відповідальність і доброта. Так, спеціалісти Інституту психології ім. Г. С. Костюка під час укладання даної діагностики визначили основний зміст провідних ціннісних орієнтацій дітей за двома групами цінностей: цінності-блага і цінності-регламенти. Вони охоплюють такі сфери буття, як: «Я», «Інші Люди» та «Навколишній світ природи, техніки, мистецтва». До цінностей-благ належать такі запропоновані дітям категорії: «родина», «щастя», «здоров'я», «дружба», «краса природи», «краса мистецтва», «краса техніки», «зовнішня краса», «творчість», «гроші». Цінності-регламенти включають: «співпереживання», «самотійність», «допитливість», «цілеспрямованість», «впевненість», «сміливість», «наполегливість». Для аналізу цих цінностей дітям надавали сюжетні чорно-білі ілюстрації, де відображалися ситуації чи предмети, які символізували відповідні цінності та були близькими до їхнього життєвого досвіду. Зауважимо, що визначені сфери буття були зорієнтовані на дітей старшого дошкільного віку. Оскільки першокласники – це діти 6-7 років, то вважаємо, що дана методика дослідження може бути цілком використана для дослідження рівня розвитку ціннісних орієнтацій учнів 1-2 класів НУШ.

Такі методики часто допомагають оцінити, як цінності проявляються у поведінці учнів під час занять та в позашкільній діяльності. До того ж, заклади освіти можуть впроваджувати інтерактивні методи, що допомагають дитині засвоювати цінності через ігри, спілкування і творчі заняття, що робить цей процес природним. Постійне спостереження за поведінкою у навчальному та ігровому середовищі є дієвим інструментом для оцінки здатності дитини співпереживати, працювати в команді, проявляти повагу до інших і приймати відповідальні рішення.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, система відносин сучасного суспільства призводить до зміни цінностей як у дорослих, так і дітей. У зв'язку з цим актуальним видається дослідження сфери цінностей сучасних дітей. Найбільш інтенсивно формування цінностей починається у початковій школі. Значення цього вікового періоду важко переоцінити, оскільки саме в цей час закладаються духовно-моральні основи особистості, знання, уміння, засвоюються норми поведінки, цінності, усвідомлюються відносини між дитиною та навколишнім світом, формуються мотиви поведінки.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДжЕРЕЛ

1. Андрусенко І. В. Формування екологічної грамотності молодших школярів в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» / [Електронне видання] : методичні рекомендації. Київ: Педагогічна думка, 2020 75 с.
2. Качак Т. Б., Ленько Х. П. Формування у молодших школярів патріотичних цінностей засобами дитячої літератури. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 62. Том 1. С. 55-59.
3. Мацук Л. Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів в умовах сьогодення: теорія і практика. *Освітній простір України*. 2017. № 9. С. 137-140.
4. Нікітіна О. О. Формування навчальної діяльності школярів у контексті реформування початкової освіти в Україні» (70-ті роки ХХ – поч. ХХІ століття). 2019. 245 с.
5. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. 2018. 36 с. URL : <https://mon.gov.ua/>
6. Тофтул М. Г. Етика. Київ: Академія, 2005. 416 с.
7. Федорова М. Змістові характеристики моральних цінностей молодших школярів. *Молодь і ринок*. 2016. № 6 (137). С. 56-61.
8. Формування сімейних цінностей у дітей шкільного віку в сучасних соціокультурних умовах : монографія / Гончар Л. В., Кравченко Т. В., Мачуська І. М., Павицька К. М., Хижняк А. В. ; за заг. ред. Гончар Л. В. Харків: «Друкарня Мадрид», 2016. 176 с.
9. Цуркан Т. Г., Попова У. П. Виховання громадянської добродіяльності у молодших школярів на уроках «Я досліджую світ». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 75\*2020 Серія 5. С. 200-203.



УДК: 37.014.5:316.62-053.6

Каріна КОВАЛЕНКО

**ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ ПЕДАГОГА СОЦІАЛЬНОГО  
З НЕПОВНИМИ СІМ'ЯМИ В УМОВАХ ЗОШ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Рацун О. А.

*Стаття присвячена дослідженню технологій роботи педагога соціального з неповними сім'ями в умовах загальноосвітніх шкіл (ЗОШ). У дослідженні проаналізовано специфіку виховної та соціально-психологічної підтримки дітей з неповних сімей, визначено ключові проблеми їхньої адаптації до освітнього середовища. Автор пропонує ефективні педагогічні технології та методи взаємодії з дітьми з неповних сімей для забезпечення їхнього гармонійного розвитку. Розглянуто шляхи покращення соціальної адаптації таких дітей у школі та забезпечення партнерських відносин між школою та батьками.*

**Ключові слова:** педагог соціальний, неповна сім'я, адаптація, ЗОШ, соціальна підтримка, педагогічні технології, взаємодія.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах соціально-економічних змін і кризових явищ спостерігається значний ріст кількості неповних сімей, що, у свою чергу, суттєво впливає на соціалізацію та виховання дітей, які в них виховуються. Діти з неповних сімей часто стикаються з різноманітними викликами, що ускладнює їхній процес соціалізації. Серед основних проблем можна виокремити емоційні труднощі, зниження самооцінки, а також навчальні труднощі, які виникають внаслідок нестабільної сімейної атмосфери.

Важливо зазначити, що діти в таких умовах можуть відчувати брак емоційної підтримки та уваги, що може негативно впливати на їхній психоемоційний стан та розвиток. Неповні сім'ї, як правило, не можуть забезпечити достатній рівень соціалізації, що робить дітей більш вразливими до стресів і негативних впливів оточення.

Це створює потребу для педагогів соціальних шкіл розробляти та впроваджувати спеціальні технології і програми, які сприятимуть адаптації таких учнів до умов шкільного життя. Використання інноваційних підходів в освіті, включаючи соціально-психологічні технології, може суттєво поліпшити шанси дітей з неповних сімей на успішну інтеграцію в суспільство та досягнення успіхів у навчанні.

Актуальність цієї проблеми зумовлена також недостатнім дослідженням специфіки соціалізації дітей із неповних сімей у контексті загальноосвітньої школи (ЗОШ). Необхідність системного підходу до роботи з такими сім'ями стає все більш очевидною, оскільки він дозволяє врахувати індивідуальні потреби учнів і створити сприятливі умови для їхнього навчання та розвитку. Лише комплексний підхід, що об'єднує педагогічні, психологічні та соціальні аспекти, може стати основою для ефективної роботи з дітьми, які виховуються в неповних сім'ях, і допомогти їм подолати труднощі, пов'язані з їхньою життєвою ситуацією.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема роботи педагога соціального з неповними сім'ями у школах є актуальною та широко досліджуваною в педагогічній і соціальній науці. На сьогодні існує ряд досліджень, які підкреслюють важливість цілеспрямованої роботи з такими сім'ями для забезпечення успішної соціальної інтеграції дітей та їхнього академічного розвитку.

Значну увагу впливу неповної сім'ї на розвиток дитини приділяє О. Кузьменко [3], який підкреслює, що відсутність одного з батьків може негативно впливати на емоційний стан дитини, що, своєю чергою, позначається на її успішності та соціальних взаємодіях у шкільному середовищі. О. Кузьменко зазначає, що у дітей з неповних сімей частіше спостерігаються проблеми з самооцінкою, почуттям тривожності та адаптацією до шкільних вимог.

Дослідження В. Савченко [5] акцентує увагу на важливості ролі педагога соціального у забезпеченні ефективної взаємодії з неповними сім'ями. В. Савченко зазначає, що педагог соціальний відіграє роль посередника між школою та родиною, допомагаючи зменшити емоційні та психологічні бар'єри, з якими стикаються діти з таких сімей. Однак, хоча дослідження розкривають значення цієї взаємодії, питання застосування технологій для поліпшення адаптації учнів з неповних сімей залишається недостатньо розробленим.

А. Шевченко [6] досліджує соціально-педагогічні підходи до підтримки учнів з неповних сімей, підкреслюючи важливість групових занять для покращення комунікації та соціальної інтеграції таких дітей у колектив. Важливими аспектами його дослідження є проведення тренінгів для покращення міжособистісних взаємодій учнів з однолітками. А. Шевченко також підкреслює необхідність впровадження індивідуальних програм для розвитку емоційного інтелекту дітей, які стикаються з труднощами через відсутність батька або матері.

Більшість досліджень, зокрема роботи Л. Іванової [1], спрямовані на вивчення загальних аспектів соціальної роботи з родинами. Проте питання застосування нових технологій та інноваційних методів, які



можуть бути ефективними для роботи з неповними сім'ями, ще потребує подальшого вивчення. Л. Іванова відзначає, що існуючі підходи часто є недостатньо гнучкими, щоб враховувати індивідуальні потреби кожної дитини та родини. На її думку, педагог соціальний повинен застосовувати персоналізовані підходи, зокрема створювати індивідуальні програми підтримки для кожного учня.

Таким чином, сучасні дослідження підтверджують важливість роботи з неповними сім'ями, але також вказують на недостатню розробленість конкретних технологій для підтримки таких дітей. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку інноваційних підходів та технологій, які допоможуть педагогу соціальному ефективніше виконувати свої завдання у роботі з неповними сім'ями.

**Мета статті.** Метою даної статті є дослідження та опис технологій роботи педагога соціального з неповними сім'ями у загальноосвітніх школах для сприяння адаптації дітей до шкільного середовища та їхньої успішної соціалізації.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження (продовження).** Однією з основних задач педагога соціального є забезпечення комплексної підтримки дітей з неповних сімей для їхньої адаптації у навчальному середовищі. Нижче розглянуто детальні аспекти роботи з такими дітьми та технології, що використовуються для їхньої підтримки.

**Психологічна підтримка та корекційно-розвивальні програми.** Діти з неповних сімей часто стикаються з низкою психологічних проблем, таких як почуття ізоляції, тривожність, низька самооцінка та соціальна відчуженість, які можуть бути пов'язані з відсутністю одного з батьків. Відсутність належної підтримки в родині може також викликати в учнів труднощі в налагодженні стосунків з однолітками та викликати внутрішні конфлікти. Одним з основних завдань педагога соціального є надання систематичної психологічної підтримки через використання корекційно-розвивальних програм, спрямованих на подолання емоційного стресу та адаптаційних труднощів. Зокрема, ефективними є тренінги з розвитку емоційного інтелекту, самопізнання та розвитку комунікативних навичок, які допомагають дітям опрацьовувати власні емоції, підвищувати соціальну компетентність та адаптуватися до шкільного середовища [4].

Окрім тренінгів, індивідуальні консультації є важливим елементом роботи з дітьми. Вони надають можливість вчасно виявляти та усувати психологічні проблеми, що виникають внаслідок неповної сімейної ситуації. Педагог соціальний може застосовувати такі методи, як арт-терапія, когнітивно-біхевіоральні техніки та групову терапію для допомоги дітям у розвитку їхнього емоційного самоконтролю. Важливим є не тільки підтримка в школі, але й забезпечення безперервності допомоги поза межами навчального закладу, що дає змогу створити стабільне психологічне середовище для дитини.

**Робота з батьками.** Підтримка сім'ї є ключовим фактором у забезпеченні психологічного комфорту та успішної адаптації дитини в навчальному середовищі. Соціальний педагог повинен регулярно організовувати консультації та зустрічі з батьками або опікунами, щоб сприяти їхній обізнаності щодо труднощів, з якими можуть стикатися їхні діти. Такі зустрічі можуть бути як індивідуальними, так і груповими. Наприклад, групові тренінги для батьків можуть охоплювати теми, пов'язані з вихованням дітей в умовах неповної сім'ї, розвитком емоційного інтелекту дитини, а також навчанням ефективної комунікації. Т. Коваленко [2] відзначає, що спеціалізовані тренінги з основ комунікації та позитивного батьківства дозволяють батькам краще розуміти потреби своїх дітей та ефективніше взаємодіяти з ними.

Такі заходи сприяють покращенню стосунків між батьками та дітьми, знижують рівень конфліктів у родині та допомагають запобігти емоційному стресу у дитини. Важливим аспектом є також формування партнерських відносин між батьками та школою, що створює умови для успішного вирішення освітніх і соціальних питань.

**Соціально-педагогічний патронаж.** Соціально-педагогічний патронаж є важливим механізмом для забезпечення всебічної підтримки дітей з неповних сімей. Патронаж передбачає постійну взаємодію педагога соціального з учнями та їхніми родинami з метою забезпечення емоційної стабільності та соціальної адаптації дитини. В. Савченко [5] зазначає, що постійний моніторинг навчальних успіхів та емоційного стану дитини дозволяє вчасно виявляти проблеми та реагувати на них через корекційні заходи.

Цей підхід включає регулярні консультації з батьками, оцінювання потреб дитини в додатковій підтримці та надання допомоги через організацію індивідуальних або групових занять. Система патронажу дозволяє забезпечити комплексний підхід до вирішення проблем дитини, оскільки охоплює як навчальні аспекти, так і емоційно-психологічну підтримку.

**Групова робота.** Організація групових занять є ефективним методом для розвитку соціальних та комунікативних навичок у дітей з неповних сімей. А. Шевченко [6] вказує, що участь у групових заходах сприяє підвищенню соціальної компетентності та самоповаги. Діти мають змогу відчувати підтримку з боку однолітків, що знижує рівень їхньої соціальної ізоляції та сприяє інтеграції в шкільне середовище.

Групові заняття дозволяють дітям навчатися розв'язувати спільні завдання, брати участь у творчих іграх, що розвиває їхні когнітивні та комунікативні здібності. Педагог соціальний може застосовувати методи рольових ігор, командної роботи та проблемного навчання, що допомагає дітям виявляти та розвивати свої сильні сторони.



**Підтримка навчального процесу.** Навчальна підтримка дітей з неповних сімей є важливою складовою успішної соціальної адаптації. Л. Іванова [1] зазначає, що діти з неповних сімей часто стикаються з навчальними труднощами через брак належної підтримки вдома. Для подолання цих проблем важливо організувати додаткові заняття з предметів, які викликають складнощі. Це може бути індивідуальна допомога з боку педагогів або організація групових консультацій.

Такі заходи дозволяють знизити рівень стресу учнів, який виникає через навчальні навантаження, та сприяють підвищенню мотивації до навчання. Педагог соціальний також може залучити фахівців для надання додаткових консультацій з психологічної підтримки або організувати репетиторство для учнів, які мають труднощі з певними предметами.

Отже, робота з дітьми з неповних сімей повинна бути комплексною, охоплюючи як психологічну, так і освітню підтримку. Інтеграція таких підходів сприяє покращенню емоційного стану дітей, їхньої соціалізації та навчальних успіхів.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, робота педагога соціального з дітьми з неповних сімей у ЗОШ є багатограним процесом, який включає психологічну підтримку, роботу з батьками, соціально-педагогічний патронаж, організацію групових занять та додаткову підтримку у навчальному процесі. Це дозволяє дітям не лише краще адаптуватися до умов навчання, але й розвивати соціальні навички, необхідні для успішної інтеграції в суспільство.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на вивчення ефективності окремих технологій та методів адаптації, а також на розробку інноваційних підходів до соціальної інтеграції дітей з неповних сімей у шкільне середовище.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іванова, Л. Соціальна підтримка дітей з неповних сімей у школах. Освіта і суспільство, 2020. № 6. С. 101-115.
2. Коваленко, Т. Взаємодія педагогів і батьків у роботі з неповними сім'ями. Педагогіка і сучасність, 2018. № 3. С. 89-94.
3. Кузьменко, О. Психологічні основи адаптації дітей з неповних сімей у навчальному процесі. Психологія освіти, 2020. № 4. С. 45-58.
4. Львова, І. Соціальна робота з неповними сім'ями: підходи та методики. Вісник психології і педагогіки, 2019. № 2. С. 103-109.
5. Савченко, В. Педагогічні технології соціальної роботи з неповними сім'ями. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 2021. № 7. С. 75-82.
6. Шевченко, А. Адаптація дітей з неповних сімей у школах: проблеми та перспективи. Науково-методичний журнал, 2019. № 5. С. 122-130.

УДК 373.3.091

**Діана КОВАЛЬЧУК**

### **ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИРОДИ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтва)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мартін А. М.*

*У статті досліджено роль ігрової діяльності в активізації пізнавальної діяльності учнів початкової школи, її важливість для формування всебічно розвиненої особистості. Розглянуто ігрові методи розвитку критичного мислення, соціалізації та зацікавленості дітей у навчанні. Висвітлено різні види ігор, що використовуються на уроках природознавства, а також вимоги до їх проведення. Розкрито структуру ігрових завдань та класифікації ігор.*

**Ключові слова:** *ігрова діяльність, початкова школа, природознавство, інтегроване навчання, підготовчо-адаптивний цикл.*

**Постановка проблеми.** Одним із ключових завдань сучасної системи освіти є формування всебічно розвиненої особистості, здатної до самостійного пізнання та аналізу навколишнього світу. Це особливо важливо в контексті виховання критичного мислення. Щоб досягти цієї мети, доцільно використовувати ігрову діяльність. У початковій школі вона відіграє важливу роль у забезпеченні адаптації дитини до навчального процесу та формуванні інтересу до пізнавальної діяльності.

Ігрова діяльність не лише підвищує зацікавленість учнів, але й допомагає їм соціалізуватися, навчаючись працювати в команді та дотримуватися правил. Особливо це актуально в підготовчо-адаптивному циклі навчання, де діти роблять перші кроки до осмислення природних процесів. Гра створює комфортне середовище, яке сприяє зниженню рівня тривожності та дозволяє дітям активніше залучатися до навчання. Наприклад, під час проведення ігор на уроках природознавства учні можуть досліджувати екосистеми, вивчаючи зв'язки між живими організмами, що сприяє глибшому розумінню навколишнього світу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Різні аспекти використання ігор та ігрових технологій в освітньому процесі розглядали Б. Нікітін, О. Приходько, О. Савченко, В. Коваленко, Г. Селевко та інші. Рекомендації



щодо використання гри в системі виховної роботи школи запропоновані в дослідженнях Н. Анікєєвої, О. Газмана, С. Шмакова та інших.

У дослідженнях сучасних науковців, таких як Т. Гільберг, С. Тарнавська та Н. Павич, наголошується на важливості використання ігор у контексті формування компетенцій у природознавстві в межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Їхні методики спрямовані на те, щоб через ігрову діяльність учні могли самостійно робити висновки щодо природних явищ і процесів. Л. Кузнєцова звертає увагу на активізацію пізнавальної діяльності через ігрові прийоми, зокрема в контексті уроків природознавства. Вона зазначає, що ігри допомагають учням початкової школи адаптуватися до нових умов навчання та краще засвоювати матеріал.

**Метою статті** є дослідження ігрової діяльності як основного методу активізації пізнавальної діяльності учнів у підготовчо-адаптивному циклі початкової школи та аналіз її впливу на формування знань про природу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Законодавча база освіти в Україні визначає гру як одну з важливих форм навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку. Згідно з Законом України «Про освіту» [5], виховання учня має на меті формування не лише знань, а й моральних, соціальних і особистісних якостей. Державний стандарт початкової освіти [6] передбачає використання компетентнісного підходу та інтерактивних методів, що включають гру як засіб активізації пізнавальної діяльності. А використання ігор є влучним у всіх навчальних галузях у початковій школі.

Одним з напрямків роботи учнів є дослідження природи та її вивчення, що відображається в інтегрованому курсі «Я досліджую світ». У початковій школі основними складниками уроків природознавства є дидактичні ігри, логічні завдання та творчі вправи. Ігрова діяльність займає центральне місце в навчанні учнів 1 класу, тому дидактичні ігри використовуються досить активно. Під час гри діти мають можливість висловлювати помилкові думки без страху отримати негативну оцінку і не бояться помилятися. У цьому контексті відсутність або неточність знань стає менш помітною в сюжеті гри. Тому учень не соромиться висловити свою думку, визнати, що чогось не знає, поставити запитання або звернутися по допомогу до інших персонажів, адже це говорить його герой [4, с. 9].

Роль ігор неможливо переоцінити тому, що в ігровій діяльності учні утворюють справжній колектив, грають не заради кінця гри, а заради її процесу, при цьому паралельно в них відбувається певний розвиток:

1. Соціальний розвиток: Гра дозволяє дітям взаємодіяти один з одним, вчитися спілкуванню, спільному прийняттю рішень і розвивати соціальні навички. Завдяки цьому, діти вчаться співпрацювати, розуміти почуття інших та вирішувати конфлікти, що є важливими аспектами їх соціальної адаптації.

2. Когнітивний розвиток: Ігрові активності сприяють розвитку різних когнітивних здібностей, таких як логічне мислення, пам'ять і увага. Це відбувається через виконання завдань, які вимагають аналізу, планування та застосування отриманих знань у нових ситуаціях.

3. Мовленнєвий розвиток: Ігрові технології сприяють швидкому формуванню мовленнєвих навичок. У процесі гри діти активно використовують нові слова і фрази, а також вчаться правильно будувати речення та слухати співрозмовників, що покращує їхню комунікацію.

4. Моторний розвиток: Ігри, які включають дотикові функції, допомагають покращувати координацію та моторику. Вони стимулюють рухливість і фізичну активність, що є важливими для розвитку м'язів і моторних навичок, необхідних для повсякденних завдань [7, с. 52-53].

Ігри класифікують по-різному, за різним складовими або ознаками, наприклад:

- за кількісним складом: індивідуальні, групові, колективні;
- за тривалістю проведення: ігри-мініатюри (3-5 хв), ігри-епізоди (5-10 хв), ігри-заняття (30-35 хв);
- за складністю - елементарні, які складаються з повторюваних ігрових дій, і складні, які містять комплекси елементарних ігор;
- за використовуваним матеріалом предметні, настільно-друковані та словесні
- за характером і формою поведінки рухливі, сюжетно-рольові, предметно-маніпулятивні, конструктивно-будівельні, ігри-розваги;
- за способом проведення - комп'ютерні, імітаційно-моделюючі, інтелектуальні ігри та ін.

Ігри, що застосовуються в процесі вивчення навколишнього світу, можна впорядкувати за дидактичним навантаженням, а саме:

- ігри, які сприяють формуванню вміння класифікації;
- Ігри, мета яких перевірка правильності сформованих уявлень;
- Ігри, спрямовані на виявлення природних зв'язків, сутності явищ;
- Ігри, які сприяють формуванню умінь орієнтуватися на місцевості, користуватися картою [2, с. 178-179].

Розкриємо зміст найбільш поширених ігор у початковій школі.

1. Ігри-подорожі: Цей вид гри може включати як введення нових відомостей для учнів, так і перевірку вже наявних знань. Зазвичай ігри-подорожі проводять після вивчення теми або декількох тем з метою оцінювання рівня знань учнів. Учасники «подорожують» пішки, на літаку чи кораблі за певним маршрутом, який складається зі станцій. Цими станціями можуть бути природні чи історичні об'єкти (наприклад,



«подорож у минуле» або «подорож на машині часу»). На кожній станції учні виконують завдання, відповідають на запитання і отримують бали. Команда, яка набрала найбільшу кількість балів, стає переможцем.

2. Конкурс-аукціон: У цьому виді гри учасники змагаються у знаннях про складники теми, наприклад, «Хто більше знає назв...».

3. Рольові ігри: Рольові ігри мають значне емоційне навантаження, адже діти, спираючись на власні враження, творчо відтворюють взаємовідносини у світі природи та стосунки між людьми і навколишнім середовищем. Під час рольових ігор діти уточнюють, поглиблюють і систематизують раніше здобуті знання, а також закріплюють вміння використовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях. Важливо зазначити, що рольові ігри вимагають серйозної підготовки і не можуть проводитися занадто часто.

4. Сюжетні ігри: Ці ігри займають небагато часу, і діти з великим інтересом беруть у них участь. Сюжетна гра може бути колективною, а її особливістю є те, що учні виконують ролі в іграх, наповнених глибоким змістом і цікавими завданнями, які озвучує вчитель.

5. Екологічні ігри: У цих іграх діти можуть виступати в ролі екологів або директорів підприємств, які вирішують екологічні проблеми. Наприклад, можуть бути діалоги від імені тварин і рослин. Учні можуть виконувати ролі фахівців сільського господарства або вчених (орнітологів, кінологів), а також продавців у магазинах. Такі ролі допомагають не лише в пізнанні матеріалу, а й в професійній орієнтації. У процесі таких ігор створюються умови для задоволення інтересів, бажань, запитів та творчих прагнень учнів.

6. Конструктивні ігри: Цей вид ігор пов'язаний із моделюванням і проектуванням різних природних і виробничих об'єктів, систем та територій.

7. Ігри на природі: Особливу групу складають ігри, що проводяться під час екскурсій і прогулянок.

8. Комп'ютерні дидактичні ігри: Останнім часом з'явилася нова категорія – комп'ютерні дидактичні ігри, які також використовуються в навчальному процесі [2, с. 179-80].

Для того аби ігри виконували свої функції і допомагали вчителю на уроці, він повинен враховувати структуру гри, яка складається з таких елементів:

**1 Ігрові завдання** – цілі та задачі, які учасники мають вирішити під час гри, використовуючи ігрові методи;

**2. Ігровий задум** – проблема, яка визначає хід гри та надає їй навчальний і пізнавальний зміст;

**3. Правила** – встановлені обмеження, які необхідно дотримуватись у процесі гри;

**4. Результат** – знання, які учні засвоюють під час ігрової діяльності [3, с. 51].

Також, щоб якісно провести дидактичну гру, важливо дотримуватись певних вимог, до яких відносять:

1. Відповідність навчальній програмі. Ігри повинні бути інтегровані в навчальну програму, щоб підтримувати засвоєння матеріалу та досягнення навчальних цілей.

2. Середня тяжкість ігрових завдань. Завдання повинні бути помірної складності, щоб не викликати у дітей почуття розчарування або нудьги, а, навпаки, стимулювати їх інтерес і бажання до навчання.

3. Вікова відповідність. Ігри повинні бути адаптовані до віку дітей, щоб забезпечити адекватний рівень участі та розуміння, що сприяє позитивному досвіду навчання.

4. Різноманітність ігор. Використання різних типів ігор дозволяє підтримувати увагу учнів, задовольняти їх інтереси та забезпечувати багатосторонній підхід до навчання.

5. Участь усіх учнів класу. Важливо, щоб усі учні класу мали можливість брати участь у грі, що сприяє командному духу, співпраці та взаєморозумінню між однокласниками [1, с. 19-20].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Дослідження підтверджує, що ігрова діяльність є ефективним засобом активізації пізнавальної діяльності учнів початкової школи, сприяючи формуванню інтересу до навчання, розвитку критичного мислення та соціальних навичок. Ігрові методи не лише полегшують засвоєння навчального матеріалу, але й створюють комфортну атмосферу, що знижує рівень тривожності у дітей, дозволяючи їм більш активно залучатися в процес навчання.

Перспективи подальших пошуків у даній галузі можуть охоплювати розробку нових ігрових методик, адаптованих до різних вікових груп та індивідуальних потреб учнів. Важливо дослідити вплив ігрової діяльності на розвиток не лише когнітивних, але й емоційних, соціальних та фізичних навичок дітей. Крім того, варто розглянути інтеграцію сучасних технологій у навчальний процес через комп'ютерні та мобільні ігри, що можуть ще більше підвищити зацікавленість учнів та забезпечити нові можливості для навчання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боровик А. Використання ігрових форм та методів на уроках «Я у світі». Міністерство освіти і науки України. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Збірник наукових праць. Житомир, 2021. С. 19-21.
2. Гільберг Т., Тарнавська С., Павич Н. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Київ: Генеза, 2019. 256 с.
3. Концедайло Г. Ігрові форми та засоби навчання на уроках «Я у світі». Міністерство освіти і науки України. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Збірник наукових праць. Житомир, 2021. С. 50-52.
4. Кузнецова Л. Активізація пізнавальної діяльності на уроках природознавства у початкових класах. Херсон: Вид-во ХДУ, 2019. 168 с.



5. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
6. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
7. Утрюмова А. Використання ігрових технологій в процесі ознайомлення дошкільників з природою. Кропивницький, 2023. 62 с.

УДК 37.036:378.2

**Олександра КОЛОДЯЖНА****ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ  
ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – доктор психологічних наук, професор Гейко Є. В.*

У статті розкрито розкрити особливості життєстійкості та емоційного вигорання фахівців. З'ясовано, що існує значущий негативний зв'язок між професійним вигоранням, зокрема емоційним виснаженням, та ключовими аспектами життєстійкості та стресостійкості. Працівники, які відчувають вищий рівень емоційного виснаження, схильні демонструвати нижчі показники у таких сферах, як позитивне ставлення до життя, залученість, прийняття ризику та здатність до саморегуляції. Це свідчить про тісний зв'язок між рівнем стресостійкості та життєстійкості і схильністю до професійного вигорання, підкреслюючи необхідність зосередження на підтримці цих якостей у робочому середовищі для запобігання та лікування вигорання. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в аналізі особливостей стресодолаючої поведінки та особистісних ресурсів подолання емоційного вигорання фахівців.

**Ключові слова:** життєздатність, стресостійкість, життєстійкість, емоційне вигорання фахівців.

**Постановка проблеми.** Життєстійкість та емоційне вигорання безпосередньо пов'язані між собою через мотиваційно-потребову сферу особистості, через здійснення особистісних виборів у ситуаціях протиборчих мотивів. Життєстійкість, емоційне вигорання та їх зв'язки видаються у соціальних працівників (такої важливої та відповідальної професії) необхідними професійно-важливими якостями. У зв'язку з цим, простежити генезис зв'язків цих якостей особистості на етапі професіоналізації соціального працівника з урахуванням його особливостей є актуальним науковопрактичним завданням. Статистика показує, що життєстійкість у працівників соціальних служб виступає як ресурс за умови сприйняття труднощів, викликів та випробувань, які необхідно подолати; існує зв'язок між життєстійкістю і мотивацією досягнення: що вище мотивація досягнення, то вище показники життєстійкості. Життєстійкість також пов'язана з впевненістю в собі та відчуттям контролю над тим, що відбувається, відповідно, людина стійка до проявів синдрому емоційного вигорання. У зв'язку з цим на сьогоднішній день дослідження синдрому емоційного вигорання та його профілактики у працівників соціальних служб є вкрай актуальним та значущим на практиці. Психологам важливо мати можливість заздалегідь розпізнати проблему та вжити необхідних заходів щодо профілактики вигорання фахівців.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Ступінь наукової розробленості проблеми. Психологічні проблеми життєстійкості та емоційного вигорання розглядали у своїх дослідження наступні автори: М. Авраменка [5], Н. Бамбурак [1], Л. Карамушка [6], О. Кокун [6], С. Максименко [6], Н. Панасенко [4] та інші.

**Мета статті** – розкрити особливості життєстійкості та емоційного вигорання фахівців.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Сучасне суспільство динамічно розвивається, переживає серйозні соціально-економічні, правові, моральні, духовні зміни, які торкаються різних сфер діяльності людини, в тому числі і сфери професійної діяльності. Умови, у яких протікає життєдіяльність сучасної людини, часто по праву називають екстремальними і стимулюючими розвиток стресу. Феномен життєстійкості людини проявляється у ситуаціях загрози фізичному, психічному та моральному благополуччю людини. Життєстійкість передбачає вибір оптимальних та адаптивних форм реагування на виклики сучасності (проблеми, стрес, хронічна втома та ін.) [3, с. 68]. «Життєстійкість особистості – квітка, що проростає крізь асфальт», як ніщо інше передає сенс і дух даного поняття [8, с. 2].

У психології стресу також розглядається споріднене по відношенню до категорії життєстійкості поняття «стресостійкість», що передбачає сильну адекватно діючу захисну реакцію організму на несприятливі зовнішні та внутрішні подразники (несприятливі та сильні за впливом сприятливі ситуації) як стійку характеристику дії. Автори виділяють з різних підстав кілька типів ресурсів, що дозволяють людині бути більш життєздатною:

- фізичні ресурси (рівень фізичної працездатності та психічного здоров'я, відсутність захворювань які обмежують можливості людини);
- психологічні ресурси (інтелектуальні здібності, особливості емоційної та волевої саморегуляції людини);





- особистісні ресурси (внутрішня гідність, самооцінка та самоповага, життєві сенси, установки, система мотивів поведінки);  
- матеріальні ресурси, що впливають на доступ до інформаційних, юридичних, медичних та інших форм підтримки, фінансової стійкості та стабільності;  
- соціальні ресурси (визнання близьких та знайомих, робота, підтримка сім'ї, друзів, соціальний статус) [3, с. 79].

Н. М. Панасенком був введений термін, що охоплює здатність людини до праці, зайнятості та самопідтримки. Цей термін він визначив як «життєздатність», що передбачає зростання та розвиток особистості в мінливих умовах середовища, перетворюючи середовище для себе [4, с. 127].

Життєздатність сприймається як індивідуальна властивість, а життєстійкість сприймається як особистісна. Психофізіологічний рівень опірності стресу, нервово-психічна рівноваженість і стійкість відповідно до особливостей властивостей нервової системи людини утворюють, таким чином, психофізіологічну основу життєстійкості людини. Сьогодні на людину впливає ряд факторів різної природи, які можуть мати стресогенний або негативний вплив: це фактори зовнішнього середовища, внутрішнього світу, індивідуальні особливості психіки конкретної людини, специфіка взаємин людини з навколишнім соціумом.

Вчення життєстійкості Сальваторе Мадді дозволяє простежити взаємозв'язок з його концепцією активації, яка доводить узгодженість та неузгодженість між повсякденними та поза повсякденними рівнями напруги та активності людини. Такий підхід обумовлений розкриттям поняття активації як психологічної готовності взаємодії. Є необхідна енергія, ресурси, стійка система мотивів та потреб. Відомо, що термін «hardiness», запропонований Сальваторе Мадді та Сьюзен Кобейса, має значення «витривалості» [6, с. 258]. Термін «hardiness» при цьому перекладі набув емоційно-оцінного забарвлення, що спонукає людей до стійкості та життєлюбності [8, с. 119].

Таким чином, життєстійкість є дуже важливою і значущою характеристикою особистості людини, тісно пов'язаною з її Я-концепцією, особливостями сприйняття інших людей і ставленням до них. У той же час, досі ці зв'язки життєстійкості із соціальною перцепцією часто залишалися поза фокусом досліджень. І це, незважаючи на очевидну важливість розуміння закономірностей та механізмів цих зв'язків для ефективної виховної, корекційної та консультативної роботи з фахівцями в епоху бурхливих і часто мало передбачуваних змін, що відбуваються в країні та світі.

Емоційне вигорання як механізм психологічного захисту особистості, що виробляється в результаті різних психотравмуючих впливів з боку зовнішнього середовища та полягає у повному або частковому виключенні емоцій та почуттів. Синдром емоційного вигорання складається з трьох основних компонентів [5, с. 14]. Характеристика цих компонентів така:

Емоційне виснаження – зниження виразності емоційних реакцій на те, що відбувається, апатія, агресивність, злість, гнів, тривожність, дратівливість, симптоми депресивного стану.

Депрофесіоналізація – знеособлення інших людей, негативізм, цинічність установок і почуттів щодо навколишнього.

Редукування особистих досягнень – негативне оцінювання своєї особистості та себе як професіонала, негативізм стосовно трудових обов'язків, зниження рівня професійної мотивації. Емоційне вигорання працівників залежить багатьох чинників.

У питанні, що ж більшою мірою впливає на появу цього феномену – організаційні умови чи особистість працівника, К. Маслач вважає, що більший вплив мають саме організаційні умови, а не особистісні характеристики працівника [7, с. 107].

Полегшити становище працівників можна було б здійснивши ряд заходів, серед яких зниження робочого навантаження, по можливості, різноманітність трудових обов'язків (не тільки побудованих на безпосередній комунікації з клієнтами), наприклад, створити такі умови, за яких один фахівець займається не більш ніж певною кількістю клієнтів, запровадження кількох днів у робочий тиждень, коли соціальний працівник не веде прийом, а займається документальною роботою чи додатковою освітою, підвищенням кваліфікації, проводить ревізію [2]. Гарною профілактикою емоційного вигорання працівників є створення гідних умов праці, що включає у тому числі забезпечення конкурентної заробітної плати. Яким би професійним і підготовленим не був фахівець, він не зможе ефективно здійснювати свою діяльність з клієнтами і продуктивно вирішувати проблеми, якщо йому самому потрібна допомога в подоланні важких ситуацій, які створюються на його робочому місці [1, с. 5].

Як видно з Таблиці 1, середній рівень життєстійкості мають 42,0% викладачів. Вищий за середній – 55,0% і високий – 3,0%. Як бачимо, 55,0% викладачів мають вищий за середній рівень життєстійкості, а це означає

- високий рівень володіння собою в складних, кризових, екстремальних, конфліктних ситуаціях та в ситуаціях життєвих випробувань і блокування задоволення основних потреб, що означає:

- прояв життєвої витривалості;



- володіння вмінням долати життєві труднощі, не втрачаючи за будь-яких обставин контролю над собою та перебігом свого життя, зберігаючи творчий характер, керування життєвим шляхом;
- залучення у взаємодію з навколишнім світом, контролю та керуванні життєвими подіями;
- позитивне оцінювання себе і своєї майбутньої професійної діяльності; - володіння самоконтролем;
- готовність йти на ризик;
- здатність протистояти чужому негативному впливові;
- внутрішню налаштованість у всіх життєвих ситуаціях творити добро, любов, свободу і відповідальність та боротися зі злом.

І головне, усі ці складові свідомо здійснюються фахівцем на основі вчасно зроблених життєвих виборів, що й обумовлює ефективність його професійної діяльності.

Таблиця 1

## Розподіл викладачів (n = 35) за рівнем професійної життєстійкості

№ з/п	Рівень професійної життєстійкості	Бали	Кількість у %
1.	Низький	0 - 19	-
2.	Нижчий від середнього	20 - 38	-
3.	Середній	39 - 57	42,0
4.	Вищий за середній	58 - 76	55,0
5.	Високий	77 - 96	3,0

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, можна зробити висновок, що існує значущий негативний зв'язок між професійним вигоранням, зокрема емоційним виснаженням, та ключовими аспектами життєстійкості та стресостійкості. Працівники, які відчують вищий рівень емоційного виснаження, схильні демонструвати нижчі показники у таких сферах, як позитивне ставлення до життя, залученість, прийняття ризику та здатність до саморегуляції. Це свідчить про тісний зв'язок між рівнем стресостійкості та життєстійкості і схильністю до професійного вигорання, підкреслюючи необхідність зосередження на підтримці цих якостей у робочому середовищі для запобігання та лікування вигорання. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в аналізі особливостей стрес-долаючої поведінки та особистісних ресурсів подолання емоційного вигорання фахівців.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бамбурак Н. Методи профілактики виникнення професійних ризиків та деформацій у професійній діяльності працівників медичної та соціальної сфери. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2018. No 2 (10). С. 5–15.
2. Від емоційного вигорання врятує «вихід» із ситуації [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://te.20minut.ua/Zdorovya/vid-emotsiynogovigorannya-vryatue-vihid-iz-situatsiyi-10484868.html>.
3. Кокун О. М. Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена. Актуальні проблеми психології: *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 20. 2020. С. 68-81.
4. Панасенко Н. М. Дослідження психологічних особливостей професійної життєстійкості журналістів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2020. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 20. С. 120-131.
5. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери : методичні рекомендації / за заг. ред. к. мед. н. М. Л. Авраменка. Л. : Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів, 2008. 53 с.
6. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової та ін. К., 2006. 365 с.
7. Maslach C., Leiter M. P. It's time to take action on burnout. *Burnout Research*. 2015. Vol. 2. Issue 1. P. 101-108.
8. Fominova A. N. Development of the student's resilience at school. М.: September, 2014. 160 p.

УДК 378.14

Валерій КОПТЄВ

## ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗБУДОВИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Околична Т. В.

У статті проаналізовано проблему особистісно-орієнтованої освіти у закладі вищої освіти. Визначено, що в Україні розроблені філософсько-соціологічні основи особистісно-орієнтованої освіти, в школах працюють моделі особистісно-орієнтованого навчання. Однак цьому процесові поки що бракує



цілеспрямованості та науково-методичного забезпечення. Процес «особистісної» перебудови відбувається спонтанно, повільно, неефективно. У зв'язку з цим викладачі все чіткіше усвідомлюють гостру потребу в наданні їм методологічної і методичної допомоги для реалізації особистісно-орієнтованих технологій в освітній практиці. Розглянуто компоненти змісту особистісно-орієнтованої освіти: аксіологічний компонент, телеологічний, діяльнісний, рефлексивний. Розкрито сутність особистісно-орієнтованої освіти. Доведено, що трансформація традиційної освіти в особистісно-орієнтовану залежить від процесу формування гуманістичної спрямованості педагогів: в основі особистісно-орієнтованого навчання у вищій школі лежить особистісний підхід до студента. Особистісний підхід – послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Вихідними концептуальними положеннями особистісно-орієнтованого навчання є включення базових характеристик освітнього процесу – цільових, змістовних, процесуально-методичних у сферу самовизначення, самореалізації учасників педагогічного процесу.

**Ключові слова:** особистісно-орієнтована освіта, технологій в освітній практиці, особистісний підхід, самовизначення, самореалізація учасників педагогічного процесу.

**Постановка проблеми.** Одним із принципів реалізації Державної Національної програми «Освіта» (Україна —XXI століття) та інших державних документів є гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб. В Україні розроблені філософсько-соціологічні основи особистісно-орієнтованої освіти – освіти оздоровлення нації і підвищення її інтелектуального потенціалу. Актуальність досліджень із особистісно-орієнтованого навчання та виховання визначається потребою сучасної педагогіки у розкритті причинно-наслідкових зв'язків процесу розвитку особистості в процесі її життєдіяльності. Згідно з цим принципом, на сучасному етапі розвитку освіти приділяється особлива увага проблемі впровадження особистісно-орієнтованого навчання та виховання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблема формування особистості студента в процесі навчання привертала увагу багатьох педагогів і психологів, таких як: Л. Барановська, Н. Булгакова, Е. Гаврилов, В. Галузьяк, Л. Гапоненко, Р. Дорогих, О. Касьянова, Л. Кияшко, О. Копіца, Ю. Курбатова, Ж. Меньшикова, З. Мірошник, Ю. Сенько та інші. Різні автори відзначають, що головними ознаками педагогічних відносин на суб'єкт-суб'єктному рівні є створення зворотнього зв'язку між учасниками навчального процесу, особистісна орієнтація співрозмовників, рівність психологічних позицій учасників педагогічного процесу (недопустиме домінування викладача у спілкуванні, визнання права студента на власну думку, позицію тощо), готовність прийняти точку зору співрозмовника (спілкування за законами взаємної довіри і співробітництва), нестандартні прийоми спілкування, що передбачають відхід від суто рольової позиції викладача до педагогіки співробітництва.

**Мета статті** – проаналізувати проблему особистісно-орієнтованої освіти у закладі вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що більшість авторів вважають особистісно-орієнтовану освіту не процесом формування особистості із заданими рисами, а створенням умов для повноцінного виявлення та розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу. Зміст особистісно-орієнтованої освіти спрямовується на задоволення внутрішніх потреб того, хто навчається, тобто, потреб особистісного існування: свободи і вільного вибору себе, свого світогляду, дій, вчинків, позицій, самостійності і самореалізації, самовизначення, творчості тощо. На думку С. Подмазіна, зміст особистісно-орієнтованої освіти має включати все, що потрібно людині для будівництва своєї особистості, тобто те, що допомагає їй продукувати власне життя [7, с.2].

Таке тлумачення сутності особистісно-орієнтованої освіти передбачає той факт, що розвиток особистості не є випадковим, він детермінований середовищем, діяльністю, спілкуванням, коли відбувається постійна трансформація зовнішніх впливів у внутрішні процеси особи – її спрямованість, інтереси, потреби, мотиви тощо. Як підкреслює А.Алексюк, основою формування особистості завжди виступає її індивідуальний досвід [1, с. 347].

В Україні розроблені філософсько-соціологічні основи особистісно-орієнтованої освіти, в школах працюють моделі особистісно-орієнтованого навчання. Однак цьому процесові поки що бракує цілеспрямованості та науково-методичного забезпечення. Процес «особистісної» перебудови відбувається спонтанно, повільно, неефективно. У зв'язку з цим викладачі все чіткіше усвідомлюють гостру потребу в наданні їм методологічної і методичної допомоги для реалізації особистісно-орієнтованих технологій в освітній практиці.

Аналіз наукових доробків таких авторів, як І. Бех, Я. Болюбаш, Т. Величко, В. Гузеєв, І. Дичківська, О. Євдокимов, І. Зязюн, С. Карпенчук, В. Кремень, Г. Ксьонзова, Е. Полат, О. Падалка та інші дозволив нам згрупувати різні освітні технології (з метою визначення серед них особистісно-орієнтованих) за такими характеристиками: провідними факторами психічного розвитку особистості: біогенні, соціогенні, психогенні та ідеалістичні; згідно орієнтації на особистісні структури: інформаційні (формування знань, умінь і навичок з дисциплін), операційні (формування способів розумових дій), емоційно-художні й емоційно-моральні



(формування сфери естетичних і моральних відносин), технології саморозвитку (формування самокеруючих механізмів особистості), евристичні (розвиток творчих здібностей) і прикладні (формування дієво-практичної сфери); відповідно до характеру змісту і структури: технології навчальні та виховні, світські і релігійні, загальноосвітні і професійно-орієнтовані, гуманітарні й технократичні, галузеві, частково предметні, а також монотехнології, комплексні і проникаючі; згідно типу організації та управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, (за В. Беспальком): класичне лекційне навчання; навчання за допомогою аудіовізуальних технічних засобів; система «консультант»; навчання за допомогою підручника; системи «малих груп», групові, диференційовані способи навчання; комп'ютерне навчання; система «репетитор» – індивідуальне навчання; «програмоване навчання», для якого є попередньо складена програма. У практиці зазвичай виступають різні комбінації цих систем [2, с.31-32].

У літературних джерелах виділяється кілька типів технологій, а саме: Авторитарні, за яких педагог – одноосібний суб'єкт навчально-виховного процесу, а учень чи студент виступає лише як об'єкт навчання. Ці технології відрізняються жорсткою організацією навчального життя, подавленням ініціативи і самостійності тих, хто навчається, застосуванням вимог і примусу. Дидакто-центричні технології, в яких також панують суб'єкт-об'єктні відносини викладача й учня чи студента, пріоритет навчання над вихованням, а найголовнішими факторами формування особистості вважаються дидактичні засоби. Особистісно-орієнтовані технології, що ставлять у центр усієї освітньої системи особистість того, хто навчається, забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов її розвитку, реалізацію її природних потенціалів. Особистість учня чи студента в цій технології не лише суб'єкт, але й суб'єкт пріоритетний, мета освітньої системи, а не засіб досягнення якоїсь загальної мети. Особистісно-орієнтовані технології характеризуються антропоцентричністю, гуманістичною і психотерапевтичною спрямованістю і мають за мету всебічний, вільний і творчий розвиток особистості.

Не можна заперечувати, що традиційна школа в нашій країні завжди давала міцне засвоєння основ наук і мала стабільну і результативну систему навчання учнів і студентів. Однак, слід врахувати, що становленню особистості в системі традиційної освіти заважали політизація, ідеологізація і регламентація наукового ядра знань, які необхідно було засвоїти учням чи студентам. З цього приводу актуальними є бачення І.Зязюна, який вважає, що на зміну ідеологічній має прийти власне педагогічна концепція навчання і виховання, а функціонально зорієнтований зміст має перерости в освіту, орієнтовану на цілісну людину [5, с. 8].

Як зазначає Е. Бондаревська, буде доцільним зобразити традиційну школу у вигляді соціократичної моделі навчання і виховання, сутність якої полягає у використанні освіти для цілеспрямованого формування особистості, яка потрібна державі та відповідає її соціальному замовленню. Це не означає, що в цій моделі абсолютно ігноруються індивідуальні запити і потреби тих, хто навчається, але вони схвалюються і задовольняються лише у тому випадку, якщо відповідають інтересам держави. У соціократичній освітній системі головним критерієм оцінки якості освіти є політична орієнтація людини, її лояльність, а не індивідуальний особистісний розвиток [3, с.12].

Ми погоджуємося з думкою Б. Додонова, який вважає, що людина – це вселенський об'єкт, частка природи, а тому її сутність – в багатстві взаємовідносин з усією дійсністю. Доцільно зазначити, що гуманізовані природонаукові знання є знаннями людини про саму себе. Завдяки такому самопізнанню й освоєнню студентами зовнішнього світу, зростає дієвість знань і можливість досягнення життєво важливих цілей.

Гуманістична педагогіка вимагає пристосування школи до учнів, забезпечення комфорту та «психологічної безпеки».

У навчанні і вихованні, які мають гуманістичну спрямованість, процес навчання і виховання як природний саморозвиток особистості є водночас і їх результатом. Відбувається зміщення традиційних педагогічних цінностей у бік процесу, діалогу, спілкування та самовираження [8, с.78].

Як зазначає Є. Бондаревська, зміст особистісно-орієнтованої освіти має складатися з таких обов'язкових компонентів: аксіологічного, який має за мету допомогти студентам у виборі особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій; когнітивного, що дозволяє забезпечити студентів науковими знаннями; діяльнісно-творчого, який сприяє формуванню і розвитку різних способів діяльності, творчих здібностей, що необхідні для самореалізації особистості в будь-яких видах діяльності; особистісного, що забезпечує самопізнання, розвиток рефлексивної здатності, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, морального самовизначення, формує життєву позицію студента [3, с.12-14].

Розглядаючи проблему змісту особистісно-орієнтованої освіти, С.Подмазін виділяє світоглядну і праксеологічну складові [7, с.2]. У світоглядній складовій автор вбачає системне інтегрування знань, цінностей, переконань, яке забезпечить формування цілісного світогляду особистості, який ще називають «ноосферний світогляд». Практикологічна складова сприймається як прилучення особистості до культури життєдіяльності в основних сферах буття людини і має забезпечити необхідний рівень компетентності студента для життєвого самовизначення і життєтворчості. Набути світоглядної і праксеологічної освіченості особистості допомагає реалізація цілеорієнтованих компонентів змісту особистісно-орієнтованої освіти, які у



тлумаченні С. Подмазіна мають більш диференційований склад, ніж у Є. Бондаревської за рахунок аксіологічного, телеологічного, когнітивного, діяльнісного і рефлексивного компонентів.

Аксіологічний компонент має за мету презентувати через зміст матеріалу гуманістичні цінності (все те вагомє і необхідне, до чого прагне особистість у своїх мріях і діяльності) та ціннісні системи з наступним культивуванням цінностей у навчальному і виховному процесах.

Телеологічний компонент передбачає введення студентів до світу значущих цілей освіти і не лише утилітарних, прагматичних, але й духовних, щоб сформувати у підростаючого покоління ноосферний світогляд, який дозволяв би діяти і чинити за внутрішнім обов'язком. Саме усвідомлення того, що особистість є основною цінністю і метою буття, усвідомлення необхідності двобічності відповідальності та обов'язку особистості, суспільства і держави є причиною і найважливішою рушійною силою розробки парадигми особистісно-орієнтованої освіти.

Діяльнісний компонент сприяє формуванню і розвитку студента як суб'єкта діяльності і соціальних відносин, коли він може самостійно діяти і відповідати за свої вчинки і результати діяльності та самореалізуватися, розкриваючи свої творчі здібності.

Рефлексивний компонент «забезпечує самопізнання, розвиток здібностей до рефлексії, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, морального самовизначення, сприяє формуванню життєвої позиції і як системи особистісних цінностей, і як основного, домінуючого ставлення до життя» [7, с.3].

За основні вихідні положення та керівні ідеї особистісно-орієнтованої освіти виділяють такі принципи: гуманізму, реалізму, діяльності, самоорганізації складних систем, діалектичного редуціоналізму, ціннісно-цільової сутності пізнання, інтегративності, діалогової взаємодії, суб'єкт-суб'єктної сутності освітньої діяльності [7, с. 22].

Аналіз наукової педагогічної та психологічної літератури дозволив нам виокремити положення, що відображають сутність особистісно-орієнтованої освіти, а саме: 1. Поняття "освіта" розглядається як єдність усіх процесів, які виховують, розвивають, пристосовують, формують, навчають особистість. 2. Особистісна орієнтація спрямована на створення сукупності умов (усвідомлювана мета діяльності; моральні цінності; чітко визначені соціальні норми діяльності і поведінки; межі соціокультурних цінностей), які сприяють вільному, але водночас і морально та соціально орієнтованому розвитку особистості і схвалені суспільством.. 3. Для гармонійного розвитку особистості і суспільства необхідна соціокультурна адекватність ціннісних систем і постійна трансформація цінностей. 4. Необхідно розглядати людину як складну систему, що саморозвивається.

Отже, метою особистісно-орієнтованої освіти можна визначити створення оптимальних умов для розвитку і становлення особистості як суб'єкта діяльності та суспільних відносин, що будують свою діяльність і стосунки відповідно до стійкої ієрархії системи гуманістичних і буттєвих (екзистенційних) особистісних цінностей – особистість відповідно-відповідна [7, с.2].

Оптимальний розвиток особистості визначається його метою. Роль мети мають виконувати соціокультурні гуманістичні цінності. Причому цінності (ідеалізовані образи особистісного і суспільного буття) у детермінації розвитку особистості мають домінувати над соціальними нормами (правилами та стандартами особистої і суспільної поведінки та діяльності). Таке співвідношення має важливе значення, оскільки цінності є внутрішніми, а значить, більш стійкими детермінантами життєдіяльності особистості.

Щодо визначення джерел цілепокладання особистісно-орієнтованої освіти, то, як зазначає В. Сериков, ними можуть бути: соціальне замовлення, що знаходить своє відображення як в об'єктивних тенденціях розвитку суспільства, так і в свідомо виражених освітніх запитах громадян; людина, суб'єкт освіти як особливої соціальної реальності, що має самостійну цінність, а тому процес становлення особистості й ставлення до неї з боку суспільства – критерій і джерело гуманістичності всього суспільного середовища; викладач як носій людської сутності, як особливий суспільний суб'єкт, що найбільш ефективно реалізує спроможність до творення іншого суб'єкта [8, с.66].

Тому з позицій особистісно-орієнтованої моделі освіти, педагог повинен володіти відповідними знаннями (прийомами аналізу та оцінки діяльності студента; способами регуляції педагогічної та навчальної діяльності за умов зміни традиційних підходів до навчально-виховного процесу; прийомами педагогічної і психологічної підтримки студентів; основами рефлексії та їх застосування на різних етапах навчання; особливостями корекції навчально-виховного процесу) і вміннями – будувати відносини між студентами і викладачем на суб'єкт-суб'єктній основі.

Отже, особистісно-орієнтований освітній процес передбачає розкриття та найбільш повний розвиток особистості відповідно до вимог суспільного прогресу. Основною метою такого прогресу є інтеграція розвитку людини в континуумі значно ширших суспільних систем.

Трансформація традиційної освіти в особистісно-орієнтовану залежить від процесу формування гуманістичної спрямованості педагогів. Потрібні також відповідні зміни не лише в змісті освіти (що, звичайно, пов'язують зі зміною навчальних планів, програм, підручників), а й у змісті технологій освітнього



процесу, на що звертали увагу в своїх працях І.Бех, А.Гін, Л.Карташова, Л.Кондрашова, К.Левковський, Ю.Мальований, С.Ренський.

У результаті аналізу наукових поглядів І.Якиманської, С.Подмазіна, О.Савченко та інших, ми визначили низку позицій, важливих для розуміння особистісно-орієнтованого освітнього процесу, його проектування і реалізації в практиці роботи вищої школи, а саме: особистісно-орієнтоване навчання та виховання мають забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості студента як суб'єкта діяльності; опираючись на здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктний досвід кожного студента, особистісно-орієнтоване навчання та виховання мають забезпечувати для них можливість реалізувати себе в різних видах діяльності; зміст освіти, її засоби й методи організуються так, щоб студент мав можливість вибирати предметний матеріал, його вид та форму; освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей студента і має бути основною метою сучасної освіти; освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого перетворення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації та оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов; найважливішими чинниками особистісно-орієнтованого освітнього процесу є такі, що розвивають індивідуальність студента в колективі, створюють умови для його саморозвитку та самовираження; особистісно-орієнтоване навчання та виховання будуються на принципі варіативності, що означає визнання різноманітності змісту і форм навчально-виховного процесу, вибір яких має здійснювати викладач з урахуванням розвитку кожної особистості, її педагогічної підтримки в пізнавальному процесі.

Визнання індивідуальності, самобутності, самооцінності кожної людини, її розвитку як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктним досвідом, лежить в основі запропонованого підходу до розуміння та організації особистісно-орієнтованого навчання та виховання.

У цьому аспекті особистісно-орієнтоване навчання і виховання має переваги перед традиційним.

Загальним для сформованих на сьогодні теорій особистості є наступні положення: кожна особистість має певні якості, завдяки яким вона відрізняється від інших людей; особистість характеризується в якості суб'єкта впливу зовнішніх і внутрішніх факторів, соціальний досвід і зміну обставин оточуючого середовища; особистість постійна в часі і ситуаціях, що змінюються.

Як зазначає у своїх дослідженнях Н.Мойсеюк, теоретики і практики вітчизняної освіти все більше уваги приділяють проблемам взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку особистості. Вони вважають, що поза навчанням, вихованням не може бути повноцінного розвитку особистості, навчання, виховання стимулює; веде за собою розвиток і водночас опирається на нього.

У світовій практиці неодноразово були спроби реалізувати ідеї особистісно-орієнтованого навчання і виховання, починаючи з ідей Дж. Д'юї, Ж. Ж. Руссо, Г. Песталоцці, М. Монтесорі, К. Ушинського. В основу цього навчання і виховання покладена особистість людини. Важливо визначитись у якостях людини, на які має бути зорієнтоване навчання і виховання.

Особистісна орієнтація як поняття, є, на думку Н. Борисової, педагогічною категорією, суть якої полягає у такому підході до проектування і реалізації освітнього процесу, за якого метою і мірою його ефективності є особистісний і професійний розвиток людини (учня, студента, робітника). Створення сприятливих умов для творчої навчально-виховної діяльності студентів, самореалізації їх особистості у навчально-виховному процесі є найважливішою складовою їхньої особистісної орієнтації.

Спрямованість вищої школи лише на засвоєння готових знань та їх репродукування у процесі навчання, не відповідає завданню розвитку індивіда як засвоювача та користувача людських цінностей. Це лише передумова постановки і реалізації важливішого із завдань сучасної освіти – розвитку особистості як творця нових цінностей суспільства.

В основі особистісно-орієнтованого навчання у вищій школі лежить особистісний підхід до студента. Особистісний підхід – послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії.

Питанню особистісного підходу приділялась значна увага у дослідженнях таких учених, як К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, І. Бех, Р. Гришкова, Л. Рибалка, Л. Романишина, В. Серіков, І. Якиманська та інших. Передумови становлення особистості знайшли своє відображення у дослідженнях з педагогіки професійної підготовки А. Алексюка, Г. Балла, І. Зязюна, В. Козакова, Г. Костюка, С. Максименка, Н. Ничкало, В. Семиченко, О. Пехоти, Л. Пуховської.

Сучасне розуміння особистісного підходу визначили в 60-ті роки представники гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, В. Франкль). У цей період в Україні розробкою проблеми особистісного підходу займалися Л. Божович, Н. Лейтес, К. Платонов. У 70–90 роки необхідність застосування особистісного підходу в навчальному процесі аргументували І. Бех, В. Васильєв, А. Петровський, В. Серіков, Б. Федоришин, І. Кон, В. Чудновський та інші. Вчені довели, що саме особистісний підхід в освіті сприяє створенню умов для цілісного саморозвитку і самореалізації особистості як суб'єкта освітнього процесу.



В основі особистісного підходу в освіті, як зазначає О. Пехота [6], лежить методологічний принцип єдності двох планів освітнього процесу: макродидактичного або зовнішньо-процесуального і мікродидактичного, іншими словами – внутрішньо-психологічного.

За умови розкриття зв'язку між дидактичними умовами процесу навчання та внутрішніми механізмами особистісного розвитку можливе розуміння сутності умов реалізації особистісно-орієнтованого підходу [6].

Поняття особистісного підходу в розумінні О. Пехоти передбачає послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Особистісний підхід – базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною особистістю.

Учені О. Пехота, В. Рибалка вважають, що особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, в основі якого перебуває сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують глибше цілісне розуміння, пізнання особистості і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах існуючої системи освіти [6].

Отже, особистісно-орієнтоване навчання і виховання розглядається вченими як втілення особистісного підходу в практику реального навчально-виховного процесу. Вихідними концептуальними положеннями особистісно-орієнтованого навчання є включення базових характеристик освітнього процесу – цільових, змістовних, процесуально-методичних у сферу самовизначення, самореалізації учасників педагогічного процесу [8, с.70].

Якщо охарактеризувати спрямованість особистісно-орієнтованого навчання і виховання, то можна виділити такі паралелі, що відображають три сторони структури особистості, а саме: рівень знань та ступінь загального розвитку; особливості психічного складу особи; особливості характеру, темпераменту; досвід тощо.

Результатом педагогічної діяльності, яка забезпечує особистісно-орієнтоване навчання та виховання, О.Виговська і С.Рудаківська вважають, крім загально-визначених, особистісні результати як студента, так і викладача. Завдяки застосуванню саме цієї концепції викладач у власній педагогічній діяльності є самоцінністю. Отже, під особистісно-орієнтованим О. Виговська і С.Рудаківська розуміють таке навчання і виховання, де головним є як особистість студента, так і особистість викладача, їх взаємозв'язки між собою. При цьому засвоєння змісту не є метою, а є засобом пізнання, розкриття кожної особистості та її розвитку [4].

У свідомості викладача, який хоче впроваджувати особистісно-орієнтований підхід, має відбутися переорієнтація у поглядах на особистість студента як цінність та самоцінність. За цих умов навчально-виховний процес набуває особистісного спрямування. Але без знань особистісних проявів кожного студента у кожному конкретному випадку, реалізація особистісно-орієнтованого навчання та виховання буде неможлива.

Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, особистісно-орієнтоване навчання і виховання є вимогою часу на етапі переходу до гуманістичної парадигми в освіті і відображає зміни у визначенні життєвих цінностей у суспільстві, що позбавляється від наслідків такої ідеології, яка нехтувала людиною як особистістю. Джерелами особистісно-орієнтованого навчання і виховання є філософські, історичні, психологічні і педагогічні підходи до поглядів на особистість. Однією із складових особистісно-орієнтованого навчання і виховання є особистісний підхід, який сприяє особистості пізнати себе в процесі засвоєння знань та створює умови для самореалізації особистості.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. К.:Либідь, 2008. 560 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 190 с.
3. Бондаревська Є.В. Гуманістична парадигма особистісно-орієнтованої освіти. *Педагогіка*. 2007. №4. С.11-16.
4. Виговська О.І., Рудаківська С.В. Особистісно-орієнтоване навчання. Як його технологізувати? *Педагогіка толерантності*. 2017. № 4. С. 27-33.
5. Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті. *Вища освіта в Україні : реалії, тенденції, перспективи розвитку* : Матеріали науково-практичної конференції 17–18 квітня 1996 р. К., 1996. С. 8–12.
6. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології. *Наукові праці*: Збірник. Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА, 2000. Т.7: Педагогіка. 112 с.
7. Подмазін С.І. Проблема змісту особистісно-орієнтованої освіти. *Завуч*. 2011. №11, квітень. С. 2-3.
8. Серіков В.В. Особистісний підхід в освіті: концепція та технології : Монографія. К : Либідь, 2014. 178 с.



УДК 373.29:808.1(045)

Руслана КОСТЕНКО

**РОЛЬ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА Й ДИДАКТИЧНИХ ІГОР  
У ФОРМУВАННІ СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ  
СЕРЕДЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кіндей Л. Г.*

У статті проаналізовано зміст поняття «розвивальне середовище», обґрунтовано важливість організації такого середовища для розвитку сенсорно-пізнавальної компетентності дітей середнього дошкільного віку; виокремлено й схарактеризовано основні компоненти розвивального середовища; представлено використання педагогічного досвіду в організації розвивального середовища; продемонстровано специфіку використання дидактичної гри для сенсорно-пізнавального розвитку дітей середнього дошкільного віку.

**Ключові слова:** заклад дошкільної освіти, розвивальне середовище, сенсорно-пізнавальний розвиток, сенсорно-пізнавальна компетентність, середній дошкільний вік, дидактична гра.

**Постановка проблеми.** У сучасних українських закладах дошкільної освіти розвиток особистості дитини відбувається за різними напрямками роботи, тим самим формуються вміння дитини. У нашому випадку сенсорно-пізнавальна компетентність відповідає сенсорно-пізнавальній сфері розвитку вихованця ЗДО.

Сенсорно-пізнавальна компетентність дошкільника передбачає пізнавальну активність і мотивацію дошкільника, спостережливість, винахідливість у навколишньому середовищі, сформовані сенсорні еталони (колір, форма, величина), уміння орієнтуватися в часі та просторі; володіння методами узагальнення, класифікації, порівняння [2].

Говорячи про важливість формування сенсорних і пізнавальних умінь дошкільників як одного зі складників гармонійного розвитку, слід усвідомлювати, як цей процес забезпечується різними засобами. Формування сенсорно-пізнавальних навичок відбувається з раннього дитинства і протягом усього дошкільного дитинства на заняттях, прогулянках, іграх, індивідуальній роботі тощо. Одним із інструментів є розвивальне середовище.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Видатними вченими, які сформували сучасну теоретичну базу сенсорного виховання, були Ж.-О. Декролі, М. Монтессорі, Ф. Фребель, С. Русова та ін. Зазначені науковці стверджували, що сенсорне виховання, спрямоване на забезпечення повноцінного сенсорного розвитку, є одним з важливих процесів у становленні дитини раннього й дошкільного віку [1].

На сучасному етапі розвитку педагогічних наук питання сенсорно-пізнавальний розвиток вихованців ЗДО досліджують різні науковці. Зокрема, можна це побачити в працях українських науковців, з-поміж яких Г. Беленька, К. Крутій, М. Кривоніс, С. Трикоз, О. Дроботій та ін.

У дослідженнях С. Трикоз розглянуто питання сенсорного розвитку та виховання дітей з особливими освітніми потребами; К. Крутій та Г. Беленька в сенсорному розвитку звертають увагу на важливість розвивального середовища, значення гри та іграшки в житті дитини. Тематикою розроблення розвивального середовища, його структури і значення займалися також А. Богуш, О. Кононко, Л. Лохвицька, М. Монтессорі, С. Новосьолова, О. Писарчук, Ф. Фребель, Р. Штайнер та ін.

**Мета статті** – обґрунтувати суть поняття «розвивальне середовище», окреслити його роль у формуванні сенсорно-пізнавальної компетентності вихованців ЗДО; дослідити специфіку використання дидактичної гри для сенсорно-пізнавального розвитку дітей середнього дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Успішний розвиток пізнавальної діяльності можливий лише в розвивальному середовищі, оскільки воно є спеціально організованим освітньо-виховним простором, який розподілено на кілька взаємопов'язаних зон, що створюють максимально сприятливі умови для розвитку й саморозвитку кожного. У такому середовищі можлива одночасна участь в активній пізнавальній і творчій діяльності всіх дітей групи [5].

У галузі психолого-педагогічних наук розрізняють стихійне і контрольоване середовище. З огляду на це заклади освіти організують кероване середовище, яке має сприятливий вплив і сприяє реалізації освітньо-виховних завдань і становленню особистості дитини. Це важливо для ЗДО, тому що дошкільники засвоюють норми поведінки на прикладі та наслідуванні.

У педагогії розвивальне середовище тлумачать як «сукупність матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних, психолого-педагогічних умов, що забезпечують організацію життєдіяльності дітей і дорослих» [6]. Також з ним пов'язано такі поняття – «розвивальний простір», «освітнє середовище». На думку професорки Н. Гавриш, поняття простір і середовище пов'язані між собою у вигляді базису і надбудови, тобто середовище матеріалізує простір. Л. Соловійова визначає ці поняття як тісно пов'язані та взаємопов'язані. Спільним для цих понять є те, що по суті необхідно створити умови, які





сприяють розвитку дитини та особистісному визначенню дитиною пріоритетів, інтересів та прояву особистості. Іншими словами, середовище можна розглядати як складову простору.

У розвивальному середовищі закладу дошкільної освіти виокремлюють такі компоненти, як соціальний, просторово-предметний та психодидактичний. Соціальна складник, згідно з дослідженнями соціальних психологів, має такі показники: взаєморозуміння учасників освітньо-виховного процесу та задоволеність стосунками між ними; переважання позитивної атмосфери; наявність органу управління; рівень залучення всіх учасників діяльності та згуртованість колективу загалом; продуктивність стосунків, створених у колективі. Другий компонент (просторово-суб'єктивний) характеризується неоднорідністю і складністю створюваних умов, потрібних для розвитку дітей; мобільність і гнучкість – здатність переходити від одного виду діяльності до іншого; контрольований дорослими і дітьми. Психодидактичний компонент спрямовано на розвиток здібностей дітей; це передбачає оптимальну організацію та взаємодію всіх елементів середовища, що має сприяти гармонійному розвитку, особистісній реалізації та формуванню особистості дитини [3].

Матеріальний компонент розвивального середовища ЗДО умовно поділяють на середовище групи та середовище закладу загалом. У середовищі групи передбачено куточки, іграшки, матеріали, обладнання, модулі, а в середовищі закладу – кабінет логопеда, психолога, сенсорна кімната, ігрові зони, спортивний зал, зимовий сад тощо. У всіх цих місцях дитина має змогу розвиватися. З кожним днем дитина набуває досвіду в груповому розвивальному середовищі, однак інші приміщення закладу цікавіші для дітей, оскільки дитина освоює це середовище повільніше (вихованець перебуває там лише кілька годин на тиждень) і воно обладнане не так, як групові кімнати. Розташування групових приміщень здійснюється в центрах, зонах, кутках.

Особливе бачення організації освітнього середовища знаходимо у педагогічній творчості Марії Монтессорі. Під час власних експериментальних досліджень вона розробила спеціальні дидактичні матеріали, що відповідають потребам дітей у формуванні власної особистості й ґрунтуються на принципі свободи. Окрім того, учена запропонувала поради щодо їх упровадження в освітній процес ЗДО.

Природна пізнавальна активність і мотивація підтримуються двома речами: діяльністю вчителя, який своїми педагогічними впливами не пригнічує прагнення дитини до знань, а допомагає дитині самій його реалізувати, а також відповідним пізнавальним навантаженням на дитини, це відображається на кількості та якості зовнішніх подразників. Щоб не втрачати інтерес дитини до навчання, освітнє середовище має привертати увагу дитини: якщо матеріал розроблений точно, він провокує процес самостійного навчання, але надмірне викладання може мати зворотний ефект. Винахідливість дітей визначається також достатнім матеріалом, можливостями для розвитку предметного середовища та позицією вчителя, який не нав'язує дитині свої думки, а дозволяє їй під час заняття сформулювати власну думку. дитячих переживань. Щоб переживання дітей не обернулися проступками і порушеннями дисципліни, на початку виховної роботи дітей приводять у стан слухняності [4].

В освітній системі Ф. Фребеля також представлено специфічний просторовий елемент середовища, для покращення якого педагог пропонує «подарунки».

У теорії й практиці дошкільної галузі переконливо доведено, що для ЗДО гра є провідним видом діяльності, оскільки саме в ній відбувається розвиваються новоутворення особистості дитини. Завдяки використанню сенсорних ігор підвищується ефективність процесу формування перцептивних дій і засвоєння вихованцями назв сенсорних норм [4]. Збагачення середовища іграми та використання їх в освітньо-виховній діяльності є найбільш доступним шляхом. Однією з переваг застосування таких засобів є їх широкий вибір та легка адаптація до процесів повсякденного режиму. Ігри можна використовувати не тільки самостійно, а й у складі занять, прогулянок. Досить часто ми спостерігаємо ситуації, коли діти самі створюють сенсорні ігри. Ігри народжуються під час експерименту, або навпаки: в результаті експерименту може виникнути гра. З огляду на такий підхід Л. Венгер розробив низку ігор та дидактичних вправ, що сприяють формуванню сенсорної культури та інтелектуальному розвитку дітей дошкільного віку. Учений обґрунтував це тим, що під час діяльності дитина активно контактує з великою кількістю іграшок і предметів побуту. Для кожної з ігор психолог встановив нижню межу використання, однак залежно від специфіки розвитку ці межі можна змінювати.

У найсучасніших установах ми знаходимо інтерактивні дошки: сенсорні екрани, підключені до комп'ютера. Такі нестандартні «іграшки» викликають у дітей великий інтерес, інтерес викликає високий пізнавальний інтерес, у дітей розвивається технічне мислення, уява, діти опановують основи комп'ютерних технологій. Такий ресурс із середовища дуже складний у використанні, оскільки він вимагає великої підготовки від викладача та вміння працювати з комп'ютерними технологіями.

Також у сучасних ЗДО облаштовують сенсорні кімнати, які набувають усе більшого поширення. Поняття сенсорна кімната запроваджено М. Монтессорі, а в загальному сенсі це кімната, у якій знаходяться різні стимулятори, що впливають на органи чуття, завдяки яким дитина пізнає світ. Такі стимулятори впливають на рецептори слуху, зору і дотику. Такого типу кімнати є пасивними, тобто предмети у створеному середовищі впливають на органи чуття, та активним типом – дитина залучається до взаємодії та навчання. Окрім того, сенсорні кімнати не лише позитивно впливають на формування сенсорних і пізнавальних навичок, а й



регулюють емоційний стан дошкільників, що не менш важливо для їх готовності до майбутнього навчання в школі.

На думку багатьох дослідників, ефективними в розвитку сенсорно-пізнавальної компетентності є дидактичні ігри, специфічною рисою яких є їхня освітня функція. Завдяки впровадженню навчальних завдань, визначеному змісту та правилам, ці ігри дозволяють педагогові систематично використовувати їх для психічного розвитку дітей. Створені дорослими з метою навчання та виховання, вони реалізуються через ігрові завдання, не втрачаючи при цьому свого розважального характеру. Такі ігри забезпечують розвиток пізнавальної діяльності та інтелектуальних здібностей.

На думку А. Бондаренко, дидактична гра є багатограним і складним педагогічним поняттям, що водночас є ігровим методом у навчанні дітей дошкільного віку, формою організації навчання, самостійною ігровою діяльністю та засобом всебічного виховання особистості дитини. Також виконуючи функцію методу навчання, дидактичні ігри поділяються на два напрями: ігри-навчання (домінантна роль належить вихователю, який застосовує ігрові прийоми та елементи конкуренції, щоб підвищити інтерес дітей до навчання) та автодидактичні ігри.

У процесі проведення ігор-занять педагог не лише передає знання й формує уявлення про побудову ігрових сюжетів, але й навчає дітей грати. Основою таких ігор є сформовані уявлення про ігрові сюжети та дії з об'єктами, що дозволяє віднести їх до прямого навчання з використанням ігрових прийомів.

Пізнання навколишнього світу у дітей дошкільного віку базується на чуттєвих сприйняттях і уявленнях. У цей період чуттєве пізнання є основним джерелом знань. Дидактичні ігри й навчальні завдання мають надавати дітям можливість повторно сприймати навколишні предмети, досліджувати їхні властивості, а також вправлятися у їх розпізнаванні та розрізненні. Пізнання довкілля відбувається через конкретні почуття й уявлення, тобто через те, що ми чуємо, бачимо, розуміємо. У цей життєвий період чуттєве пізнання є першорядним джерелом знань про навколишній світ. Проводячи дидактичні ігри, вихователь має надавати дітям можливість повторного сприйняття предметів довкілля та їхніх ознак, тренувати в їх визнанні та розрізненні.

1. Під час організації та проведення дидактичних ігор важливо допомагати дітям формувати чуттєві враження, уточнювати назви предметів і їхні істотні ознаки (форма, величина, колір) із зорієнтованістю на зовнішній вигляд і на словесний опис.

2. Навчати робити первинні узагальнення, групувати предмети за спільними властивостями.

3. Навчати порівнювати властивості предметів із сенсорними еталонами (наприклад, форми предметів із геометричними фігурами).

У дошкільній педагогіці дидактичні ігри та навчання давно визнані основними засобами сенсорного розвитку. Завдяки їм діти ознайомлюються з формами, розмірами, кольорами, просторовими уявленнями та звуками, проте дослідження засвідчують, що на таких заняттях цілком не можна реалізувати всі завдання сенсорно-пізнавального розвитку. Безсумнівно, дидактичним іграм належить першорядна роль, однак потрібно проводити їх систематично у загальному курсі сенсорно-пізнавального розвитку.

Спеціально організовані дидактичні ігри увиразнюють заняття, допомагаючи формувати узагальнені уявлення та засвоювати сенсорні еталони: геометричні форми, кольори спектру тощо. Під час проведення таких ігор вихователь має зберігати інтерес дітей і підтримувати самостійну ігрову форму.

Сенсорно-пізнавальний розвиток відбувається поетапно: перший етап – це хаотичні спроби та помилки; другий рівень: цілеспрямовані дії; третій – точний і безпомилковий підбір деталей.

Суть дидактичних вправ у тому, щоб діти навчалися самостійно виконувати пропонувані в грі завдання. За умови новизни матеріалу для дитини потрібно продумувати детальні інструкції та підсилити педагогічний вплив. Зміст дидактичних ігор часто відображає національну культуру, історію, працю та життя людей. Іграшки, які передаються молодому поколінню від старших, допомагають розвивати мовлення, волю, увагу та координацію рухів.

Функцію ігрових матеріалів можуть виконувати кольорові конуси, пірамідки, башти. Ефективними у формуванні сенсорно-пізнавальної компетентності є ігри-забави, настільно-друковані, словесні та музичні ігри, у яких потрібно враховувати обов'язкові компоненти: віддзеркалення навчального матеріалу; формулювання ігрового завдання; перелік правил та дій учасників; підбиття підсумків гри.

Фахівці також визначають такі класифікаційні групи ігор:

1. Ігри з ініціативи дітей – самостійні, режисерські ігри.

2. Ігри з ініціативи дорослих або старших дітей – організовані ігри.

3. Ігри з урахуванням історичних традицій народу – народні ігри.

У методиці організації дидактичних ігор передбачено такий алгоритм дій:

1. Підготовка до гри:

- вибір гри відповідно до освітньо-виховних завдань (поглиблення, узагальнення, активізація знань);
- відповідність гри освітній програмі для конкретної вікової групи;
- визначення часу, місця та кількості гравців;



- підготовка потрібних матеріалів;
- підготовленість педагога та дітей до гри.

#### 2. Проведення гри:

- ознайомлення вихованців зі змістом;
- пояснення правил і перебігу гри.

#### 3. Правила гри:

- упорядковують дії та поведінку дітей;
- можуть містити заборони, дозволи або інструкції.

Окрім того, дидактичні ігри містять очікування від дітей: уміння співпрацювати з однолітками; контроль негативних емоцій, особливо у разі невдалого результату.

Дидактичні ігри сприяють розвитку таких якостей, як доброзичливість, коректність і витривалість. Їхня відмінність від ігрових вправ полягає у тому, що дотримання правил гри контролюється і впливає на розвиток дій. Успішність гри забезпечує рівень творчого підходу вихователя.

Педагоги виокремлюють такі основні методи навчання через ігри: поєднання розумових завдань із практичними діями; включення сюрпризних моментів (наприклад, загадки).

Особливості організації ігор для дітей середнього дошкільного віку:

1. Чуттєве пізнання. Діти четвертого-п'ятого року життя активно вивчають навколишній світ через чуттєве сприйняття.

2. Вибір матеріалу. Ігрові предмети мають бути цікавими й безпечними для дослідження (наприклад, ляльки, іграшки).

3. Пояснення під час гри. Вихователь пояснює правила в процесі гри, використовуючи зрозумілу мову, міміку та жести.

4. Звернення до дітей. Вихователь під час пояснень дивиться на кожну дитину, створюючи відчуття особистої уваги.

Підготовка до гри з вихованцями ЗДО передбачає попереднє ознайомлення з ігровими предметами (властивостями, зображеннями); виразне використання віршів або веселощів, які вихователь знає напам'ять; позитивне підбиття підсумків гри, акцентуючи увагу лише на хорошій поведінці дітей.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, формування сенсорно-пізнавальних навичок відбувається протягом усього періоду дошкільного віку в різних видах діяльності. Важливою умовою успішного розвитку сенсорно-пізнавальної компетентності здобувачів дошкільної освіти є належно організоване розвивальне середовище, у якому враховано здобутки попереднього педагогічного досвіду та вимоги сучасності. На сьогодні в закладах дошкільної освіти організують спеціально кероване середовище, яке створює сприятливий клімат і сприяє розвитку особистості вихованців.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ачкасова В. М., Дроботій О. Л., Кривоніс М. Л. Сенсорний розвиток: з досвіду роботи. 5-6(7) років. Харків: Видавництво «Ранок», 2012. 256 с. URL: <https://bookland.com/download/1/10/105349/sample.pdf>.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція. Наказ МОН України № 33. від 12.01.2021. 38 с. URL : <http://surl.li/hogxsu>.
3. Богуш А. М. Феномен «предшкільна освіта» в системі неперервної освіти. Дошкільна, передшкільна і початкова освіта: реалії і перспективи: матеріали першого міжнародного педагогічного конгресу. Одеса, 2011. С. 6–8
4. Дмитрунець Г. Д. Настільна гра «Геоборд». URL : <https://drive.google.com/file/d/1Bx-Of8rk8u6Xic4j5XPZ6eAjl2b1EK0/view>.
5. Писарчук О. Т. Особливості формування освітньо-розвивального середовища дошкільних освітніх закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. 2012. № 2. С. 44–51.
6. Смолюк С. Сутність поняття «розвивальне середовище» закладу дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 31. С. 159–163.

УДК 378.015.3

**Євгеній КОЧЕРГА**

### **ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Окольніча Т. В.

У статті розкрито сутність, структура психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти в умовах магістерської підготовки. З метою врахування комплексу факторів, що впливають на формування й функціонування психолого-педагогічної компетентності (професійного/соціального й особистісного); двох рівнів (потенційного й актуального), структуру цього феномену ми розкриваємо через чотири блоки: особистісно-потенційний (внутрішній), особистісно-



актуальний (зовнішньо-предметний), професійно-потенційний (нормативний), професійно-актуальний (предметний).

**Ключові слова:** компетентність, психолого-педагогічна компетентність, майбутній викладач закладу вищої освіти.

**Постановка проблеми.** Політичні та соціально-економічні перетворення на сучасному етапі розвитку Української держави поставили нові завдання як перед освітньою системою в цілому, так і безпосередньо перед вищою освітою, оскільки саме їй належить провідна роль у формуванні культурних цінностей особистості, зростанні наукового та інтелектуального потенціалу країни (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні, наказ Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року”). Ефективне вирішення завдань вищої освіти здебільшого базується на якості кадрового забезпечення навчальних закладів, на рівні професійної компетентності викладачів, які реалізують процес підготовки особистості до суспільного та професійного життя. І якщо система професійної підготовки вчителів, незважаючи на всі новоутворення і зміни, забезпечується вищими педагогічними навчальними закладами освіти, то система підготовки викладачів вищих навчальних закладів (ЗВО) не задовольняє сучасних потреб суспільства: у більшості науково-педагогічних працівників вищої школи відсутня психолого-педагогічна освіта, яка значною мірою визначає успішність реалізації всіх функцій педагогічної діяльності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Позитивним явищем інтеграційних процесів у сучасній вищій освіті є теоретичний і практичний інтерес науковців до проблеми професійної компетентності викладача, що зумовлено кардинальними змінами в концепції функціонування вищої освіти в сучасному суспільстві, яка висуває нові підвищені вимоги до його особистості, професійної культури та особистісних якостей; передбачає особистісну, професійну та психологічну види готовності до опанування сучасними інноваційними технологіями та здатність творчо їх впроваджувати у педагогічний процес. Проблема компетентності особистості в психолого-педагогічній науці знайшла відображення при розв’язанні широкого кола теоретичних і прикладних питань, спрямованих головним чином на дослідження професійного становлення, розвитку і самовдосконалення особистості як суб’єкта професійної діяльності (О. Гура, Н. Лісова, Н. Мачинська, Л. Хоружа, О. Шиян та ін.).

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності, структури психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** На сьогодні, у визначенні науковцями поняття «компетентність» щодо професійної діяльності педагога немає однозначності. Так, О. Дубасенюк, розробляючи концептуальну модель професійно-виховної діяльності педагога, визначає його професійно-педагогічну компетентність як сукупність умінь та спроможність науково структурувати теоретичне і практичне знання і відносить до основних її елементів спеціальну, професійну, методичну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну та аутопсихологічну види компетентності.

Інші науковці, досліджуючи застосування терміну «компетентність» щодо особистості педагога, пропонують визначати його компетентність як актуалізовану спроможність оптимально реалізувати всі цілі педагогічної діяльності, а також творчо підходити до її організації, що зумовлюється знаннями, навичками, вміннями, засвоєними видами і способами (технологіями) здійснення, а також індивідуально-психічними властивостями викладача (темперамент, здібності, характер, спрямованість особистості тощо) [3, с. 90]. Наприклад, Л. Хоружа розглядає професійну компетентність педагога як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей, які забезпечують ефективність і результативність його педагогічної діяльності [5, с. 18].

Психолого-педагогічна компетентність викладача є постійним предметом дискусій також російських науковців, які розуміють її як сукупність певних якостей його особистості, що характеризується високим рівнем професійної підготовленості до педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з суб’єктами навчальної діяльності в навчальному процесі, а також пояснюють як явище, що поєднує елементи його професійної і загальної культури, педагогічного досвіду, збагаченого знаннями результатів наукових досліджень, помножених на професійно значимі якості, які проявляються в педагогічній позиції та діяльності [5].

Як результат наукових досліджень авторами були сформульовані загальні вимоги до професійної компетентності майбутнього науково-педагогічного працівника, що включають:

- високу професійну компетентність, яка передбачає глибокі знання і широку ерудицію в науково-предметній галузі, нестандартне творче мислення, володіння інноваційною стратегією і тактикою, методами вирішення творчих завдань та ін.;

- педагогічну компетентність, яка включає знання основ педагогіки та психології, медико-біологічних і психофізіологічних аспектів інтелектуальної діяльності, володіння сучасними методами, засобами,



методиками, технологіями та організаційними формами навчання та виховання, формування і розвитку особистості вихованця тощо;

- *соціально-економічну компетентність*, яка передбачає знання глобальних, соціально-економічних і технологічних процесів розвитку цивілізації і функціонування сучасного суспільства, а також основ соціології, економіки та менеджменту і права;

- *комунікативну компетентність*, яка включає розвинуту літературну усну і письмову мову, володіння іноземними мовами, сучасними технологіями, ефективними прийомами і методами міжособистісного спілкування тощо;

- *високу професійну і загальну культуру*, яка передбачає науковий світогляд, стійку систему духовних, культурних, моральних та інших цінностей в їх національному і загальнолюдському вимірі [5, с. 41-42].

В якості основних елементів педагогічної компетентності науковець Н. Кузьміна виділяє такі її види:

а) *спеціальну компетентність*, яка включає: знання та досвід виробничої діяльності в межах навчальної дисципліни, що викладається педагогом, та спеціальності, за якою здійснюється підготовка фахівця; способів розв'язання творчих завдань, пов'язаних з конкретним виробництвом;

б) *методичну компетентність*, що припускає: володіння різними методами навчання, знання дидактичних методів, прийомів та умінь застосовувати їх в навчальному процесі; знання психологічних законів, закономірностей і механізмів засвоєння учнями знань і вмінь в процесі навчання;

в) *психолого-педагогічну компетентність* як: володіння педагогічною діагностикою; умінь будувати педагогічно доцільні взаємини зі студентами та здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічного діагностування; знання основ вікової психології, психології міжособистісного і педагогічного спілкування; умінь пробуджувати та розвивати у студентів стійкий інтерес до вибраної спеціальності та навчальної дисципліни, що викладається;

г) *диференціально-психологічну компетентність*, що вимагає умінь: виявляти особистісні якості, настанови і спрямованість учнів, визначати й враховувати їх емоційний стан; грамотно будувати взаємостосунки з керівниками, колегами, студентами;

д) *аутопсихологічну компетентність*, яка складається з: умінь усвідомлювати цілі, смисл, зміст і результати власної діяльності, своїх здібностей; знання про способи професійного самовдосконалення; умінь бачити причини недоліків в своїй роботі, в собі; бажання самовдосконалюватися, що є ефективним чинником досягнення науково-педагогічним працівником високого рівня професійної компетентності [2, с. 219].

Крім того, структура особистості науково-педагогічного працівника вимагає, на наш погляд, наявності таких основних якостей, як:

- соціальні і загальнолюдські (ідейність, громадянськість, моральність, педагогічна спрямованість і естетична культура);

- професійно-педагогічні (теоретична і методична готовність за спеціальністю; психолого-педагогічна готовність до професійної діяльності; розвиненість практичних педагогічних умінь і здібностей);

- емоційна чуйність; волеволі якості; особливості темпераменту; стан здоров'я [6, с. 64].

З метою врахування комплексу факторів, що впливають на формування й функціонування психолого-педагогічної компетентності (професійного/ соціального й особистісного); двох рівнів (потенційного й актуального), структуру цього феномену ми розкриваємо через чотири блоки: особистісно-потенційний (внутрішній), особистісно-актуальний (зовнішньо-предметний), професійно-потенційний (нормативний), професійно-актуальний (предметний).

Таким чином, ця диференціація базується на двох рівнях прояву (актуальному чи потенційному) при домінуванні компонента професійної або особистісної системи.

Відтак, на наш погляд, професійний блок психолого-педагогічної компетентності представлений, з одного боку, професійно визначеною, соціально ствердженою (на рівні законодавчих актів) нормативною моделлю професійної діяльності викладача у вищому навчальному закладі, яка забезпечує отримання педагогом результатів, що мають загальну значущість, тобто є цінністю не тільки для нього як суб'єкта діяльності, для навчального закладу як певного її "замовника", а й для суспільства в цілому. Саме на основі предметної діяльності (професійно-актуалізованої) можна говорити про рівень психолого-педагогічної компетентності викладача та ефективність його професійної педагогічної діяльності в цілому.

З іншого боку, цей блок представлений певним набором професійно-потенційних діяльно-рольових характеристик педагога (професійні знання, вміння, навички), які з професійної (соціальної) позиції забезпечують успішність його функціонування як суб'єкта нормативної діяльності, її носія. Вони як емпірично визначені, теоретично обґрунтовані, професійно схвалені компоненти і становлять нормативно визначену модель фахівця. На суб'єктивному рівні, на рівні інтеріоризації професійних норм і цінностей ця модель є підґрунтям для формування ідеального образу "Я" в контексті формування професійної Я-концепції педагога, реалізація якої у предметну дійсність забезпечить йому самоствердження у професійній сфері.



**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, ці блоки є закріпленими на нормативному рівні “оптимально-ідеальною” моделлю професійної педагогічної діяльності викладача у закладі вищої освіти і, відповідно, “оптимально-ідеальною” моделлю професійної компетентності самого суб’єкта цієї діяльності, що покладена в основу його професійної підготовки. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні рівнів сформованості психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
2. Козаков В. А., Дзвінчук Д. І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: Монографія. К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. 140 с.
3. Лісова Н. І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти. К. , 2005. 210 с.
4. Мачинська Н. І. Теоретичні аспекти організації навчального процесу у вищому навчальному закладі. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : наук.-метод. журн. 2010. № 4. С. 23-31.
5. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія. К., 2003. 351 с.
6. Шиян О. М. Аутопедагогическая компетентность учителя. *Педагогика*. 1999. № 1. С. 63-68.

УДК 84234:616.89-008.434(075.8)

**Марія КОШКІНА**

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОРЕКЦІЙНО ВИХОВНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Завітренко Д. Г.*

*У статті обґрунтовано питання використання ігрової діяльності у корекційно-виховній роботі з дітьми дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку. Об’єктом дослідження є сам процес корекційно-виховної роботи з цією категорією дітей, заснований на використанні ігрових методик та підходів. Предметом дослідження є аналіз специфіки мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.*

**Ключові слова:** *ігрова діяльність, корекційно виховна робота, ігрові методики, специфіки мовленнєвих порушень.*

Ігрова діяльність відіграє ключову роль у процесі розвитку мовлення у дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку. Цей метод стимулює дитину до активної комунікації, сприяє формуванню словникового запасу, розвитку мовних структур та вміння висловлювати свої думки та почуття [1, с. 14].

Під час ігрової діяльності дитина включається у відтворення різних ситуацій, де вона має використовувати мовлення для досягнення певних цілей або взаємодії з оточуючими. Це дозволяє їй не лише закріплювати вже вивчені мовні навички, а й набувати нові, вдосконалюючи способи виразності та розуміння мови. Ігрова діяльність сприяє активізації мовного апарату дитини, розвитку мовленнєвої пам’яті та уваги, формуванню мовних звичок та правильного вживання мовних структур. Цей підхід дозволяє зробити процес навчання більш цікавим, ефективним та доступним для дітей з особливостями мовленнєвого розвитку [6, с. 26].

Ігрова діяльність в корекційно-виховній роботі з дітьми дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку є не тільки ефективним методом, а й природним для дитини способом вивчення світу. Це дозволяє підвищити мотивацію дітей до участі у навчальному процесі, зробити навчання цікавим та змістовним. Крім того, ігрова діяльність створює сприятливу атмосферу для розвитку мовних навичок, враховуючи індивідуальні потреби кожної дитини. Важливою складовою успішної корекційно-виховної роботи є ретельне планування та організації ігрових занять, а також постійний моніторинг та оцінка їх ефективності. Ігрова діяльність не лише сприяє розвитку мовлення у дітей, а й формує в них ключові комунікативні навички, які будуть корисні протягом всього життя.

Корекційна робота з мовленням у дітей дошкільного віку з порушеннями вимагає використання комплексного підходу та різноманітних методів, спрямованих на розвиток мовлення та комунікативних навичок. Деякі з найефективніших методів і підходів включають [5, с. 73]:

1. Ігрові методики. Використання ігрової діяльності є одним із найбільш ефективних методів корекційної роботи з мовленням.

2. Індивідуалізований підхід. Кожна дитина з порушенням мовлення має свої особливості та потреби. Тому важливо використовувати індивідуальні програми та підходи, які враховують рівень розвитку, тип порушення та можливості кожної конкретної дитини.



3. Робота зі звуками та словами. Методи корекції артикуляції, вправи на розвиток словникового запасу, тренування граматичних структур та робота над правильною вимовою звуків допомагають у покращенні мовленнєвих навичок дітей з порушеннями.

4. Спілкування та інтерактивні вправи

5. Використання технологій. Сучасні технології, такі як комп'ютерні програми, мобільні додатки та інтерактивні інструменти, можуть бути ефективними засобами у корекційній роботі з мовленням у дітей дошкільного віку.

6. Робота з різними типами мовленнєвих порушень. Врахування конкретного типу порушення мовлення (наприклад, артикуляційні порушення, дислалія, дефіцит словникового запасу) дозволяє вибирати та застосовувати відповідні методи та вправи для ефективної корекції.

7. Співпраця з батьками та родиною.

8. Оцінка та моніторинг прогресу. Систематична оцінка та моніторинг прогресу дозволяють вчителям та спеціалістам з корекції мовлення відстежувати досягнення дитини, визначати ефективність методів та вчасно коригувати програму розвитку мовлення.

9. Групові заняття та робота в малих групах.

Ці методи та підходи до корекційної роботи з мовленням у дошкільному віці спрямовані на створення оптимальних умов для розвитку мовлення та комунікативних навичок у дітей з порушеннями.

Застосування цієї комплексної палітри методів і підходів до корекційної роботи з мовленням у дошкільному віці дозволяє досягати значних покращень у розвитку мовлення у дітей з порушеннями.

Ігрові ситуації відкривають дітям можливості для використання різних мовних засобів, що сприяє розвитку їхнього словникового запасу та граматичних навичок. Крім того, ці ситуації сприяють вдосконаленню навичок сприймання та розуміння мовлення оточуючих, розвивають увагу та концентрацію. Роль ігрових ситуацій полягає також у формуванні навичок непрямого спілкування, де діти навчаються читати підтекст та розуміти невербальні сигнали. Завдяки ігровим ситуаціям, діти вчаться ефективно виражати свої думки та ідеї, розвивають уміння аргументувати свої позиції та вміння слухати інших.

Практичні рекомендації та приклади ігрових занять для розвитку мовлення у дітей з порушеннями [3, с. 158]:

1. Гра «Розмовляймо за картинками»: Створіть картки з зображенням предметів, дій, ситуацій тощо. Просимо дітей розповісти про те, що вони бачать на картці, описати його, використовуючи різні мовні засоби (прикметники, дієслова, іменники).

2. Гра «Театр тіней»: За допомогою ляльок або рук та світла покажіть ситуації або дії. Просимо дітей розповісти історію про те, що відбувається, використовуючи слова та фрази для опису ситуацій.

3. Імітація реальних ситуацій: Створіть мініатюрні «магазини», «лікарні» або «ресторани» у класі. Діти можуть взаємодіяти як покупці, лікарі або офіціанти, використовуючи мовлення для взаємодії та обговорення різних ситуацій.

4. Гра «Завдання-ребуси»: Створіть ребуси або загадки, де слова або фрази потрібно відгадати за допомогою мовлення. Діти можуть обговорювати підказки та спробувати використовувати мовні навички для вирішення загадок.

5. Гра «Складаємо історії»: Надайте дітям картки з початками речень або ідеями для історій. Вони можуть обговорювати, як продовжити або завершити історії, використовуючи різноманітні мовні конструкції та словарний запас.

6. Гра «Склади свою історію»: Дайте дітям можливість скласти свої власні історії за допомогою карток зі словами, фразами або малюнками. Це допоможе розвивати креативне мислення та навички планування мовлення.

Ці ігрові заняття спрямовані на активне залучення дітей до процесу навчання мовлення, покращення їхніх комунікативних навичок та розвитку мовного потенціалу. Важливо створювати веселу та підтримуючу атмосферу під час цих ігор, щоб діти були зацікавлені та мотивовані до активної участі.

Зважаючи на індивідуальні особливості дітей з порушеннями мовлення, важливо підбирати ігрові заняття, що відповідають їхнім потребам та рівню розвитку мовлення. Наприклад, для дітей зі зниженим словниковим запасом можна використовувати ігри з малюнками та словниковими картками для активного вивчення нових слів. Для дітей з дисфункцією артикуляції корисними можуть бути ігри, що спрямовані на розвиток артикуляційних рухів та правильного вимовлення звуків.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жуковська І. В. Ігрові методи в корекційно-виховній роботі з дітьми з порушенням мовлення. Харків: Основа, 2018. 86 с.
2. Корнєєва О. В. Ігрова діяльність у корекційно-розвивальній роботі з дітьми дошкільного віку: Посібник для вихователів. Харків: Видавництво «Ранок», 2018. 249 с.
3. Мамайчук І. І. Корекційна педагогіка: теорія і практика. Львів: Світ, 2019. 284 с.
4. Топчий Т. М. Ігрова діяльність у корекційній роботі з дітьми дошкільного віку: теоретико-методичний аспект. Вінниця: Нова Книга, 2018. 365 с.



5. Філіпова О. В. Використання ігрової діяльності у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Київ: Видавництво «Освіта», 2019. 614 с.

6. Чепурна Н. М. Корекційна педагогіка та психологія: Навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2021. 141 с.

УДК 316.612:2-464(045)

**Ганна КРАПИВКА**

## **ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Руденко Ю. Ю.*

*У статті проаналізовані дослідження проблеми самореалізації та самоактуалізації особистості в роботах сучасних науковців, розглянуті основні засади волонтерської діяльності, особливості розвитку волонтерського руху в Україні. Представлені результати власного дослідження, за результатами якого встановлено, що самоактуалізація має прямий корелятивний зв'язок із суб'єктивним відчуттям самореалізації. Самоактуалізація волонтерів зростає з віком; зростанню самоактуалізації також сприяють такі фактори, як екзистенціальна та емоційна наповненість життя, наявність цілей у житті, впевненість у власних силах та можливостях, прийняття себе, емоційний комфорт та особистісна адаптованість.*

**Ключові слова:** волонтерська діяльність, самореалізація, самоактуалізація.

**Постановка проблеми.** Волонтерство як соціокультурне явище нерозривно пов'язане з розвитком культури. В історії людства навряд чи знайдеться суспільство, в якому не існувала б ідея добровільної та альтруїстичної допомоги. І завжди були люди, які вважали, що самореалізація та самовдосконалення можливі лише через працю на благо інших. Самореалізація особистості досягається шляхом постановки та досягнення особистих цілей, розвитку своїх талантів та інтересів. Це передбачає виявлення та розвиток навичок, активну участь у діяльності, яка приносить задоволення, та внесок у суспільство. Сьогодні волонтерським рухом в Україні захоплюються в багатьох країнах і називають його унікальним явищем. Розквіт волонтерства в Україні припав на початок Революції Гідності та війни на Донбасі. У надзвичайно складний період саме цей рух об'єднав суспільство, створивши ефективну структуру громадських організацій та груп людей, готових взятися за вирішення найактуальніших і найбільочіших проблем держави. Повномасштабні військові дії в Україні стали наймовірним викликом для всього нашого суспільства. Волонтерство – це не просто безкоштовна праця. Це спосіб життя, це можливість змінити світ на краще.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Розглядаючи деякі теорії, присвячені проблемі самоактуалізації, варто брати до уваги найважливіші характеристики особистості і завжди звертатися до моральних цінностей і соціальної активності індивіда. Як психосоціальна істота, людина здатна пізнати себе та інших, побудувати ідеал життя тільки у взаємодії з іншими і тільки у відношенні до тих соціальних і моральних цінностей, які характеризують історичну епоху, в якій вона живе. Гуманістична психологія створила низку фундаментальних теорій про людську особистість та її розвиток. Такі видатні представники, як А. Маслоу, К. Роджерс та Р. Ассаджіолі, разом з психоаналітиком К. Юнгом визначили основні поняття, які сьогодні допомагають нам краще зрозуміти розвиток особистості від інтуїтивних структур мислення та первинної групової інтеграції до елементів метапізнання, творчості та інтеграції в суспільство через високі моральні цінності. К. Гольдштейн вперше ввів поняття організму як цілого, яке побудоване на припущенні, що «кожна людина, кожна рослина, кожна тварина має лише одну вроджену мету – актуалізувати себе такою, якою вона є» [2]. Самореалізація – це складний процес, який необхідно розглядати з різних точок зору, щоб отримати більш складну і правдиву картину того, як розвивається особистість.

На думку К. Роджерса, особистість, що самоактуалізується, характеризується такими ознаками: 1) здатність завжди вільно реагувати на ситуацію і вільно переживати її реакції (стресостійкість); 2) відкритість до всього досвіду, намір людини жити повним життям у кожну мить; 3) здатність прислухатися до своїх інстинктів та інтуїції, а не до думок і поглядів інших (нонконформізм); 4) відчуття свободи думки і дій; 5) високий рівень креативності. Тенденція до актуалізації є фундаментальним елементом теорії особистісно-орієнтованої терапії Карла Роджерса (також відомої як клієнтцентрирована терапія). Теорія К. Роджерса ґрунтується на вродженій здатності людини визначати найкращий спосіб дій у житті за сприятливих обставин, що базується на «універсальній потребі організму в русі або самопідтримці, добробуті, самовдосконаленні та самозахисті» [4].

Конструкт самоактуалізації Карла Роджерса зазнав значних змін у своєму теоретичному значенні та використанні. У ранній період самоактуалізація визначала центральний мотиваційний конструкт Роджерса, який зосереджувався на оптимальному функціонуванні. У пізніші теоретичні періоди тенденція до самоактуалізації стала частиною більшої та динамічнішої мотиваційної моделі, в якій існує дуже велика





ймовірність того, що самоактуалізація буде конфліктувати з реалізацією оптимального функціонування – досить значна зміна у порівнянні з її колишнім оптимально-функціональним значенням.

Протягом останніх десятиліть мотиви волонтерства вивчалися з різних точок зору. Ці дослідження поглибили наше розуміння індивідуальної, динамічної та рефлексивної природи волонтерства. Крім того, дослідження, що пов'язують волонтерство з поняттям ідентичності або рольової ідентичності, поглибили це розуміння. Теоретичні й прикладні аспекти розвитку волонтерства, історію розвитку волонтерського руху досліджували вітчизняні науковці: О. Безпалько, І. Грига, Н. Заверико, І. Зверева, В. Кратінова, Г. Лактіонова, Т. Лях, В. Назарук, І. Пінчук, Ю. Поліщук, М. Тименко, С. Толстоухова та зарубіжні: Г. Каскеллі, Р. Кроу, Р. Лінч, С. Маккарлі, М. Нуланд та ін.

**Мета статті.** Визначити значення волонтерської діяльності в самореалізації особистості

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Самореалізація та самоактуалізація – це два пов'язані, але різні поняття в психології. Обидва процеси пов'язані з особистісним розвитком, але мають різні цілі та мотивації. Самоактуалізація є більш інтровертною, тоді як самореалізація є екстравертною. Самореалізація мотивується бажанням пізнати себе, тоді як самоактуалізація – бажанням виразити себе. Самореалізація передбачає глибше розуміння власної природи та призначення. Це внутрішня подорож самоаналізу та пробудження. З іншого боку, самоактуалізація – це досягнення свого найвищого потенціалу шляхом пошуку зовнішнього досвіду, який відповідає потребам і прагненням людини. Якщо самореалізація – це внутрішня подорож, то самоактуалізація – це вихід назовні та вплив на навколишній світ. Але самореалізація неможлива без самоактуалізації і навпаки [5]. Саморозвиток виявляється необхідною умовою самоактуалізації, яка в свою чергу, формує основу самореалізації при збереженні самоідентифікації як внутрішнього «ядра» особистості. А. Леонтьєв наполягає на тому, що поняття «самореалізація» значно ширше поняття «самоактуалізація», оскільки поняття «самореалізація» не прив'язане до конкретної теоретичної парадигми і позначає процеси розвитку особистості та передачі особистості іншим людям і культурі через творчі та комунікативні процеси.

Відповідно до «піраміди потреб» А. Маслоу, самоактуалізація є найвищою потребою людини. Замість того, щоб зосереджуватися на тому, що не так з людьми, науковець хотів зосередитися на людських ресурсах і на тому, як їх використовувати. Згідно з А. Маслоу, людська мотивація ґрунтується на прагненні до самореалізації та змін через особистісне зростання [3]. Це прагнення людини до самоактуалізації, тобто тенденція до реалізації того, ким вона потенційно є. «Конкретна форма, в якій ці потреби реалізуються, звичайно, буде сильно відрізнятися від людини до людини. Для однієї людини це може бути бажання бути ідеальною мамою, для іншої – спортивні досягнення, для третьої – малювання або винахідництво». Поняття самоактуалізації вперше з'явилося в ієрархії потреб А. Маслоу як найвищий рівень психологічного розвитку, який досягається, коли всі базові та психологічні потреби в основному задоволені і весь особистісний потенціал «реалізований» [2].

А. Адлер виділив наступні стадії самореалізації, які не є взаємовиключними і не мають суворої послідовності, але проходження через які дозволяє особистості досягти значних висот в особистісному, професійному і соціальному розвитку: визнання власної недосконалості (усвідомлення комплексу неповноцінності); розвиток соціального інтересу; спрямованість прагнення на подолання життєвих проблем; формування почуття приналежності та співробітництва; відмова від хибних цінностей; формування цілей і цінностей, які є не тільки особистими, але й суспільно значущими; вибір особистих цілей і цінностей [8].

Слово «волонтер» походить від французького слова *volontaire*, яке в свою чергу походить від латинського *voluntarius* (*voluntas* – вільна воля, *volō* – бажання, намір). Іншими словами, волонтерство – це добровільна, альтруїстична та суспільно важлива діяльність. Варто зазначити, що релігія і церква протягом століть заохочували людей творити добро і працювати добровільно, таким чином сприяючи розвитку безкорисливої свідомості.

У 2019 році людство відзначає 160-річчя волонтерського руху. Вважається, що він розпочався у 1859 році, коли швейцарський підприємець і громадський діяч Жан Анрі Дюнан, вражений жахливими наслідками однієї з найкривавіших битв Австро-французької війни (на полі бою під Сольферіно загинуло понад 9 000 солдатів-інвалідів), виступив з ініціативою створення Міжнародного комітету Червоного Хреста – організації, яка б на добровільних засадах надавала першу допомогу пораненим. Пізніше Дюнан став першим лауреатом Нобелівської премії миру. Принципи створеної ним організації перейняли активні громадяни в багатьох країнах світу, і рух поступово поширився на різні види діяльності: допомогу бідним, тяжкохворим, сиротам, навчання грамоті та боротьбу з пияцтвом.

В Україні волонтерство також розвивається з XIX століття, коли були створені різні державні організації, які утримували лікарні, гуртожитки та безкоштовні їдальні для бідних. Організації Червоного Хреста були особливо активними під час російсько-турецької, російсько-японської та Першої світової воєн. Волонтери також навчали грамоті (особливо в Західній Україні), створювали осередки Товариства тверезості та утримували притулки для бездомних. З приходом радянської влади цей рух практично занепав і почав відроджуватися лише наприкінці 1980-х років. З 1970-х років, коли Міжнародна федерація добровільних



зусиль почала організовувати раз на два роки Всесвітні конференції волонтерів. На одному з таких конгресів, у 1990 році в Парижі, була прийнята Всесвітня декларація волонтерів, яка визначає добровільну, активну, колективну або особисту участь громадян у житті суспільства з метою поліпшення якості життя та економічного і соціального розвитку. Декларація просуває право на волонтерство для всіх чоловіків, жінок і дітей, незалежно від раси, релігії, фізичних характеристик, соціального чи економічного статусу.

З перших років незалежності волонтерство в Україні відроджується та розвивається. Цей процес розпочався у 1992 році зі створенням телефонної служби «Довіра», в якій працювали виключно волонтери. Пізніше були створені організації для реалізації різних соціальних програм, спрямованих на допомогу важкохворим, багатодітним сім'ям, самотнім людям похилого віку та інвалідам. Активно розвивається боротьба з поширенням СНІДу та допомога наркозалежним. До 2014 року волонтерство в Україні було загалом слабким порівняно з іншими країнами. Згідно з Глобальним індексом волонтерства у 2010 році, Україна посідала лише 150 місце (лише 5% населення брали участь у волонтерській діяльності) [7]. Але Революція Гідності, анексія Криму та війна на Донбасі все змінили. Завдяки волонтерам країна зберегла свій суверенітет у 2014 році. Після 24 лютого 2022 року 74% українців долучалися до волонтерства [9].

Волонтерську роботу найкраще можна визначити як безкоштовну, неприбуткову діяльність, яка зазвичай слугує загальному благу. Аспект добровільності є дуже важливим і відрізняє її від інших форм роботи. Кожен, хто говорить про волонтерську роботу, має на увазі не лише індивідуальну поведінку допомоги чи громадянську активність, але й, опосередковано, національну систему оплачуваної зайнятості, в рамках якої відбувається волонтерська робота і з якою вона повинна бути сумісною. Може здатися парадоксальним, що неоплачувана робота може сприяти добробуту, але емпіричні дослідження показують, що це саме так: волонтерство може діяти як психосоціальний ресурс. Щоб зрозуміти цю логіку, важливо розглядати волонтерство в контексті салютогенної моделі та ролєвих теорій. Це допомагає пояснити, як волонтерство може сприяти здоров'ю та благополуччю, доповнювати або компенсувати інші види діяльності, зокрема оплачувану роботу, і сприяти кращому балансу між роботою та особистим життям. В основі салютогенної моделі, яку запропонував А. Антоновський [1] лежить концепція відчуття узгодженості та її три стовпи. Це ідея про те, що зниження стресу і зміцнення здоров'я можна досягти, коли наше середовище сприймається як структуроване і передбачуване (зрозумілість), ми відчуваємо, що здатні відповідати вимогам, які висуває середовище (керованість), і ці вимоги розглядаються як виклики, гідні наших зусиль (осмисленість). Оскільки це самокерована діяльність, очікується, що волонтери відчуватимуть почуття контролю/автономії над своїми завданнями та важливість своєї участі. Міжособистісні якості, такі як зворотний зв'язок, визнання та соціальна підтримка, призводять до покращення індивідуальних факторів, таких як почуття компетентності, майстерності та приналежності, що посилює психосоціальні ресурси людини.

Волонтерство може забезпечити соціальні контакти та відчуття приналежності, що, в свою чергу, може полегшити депресивні симптоми. Дослідження показали, що волонтерство може надати сенс нашим діям і створити відчуття, що «наша робота має значення». Це, в свою чергу, призводить до психологічного благополуччя та підвищення самооцінки. Визнання з боку інших ще більше посилює це відчуття важливості, що призводить до позитивних змін у самопочутті, наприклад, до зниження балів за тестами на депресію. У довгостроковій перспективі волонтерство пов'язане з підвищеним відчуттям щастя, вищою самооцінкою, більшою задоволеністю життям і більш успішним виконанням завдань, що корелює з позитивним настроєм і призводить до підвищення самооцінки і задоволеності життям. Волонтерство позитивно асоціюється з оплачуваною роботою, яка, в свою чергу, підвищує ефективність праці. Літні волонтери більш функціональні в інших сферах життя і менш схильні до депресії, ніж не волонтери того ж віку [6].

Було проведено емпіричне дослідження взаємозв'язку між волонтерською діяльністю та самореалізацією особистості на базі волонтерських центрів ВУЛИК\_Кроп, Карітас, Гончаренко центр в м. Кропивницькому. В умовах воєнного часу Опитування проводилось в онлайн-форматі з використанням платформи Google forms. В дослідженні прийняли участь 50 волонтерів, які займаються різними видами волонтерської діяльності, віком від 25 до 53 років, середній вік 38,7 років, 32 жінки та 18 чоловіків, стаж волонтерської роботи – від 1 року до 12 років. 20% учасників дослідження займаються волонтерською діяльністю менше 1 року, 36% надають волонтерську допомогу тим, хто потребує 1-3 роки, 24% – «волонтерять» від 3 до 5 років, і 20% учасників дослідження вже більше 5 років допомагають людям. Більшість учасників дослідження (60%) вважають своє життя цікавим та наповненим. Визначено, що 32% мешканців України, які займаються волонтерською діяльністю мають високий рівень самоактуалізації, 54% учасників дослідження – середній і 10% – низький. Встановлено, що 30% мають високу й 42% помірну ситуативну тривожність, однак, при цьому половина учасників дослідження мають помірну особистісну тривожність, 32% низьку й лише 18% – високу особистісну тривожність. Такі результати можуть свідчати про те, що волонтерська діяльність з одного боку достатньо непередбачувана, що обумовлює ситуативну тривожність, проте саме допомога іншим та спілкування з однодумцями допомагає впоратися з особистісною тривожністю. Визначено, що 80% учасників добре адаптуються, 70% приймають себе, 64% приймають інших людей, 54% людей, що займаються волонтерською діяльністю мають емоційний комфорт, 62% учасників дослідження мають внутрішній локус



контроль й впевнені в тому, що від них та від їхньої діяльності дуже багато залежить; 26% учасників дослідження прагнуть домінувати.

Встановлено, що 16% учасників дослідження мають низький загальний рівень екзистенціальної наповненості життя, що вказує на невиконану екзистенцію. Закритість особистості (зацикленість на собі та емоційна нездатність до діалогу), нерішучість і сором'язливість (відсутність відповідальної включеності в життя) відображаються в низьких значеннях загальної екзистенціальної наповненості. При середньому рівні, який визначено у 54% учасників дослідження, внутрішня відкритість зростає і дає людині можливість іти до запитів і пропозицій зовнішнього світу. За дуже високого показника екзистенціальної наповненості життя, який визначено у 30% учасників дослідження, людина переживає себе дуже відкритою, доступною, сприйнятливою, рішучою, ясною, готовою до дії і такою, що має почуття обов'язку. На основі результатів кореляційного аналізу можна зробити наступні висновки: самоактуалізація має прямий корелятивний зв'язок із суб'єктивним відчуттям самореалізації. Самоактуалізація волонтерів зростає з віком; зростанню самоактуалізації також сприяють такі фактори, як екзистенційна та емоційна наповненість життя, наявність цілей у житті, впевненість у власних силах та можливостях, прийняття себе, емоційний комфорт та особистісна адаптованість. Між цими показниками встановлено позитивний кореляційний зв'язок зі статистичною достовірністю  $p < 0,05$ . Підвищення особистісної тривожності негативно впливає на самоактуалізацію особистості.

#### **Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

Самореалізація – це розвиток і вираження характерних рис і потенціалів у спосіб, який всебічно розкриває справжню природу суб'єкта. Самореалізація – це складний процес, який необхідно розглядати з різних точок зору, щоб отримати більш складну і правдиву картину того, як відбувається індивідуальний розвиток. Волонтерство – це не просто можливість допомогти тим, хто потребує. Це й допомога собі в кризових ситуаціях зберегти душевну рівновагу, знайти нові цілі та зберегти віру в себе, не дозволяючи стресу підірвати психічне здоров'я.

Самоактуалізація має прямий корелятивний зв'язок із суб'єктивним відчуттям самореалізації. Самоактуалізація волонтерів зростає з віком; зростанню самоактуалізації також сприяють такі фактори, як екзистенціальна та емоційна наповненість життя, наявність цілей у житті, впевненість у власних силах та можливостях, прийняття себе, емоційний комфорт та особистісна адаптованість. Люди стають більш впевненими, у них з'являється надія на краще майбутнє. Волонтерство в Україні постійно розвивається, змінюються форми та засоби волонтерської діяльності, тому проблема самореалізації через волонтерство потребує подальших теоретичних досліджень та практичних рекомендацій.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Antonovsky, A. (1987b). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass.
2. Human Nature in the Light of Psychopathology Kurt Goldstein Volume 2 in the series The William James Lectures URL: <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674492103> (дата звернення 04.10.2024)
3. Maslow Abraham. *A Theory of Human Motivation*. Psychological Review. 1943. № 50. P. 370–396.
4. Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science. Vol. 3. Formulations of the Person and the social context* (pp. 185-256). New York: McGraw-Hill.
5. The Process of Self-Realization–From the Humanist Psychology Perspective Marinela Rusu URL: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=93327> (дата звернення 04.10.2024)
6. The role of volunteering in supporting well-being – What might this mean for social prescribing? A best-fit framework synthesis of qualitative research URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/hsc.13516#hsc13516-bib-0021>
7. The Scope and Scale of Global Volunteering: Current Estimates and Next Steps. A Background Paper for the 2010 State of the World's Volunteerism Report. URL: [https://www.researchgate.net/publication/330543604\\_The\\_Scope\\_and\\_Scale\\_of\\_Global\\_Volunteering\\_Current\\_Estimates\\_and\\_Next\\_Steps\\_A\\_Background\\_Paper\\_for\\_the\\_2011\\_State\\_of\\_the\\_World's\\_Volunteerism\\_Report#:~:text=This%20collated%20data%20provides%20rich%20insights%20into%20global%20volunteering%20patterns](https://www.researchgate.net/publication/330543604_The_Scope_and_Scale_of_Global_Volunteering_Current_Estimates_and_Next_Steps_A_Background_Paper_for_the_2011_State_of_the_World's_Volunteerism_Report#:~:text=This%20collated%20data%20provides%20rich%20insights%20into%20global%20volunteering%20patterns): (дата звернення 04.10.2024)
8. Understanding Human Nature (Psychology Revivals) *By Alfred Adler* URL: <https://doi.org/10.4324/9780203438831> (дата звернення 06.10.2024)  
U-Report УКРАЇНА URL: <https://ukraine.ureport.in/story/1617/> (дата звернення 06.10.2024)

**УДК 378.126:371.15**

**Юрій КУРОПЯТНИК**

### **ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Філоненко О. В.*

*У статті теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування позитивного іміджу сучасного викладача закладу вищої освіти. Встановлено, що створення сприятливих організаційних, психологічних,*



*професійних, особистісних, педагогічних умов ЗВО для розвитку викладача дозволяє комплексно підходити до питання формування його позитивного іміджу. До таких умов належать: розвиток особистих якостей та професійних компетенцій, розкриття потенціалу викладача, створення комфортного клімату у колективі ЗВО, введення в освітній процес нових педагогічних технологій, гідне матеріально-технічне оснащення вузу тощо.*

**Ключові слова:** імідж, імідж викладача, заклад вищої освіти.

**Постановка проблеми.** Оскільки на вищу школу покладено важливу роль підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, формування позитивного іміджу викладача стає актуальною проблемою. Це, зокрема, пов'язано і з тим, що у сучасному українському суспільстві професія педагога втратила колишню престижність, потребує негайної реабілітації. У той же час до діяльності і особистості викладача, як і раніше, ставляться найвищі вимоги. За конкретним образом викладача завжди перебуває особистість, тобто та внутрішня основа, на якій ґрунтується мовна поведінка, поряд з цим, своєрідною картою особистості викладача є його вміння самопрезентації.

Феномен професійного іміджу сучасного викладача є однією з актуальних педагогічних проблем, вирішення якої свідчить про його професійну культуру і професійну компетентність педагога. Адже зовнішній вигляд викладача, його мова, манери, культура спілкування і поведінки створюють індивідуальний образ його особистості, який певним чином впливає на оточення, зокрема, студентів. У педагогічному спілкуванні велике значення має виховання власною поведінкою, оскільки зовнішність, посмішка, погляд, мова, голос, пози, хода, всі рухи педагога мають виховний вплив. Особистість викладача створює в аудиторії особливу ауру, атмосферу, яка залежно від психологічного складу й етико-естетичних установок індивіда сприяє чи не сприяє творчому спілкуванню, активному сприйманню і розумінню. Викладача завжди об'єктивно оцінює лише його аудиторія, тому позитивний імідж надзвичайно важливий для педагога, оскільки є одним із критеріїв його професійної придатності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Завдяки науковим доробкам зарубіжних (Р. Бентон, П. Берд, К. Боулдінг, Е. Семпсон та ін.) і вітчизняних науковців (Н. Гузій, В. Маценко, О. Пенькова, Л. Попова, Г. Почепцов, М. Скрипник та ін.) активно розвивається іміджологія як окрема наукова галузь знань, у межах якої розглядаються різноманітні теоретико-методологічні аспекти поняття «імідж». Так, окремі аспекти формування професійно-педагогічного іміджу викладача вищої школи висвітлено науковцями, які досліджували концептуальні засади та практичний інструментарій іміджології (П. Берд, Л. Браун, Ф. Джефкінс, І. Криксунова, Е. Соловйов, М. Спіллейн, Е. Семпсон, Г. Почепцов, В. Шепель та ін.); сутність професійного іміджу фахівця та особливості його ефективної самопрезентації (І. Альохіна, Ф. Генон, Н. Скрипаченко, Д. Френсіс та ін.); формування педагогічного іміджу викладача вищої школи (І. Володарська, Н. Гузій, А. Морозов, С. Панчук, О. Чебикін та ін.).

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування позитивного іміджу сучасного викладача закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Позитивний імідж викладача – це сукупність зовнішніх та внутрішніх особистісних, індивідуальних, професійних якостей, що формує позитивну думку про педагога, що викликає до нього позитивне ставлення.

Розглянемо умови формування позитивного іміджу сучасного викладача ЗВО у системі освіти. Серед них можна виокремити: організаційні; психологічні; особистісні; педагогічні; професійні. У сучасній вищій школі сьогодні створюються нові організаційні умови для формування позитивного іміджу викладача вишу. Освітнє середовище динамічно змінюється, формуються новітні організаційні умови діяльності установи. Аналіз кадрового забезпечення вишу знаходиться в зоні постійної та пильної уваги керівництва вузу і має упорядкований характер. Актуальною є розробка відповідного методичного забезпечення. Важливою складовою концепції сучасного вузу є визначення критеріїв оцінки ефективності впливу кадрового розвитку та кадрової політики на досягнення стратегічних цілей освітньої організації [3].

Професійні працівники з позитивним іміджем підвищують рівень вузу серед інших освітніх організацій. До організаційних аспектів, які позитивно впливають на створення іміджу викладача, відносяться: проведення різних тренінгів для співробітників; програми заохочення викладацького складу; фінансова допомога в організації подорожей на наукові конференції та дослідницькі проекти тощо.

Важливо, що у сучасних освітніх установах активно переглядаються підходи до організації внутрішніх комунікацій вишу. Активні комунікативні зв'язки підвищують шанси освітньої організації на пріоритет вибору вишу для абітурієнтів, а також впливають на позитивний імідж вишу та викладацький склад. Сьогодні організаційним аспектом є технічне оснащення вишів. Організаційні зміни, що відбуваються у вузах, розширюють можливості для наукових досліджень про використання передового устаткування [1].

Формування позитивного іміджу викладача – це відносно новий підхід до особистості-професіонала. Для багатьох викладачів такі нововведення, передбачають низку комплексних заходів щодо створення позитивного образу особи, є незвичними та вимагають психологічної підготовки. Важливим психологічним аспектом формування позитивного іміджу є злагоджений колектив та сприятливі міжособистісні стосунки у



ньому серед колег, взаємодія між керівником та педагогами, між викладацьким складом та студентами. З точки зору вчених, «імідж – це феномен індивідуальної, групової або масової свідомості, і він функціонує як образ-уявлення, в якому в складній і певній взаємодії з'єднуються зовнішні і внутрішні показники об'єкта. Імідж відноситься в першу чергу до групи соціально-психологічних феноменів і підпорядковується всім основним законам» [2].

Серед психологічних умов створення позитивного іміджу викладача можна виділити корпоративну культуру освітньої організації, її стиль, а також соціально-психологічний клімат та уявлення педагогічного складу про комфортність, надійність даної організації. Формування сприятливої атмосфери в колективі, де існують певні цінності та вимоги, згода членів колективу відповідати цим вимогам створюють потужний потенціал на формування позитивного іміджу, як викладача так і організації загалом. До особистісних умов формування позитивного іміджу викладача належать: комунікативні якості особистості, вольові, інтелектуальні та моральні якості; також харизма та особиста чарівність.

Відтак існує потреба у розвитку комунікативних зв'язків викладача з метою формування свого позитивного іміджу та підвищення якості наданих освітніх послуг [4]. Професіоналізм педагога включає комплекс особистих якостей, таких як відповідальність, терпіння, самовіддача, саморозвиток, творчий потенціал та ін. Він разом із колегами та студентами вибудовує педагогічний процес за законами честі, доброти, справедливості, навчається приймати правильні рішення у важких ситуаціях.

Необхідно відзначити значимість харизми та особистої чарівності для формування позитивного іміджу викладача ЗВО. Харизматична особистість викликає довіру колег. Здатність переконувати, чарівність, владність, впевненість у собі, неординарність мислення виділяє викладача-лідера серед інших [6].

Розглянемо педагогічні умови формування позитивного іміджу сучасного викладача закладу вищої освіти.

У сучасній вищій школі вони включають застосування викладачем нових форм навчання, інноваційних технологій професійного навчання. До актуальних педагогічних умов належить грамотна організація педагогічної взаємодії в динамічно змінюваному освітньому середовищі. Використання викладачем комплексного та системного підходу у навчальному процесі, реалізація активної діяльності, розвиваючого, особистісно орієнтованого, індивідуально-диференційованого підходів до навчання студентів створюють сприятливі умови на формування позитивного іміджу педагога. Сформованість мотивації викладачів на професійно-педагогічну діяльність так само позитивно впливає образ педагога. Забезпечення якісного навчального процесу є неможливим без комплексної самооцінки та рефлексії викладача. Важливо відзначити, що професійні умови для розвитку професійної культури викладача з метою підвищення його іміджу створюються як самим педагогом, так і за допомогою навчального закладу.

Сьогодні особистість викладача розглядається з позиції компетентнісного підходу. «Професійна компетентність» – це сукупність теоретичних та практичних знань, які він застосовує у своїй педагогічній діяльності. Професійно умілий викладач з метою формування свого позитивного іміджу постійно зайнятий саморозвитком, систематично формує та тренує ті якості, які необхідні для його професійної діяльності. Саморозвиток може проходити через проходження різних курсів, науково-дослідної діяльності, діяльності зі студентами у різних проєктах, конкурсах і т.д. Дані умови у фінансовому, змістовному та організаційному плані має створювати як сам педагог, так і адміністрація навчального закладу [5].

Сучасна вища школа швидко змінюється та адаптується до нових тенденцій в освітньому середовищі. Тому викладач постійно самовдосконалюється. Умови для професійного зростання створює собі як сам викладач, так і освітня організація надає педагогу можливості підвищення педагогічної майстерності. Наприклад, участь викладача у наукових конференціях різного рівня, науково-дослідній діяльності, педагогічних конкурсах, проходження курсів підвищення кваліфікації для педагогів необхідно фінансувати за допомогою коштів системи освіти. Просування викладача по кар'єрних сходинках має бути зацікавленим і сам навчальним закладом, оскільки успіхи в особистій кар'єрі впливають на позитивний імідж вишу цілому.

Професіоналізм педагога визначається низкою компетенцій. Серед них можна виокремити загальнокультурну, ціннісно-смыслову, соціально-трудова, пізнавально-творчу компетенції.

Актуальною є комунікативна компетенція, яка включає такі важливі якості, як товариськість, вміння знаходити спільну мову з людьми, вміння вирішувати конфліктні ситуації. Сучасний викладач вільно володіє вербальними та невербальними прийомами спілкування, завжди тактовний і ввічливий.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Створення сприятливих організаційних, психологічних, професійних, особистісних, педагогічних умов ЗВО для розвитку викладача дозволяє комплексно підходити до питання формування його позитивного іміджу. До таких умов належать: розвиток особистих якостей та професійних компетенцій, розкриття потенціалу викладача, створення комфортного клімату у колективі ЗВО, введення в освітній процес нових педагогічних технологій, гідне матеріально-технічне оснащення вузу тощо. Важливо відзначити, що саморозвиток і самовдосконалення викладача є необхідною умовою для створення його позитивного образу в очах громадськості, колективу навчального закладу, керівників. Все це дозволяє створити позитивний імідж викладача та підвищити рівень



якості освітнього процесу. Необхідно зазначити, що досвід у науковців, як і у бізнес-практиків доводить ключову значимість іміджу сучасного викладача ЗВО, як для ефективності педагогічного процесу, так і його поширення на імідж освітньої організації, до якої належить цей викладач, а іноді і на всю освітню сферу діяльності. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні рівнів сформованості індивідуального іміджу викладача закладу вищої освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барна Н. В. Імеджологія : навчальний посібник [для дистанційного навчання] / Н. В. Барна; за наук. ред. В. М. Бебика. Київ : Університет «Україна», 2022. 217 с.
2. Білик Т. М. Концептуальний простір поняття імідж у психологічній літературі. *Психологічні перспективи*. Луцьк, РВВ «Вежа» Волинського національного університету імені Лесі Українки. 2021. Вип. 17. С. 12–19.
3. Вардеванян В. А. Типізація іміджу за функціональним підходом. *Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту КНТЕУ* Економічні науки. Чернівці: Книги-XXI, 2010. Вип. I (37). С. 92–96.
4. Грабовська С. Створення позитивного іміджу навчального закладу засобами комунікативного менеджменту. *Освіта України*. 2003. No 14–15.
5. Палеха Ю. І. Імеджологія: навчальний посібник / за заг. ред. З. І. Тимошенко. Київ: Вид-во Європ. у-ту, 2005. 324 с.
6. Панькова О. Проблема іміджу: соціокультурний і психолого-педагогічний аспекти. *Рідна школа*. 2002. No 6.

УДК 613.21:159.9

Софія КУСИЙ

### ВПЛИВ ХАРЧУВАННЯ НА СПРИЙНЯТТЯ ТА ФОРМУВАННЯ ДЕЯКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВПЕВНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ

(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Шаумян О. Г.

У статті обґрунтовано вплив харчування на сприйняття та формування деяких характеристик впевненої особистості. Проведено пілотне емпіричне дослідження 90 студентів третього курсу Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, віком від 19 до 20 років. Представлено результати дослідження та запропоновано ряд рекомендацій щодо здорової харчової поведінки та формування деяких характеристик впевненої особистості.

**Ключові слова:** харчування, сприйняття, їжа, харчова поведінка, студент, впевнена особистість.

**Постановка проблеми.** Їжа є невід'ємною частиною нашого життя і впливає не лише на фізичний стан, надає нам енергію, але й на соціально-психологічні характеристики та прояви. Те, що людина обирає для харчування багато про що може розповісти про емоційний стан особистості, її соціальний статус, особистісні зацікавлення, культурні вподобання, орієнтири тощо. Щодня ми стикаємося з питанням вибору: «що нам сьогодні з'їсти». Хоча таке питання не є складним, на перший погляд, проте досить часто за ним ховає внутрішня сторона особистості й те, що відбувається з нею на свідомому та підсвідомому рівні. Звичне їжа не лише живить наше тіло, але й впливає на сприйняття навколишнього середовища, формує наші емоції та впливає на наші рішення і дії, відображає деякі характеристики ментального здоров'я конкретної людини. З цих позицій проблематика впливу харчування на сприйняття особистості є своєчасною, тому що цей він є індикатором певних особистих і соціальних аспектів нашого життя.

Актуальність нашого дослідження полягає в тому, що варто більш детально вивчити вплив харчування на сприйняття особистості, коли: є надлишок продуктів харчування й людині все важче зробити вибір; активно зростає кількість осіб, які мають проблеми з недоїданням й переїданням; відбувається хвилювання за вагу тіла – «чи відповідаєш ти сучасним стандартам», «чи зможеш знайти собі пару з такою вагою», «чи можеш носити бажаний одяг або взуття», «чи незабагато я їм цукерок впродовж дня», «як навчитися правильно харчуватися й не труїти свій організм» тощо. В умовах глобалізаційних процесів ставлення до харчування ускладнюється.

**Мета статті** є дослідити вплив харчування на сприйняття та формування деяких характеристик впевненої особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сприйняття – це складний когнітивний процес, в якому світ пізнається за допомогою п'яти органів чуття: дотику, зору, слуху, нюху та смаку. Їжа діє безпосередньо на ці органи чуття [3]. Наприклад, смак їжі впливає на оцінку якості продукту, тоді як запах активує конкретні спогади та емоційні реакції, пов'язані з певним досвідом.

Дослідження показують, що сприйняття їжі через органи чуття може бути фільтром, який формує нашу взаємодію з навколишнім середовищем. Смаки їжі впливають на нашу увагу та концентрацію, а також генерують емоційні реакції для адаптації до соціального контексту. Наприклад, гострий або солодкий смак викликає певні емоції і змушує нас відчувати себе дружніми або агресивними по відношенню до інших. Крім



того, на вибір їжі можуть впливати настрої, стрес та особисті вподобання, демонструючи зв'язок між психічним станом та сенсорним сприйняттям [3].

Вибір їжі – це когнітивний процес, на який впливають різноманітні фактори, зокрема біологічні, соціальні, культурні та економічні. Люди часто роблять вибір продуктів харчування на основі цінностей і переконань, сформованих протягом життя, таких як досвід дитинства, сімейні традиції та культурні норми. Ці фактори формують харчову систему людини і визначають її харчову поведінку в різних ситуаціях.

Стратегії вибору їжі часто є автоматизованими і несвідомими, відображаючи набір цінностей, які є важливими для людини. Наприклад, деякі люди можуть обирати їжу на основі зручності або швидкості приготування, що відображає сучасні тенденції, такі як багато задач та економія часу. Інші обирають здорову їжу через турботу про здоров'я або екологічні міркування [3].

Вибір продуктів харчування також тісно пов'язаний з культурною та соціальною ідентичністю [2; 3]. Наприклад, певні продукти можуть символізувати приналежність до певної соціальної групи або підкреслювати статус. В підлітковому віці часто споживаються некорисні або шкідливі продукти харчування. Здоров'я, як правило, дозволяє таке харчування, хоча й присутні негативні прояви – нездорова шкіра (висипання на тілі, відсутність здорового кольору обличчя), мало енергії для чогось тощо. В юнацькому віці, а пізніше й у дорослому віці можна чітко простежити вподобання, життєві орієнтири через їжу, яку обирає особистість.

Харчова поведінка може багато розповісти про особистість людини, її ставлення до життя та соціальні взаємодії. Психологічні дослідження показують, що харчові патерни також пов'язані з певними рисами особистості:

1) Темперамент та емоції. Люди, які їдять швидко, характеризуються як нетерплячі і схильні до стресу, в той час як ті, хто любить їсти спокійно, як правило, обережні і емоційно стабільні.

2) Товариськість. Люди, які вважають за краще їсти разом з іншими, є дуже соціальними і товаришескими. З іншого боку, люди, які ізолюють себе під час їжі, можуть прагнути усамітнення або мати погані міжособистісні стосунки.

3) Естетичність щодо їжі. Люди, які цінують зовнішній вигляд їжі, часто мають творчі нахили та увагу до деталей. Це також може відображати прагнення до контролю і порядку в інших сферах життя [1; 2; 3].

Щоб дослідити вплив харчування на сприйняття особистості нами проведено опитування. У ньому прийняло участь 90 студентів третього курсу Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, віком від 19 до 20 років. Учасниками опитування були 62,5% студенти-жінки і 37,5% студенти-чоловіки. Темою нашого дослідження було «З'ясування впливу харчової поведінки на рівень впевненості студентів та виявлення їхніх харчових уподобань».

Нами було розроблено такі питання опитування:

1) Після вживання їжі Ви відчуваєте себе впевненішим (-ою)?».

2) Які Ваші харчові вподобання?

3) Чи харчуєтеся Ви у студентській їдальні?

4) Які страви Вам найбільше до вподоби у студентській їдальні? (це питання ставилося для тих студентів, хто харчується у студентській їдальні).

5) Чому Ви не харчуєтеся в студентській їдальні) (це питання ставилося для тих студентів, хто не харчується у студентській їдальні).

6) Які Ваші побажання щодо асортименту їдальні?

Першим питанням нашого дослідження було: «Після вживання їжі Ви відчуваєте себе впевненішим (-ою)?». Половина опитаних (50%) зазначили, що їжа позитивно впливає на їхній настрій та стан впевненості у собі. Ще 37,5% респондентів підкреслили, що іноді відчувають такий ефект, тоді як 12,5% не помітили зв'язку між прийомом їжі та впевненістю. Це свідчить про те, що більшість респондентів сприймають їжу як засіб для покращення власного психоемоційного стану.

Наступним питанням було запропоновано «Які Ваші харчові вподобання?». Переважна більшість студентів (92%) окреслили таке коло вподобань: солодощі, щось смаченьке (борщ, голубці, пюре, відбивні, смажена риба тощо). А от 9% студентів не люблять супи, кисілі, рибу.

Третє питання стосувалося харчування у студентській їдальні «Чи харчуєтеся Ви у студентській їдальні?». І студенти-жінки і студенти-чоловіки мали такі відповіді: «так» – це у 63,5%, «інколи» – в 25%, «не харчуються взагалі у студентській їдальні» – лише 12,5%.

Респондентам, які харчуються в їдальні, було запропоновано відповісти на четверте питання «Які страви Вам найбільше до вподоби у студентській їдальні?». Серед їхніх відповідей переважають такі страви, як борщ, пюре з котлетою або відбивною, узвар, каші, що свідчить про традиційні харчові уподобання студентів.

Слід було обґрунтувати свою відповідь на п'яте питання «Чому Ви не харчуєтеся в студентській їдальні) (це питання ставилося для тих студентів, хто не харчується у студентській їдальні)». Деякі респонденти пояснили, що уникають харчування в їдальні через відсутність апетиту під час навчання, відсутність коштів,



інші причини (наприклад, не встигаю поїсти за перерву, гидливість їсти поза межами власної домівки, боязнь забризкати чи забруднити їжею та напоями одяг»).

Останнє питання нашого дослідження було «Які Ваші побажання щодо асортименту їдальні?». Учасники опитування висловили побажання щодо збільшення різноманітності страв, гарнірів, а також напоїв, зокрема чаю. Що вказує на прагнення розширити меню у студентській їдальні.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Результати проведеного нами опитування виявили, що існує вплив харчування на сприйняття та формування деяких характеристик впевненої особистості. А вибір конкретної їжі тісно пов'язаний із соціально-психологічними факторами. Тобто він відображає не лише індивідуальні уподобання, але й соціокультурний контекст, в якому знаходиться студент. Їжа може розкрити багато про психологічні риси особистості, її емоційний стан, соціальну приналежність і культурні вподобання.

Крім того, вибір харчування є важливим аспектом нашого щоденного життя, який впливає не лише на наше ментальне й психічне здоров'я, але й на наше сприйняття світу та взаємодію з іншими людьми. Їжа може розкрити багато про наші психологічні риси, соціальну приналежність і культурні уподобання. І процес вибору їжі є складним когнітивним актом, який включає баланс між різними цінностями та переконаннями.

Також пропонуємо повноцінно харчуватися й не забувати про прийоми їжі. Для міцного ментального й психічного здоров'я слід правильно харчуватися. Правильне харчування суттєво впливає на здоров'я, на настрій та рівень енергії впродовж дня. Прийом їжі має бути регулярним, а харчування – збалансованим. Слід обмежувати кількість з'їдених на день «швидких» вуглеводів, мінімізувати споживання цукру, рафінованих вуглеводів [4; 5].

Продукти з високим вмістом вуглеводів (піца, макарони, паста, вермішель, хлібобулочні вироби тощо), які містять глютен, швидко призводять до зниження бадьорого настрою та енергії.

Солодощі, картопля та картопля-фрі, що були спожиті незадовго до сну, зранку не додають бадьорого настрою та енергії. А можуть додати важкості у шлунку, болю в животі, в'ялості тощо [5].

Збільшення прийомів та кількості спожитих продуктів є шкідливим для психоемоційного стану студентів. Користь від продуктів для здоров'я великої кількості жирів та продуктів з хімічними консервантами або гормонами є сумнівною. Наприклад, кофеїн може вплинути на деякий час на бадьорість стану, а потім відбувається поява дратівливості, напруги, зниження концентрації уваги, відчуття стомленості тощо [5].

На думку сучасних психофізіологів, рекомендовано вживати більше жирних кислот такі, як Омега-3 для сприятливого стану самопочуття та бадьорого настрою. Багатими на Омега-3 є жирна риба (лосось, оселедець, скумбрія, анчоус, сардина, мойва тощо), рибопродукти, а також водорості, лляне насіння та волоські горіхи.

Уникнення нікотину сприяє покращенню самопочуття, знімає тривогу й напруження. Куріння, зокрема нікотин, є потужним стимулятором, що призводить до зростання, а не до зменшення рівня тривожності [5].

Отже, дослідження проблематики впливу харчування на сприйняття та формування деяких характеристик впевненої особистості потребує подальших наукових розвідок.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Їжа як психотерапія. Як вона впливає на наші емоції та чим можна зарадити. *Сайт Клопотенко* : веб-сайт. URL: <https://klopotenko.com/yizha-yak-psyhoterapiya-yak-vona-vplyvaye-na-nashi-emocziyi-ta-chym-mozhe-zaradyty-rozpovidaye-psyhologynya/> (дата звернення: 10.10.2024).
2. Cherry K. What Is Perception? *Verywellmind* : web-site. URL: <https://www.verywellmind.com/perception-and-the-perceptual-process-2795839> (дата звернення: 03.10.2024).
3. Monterrosa E. C., Frongillo E. A., Drownowski A., Pee S., Vandevijvere S. Sociocultural Influences on Food Choices and Implications for Sustainable Healthy Diets. *Food Nutr Bull.* 2020. № 41. P. 59–73. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33356592/> (дата звернення: 01.10.2024). Їжа як психотерапія. Як вона впливає на наші емоції та чим можна зарадити
4. Robson S. Psychological fitness and resilience : A review of relevant constructs, measures, and links to well-being. Sean, Santa Monica, California : RAND Corporation, 2013. 32 p.
5. Shaumian O. Ergonomic methods to overcome the emotional burnout of the modern managers in the sphere of information security. *Таврійський науковий вісник. Серія: Економіка.* 2023. № 17. P. 196–203.





УДК 159.922.7

Наталія КУШНІР

**СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Галушко Л. Я.*

*Стаття присвячена питанням забезпечення рівного доступу до освіти для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у контексті розвитку інклюзивного середовища в Україні. У статті аналізується законодавча база, включаючи міжнародні та національні документи, що регулюють права дітей з інвалідністю, та підкреслюється зміна підходів у термінології, яка відображає повагу до гідності таких дітей. Розглядаються основні види порушень, що потребують особливих умов навчання, включаючи фізичні, психічні, сенсорні та інтелектуальні обмеження, а також специфічні характеристики розвитку дітей з різними видами порушень. Підкреслюється значення комплексного підходу, що поєднує адаптивне освітнє середовище, психологічну підтримку та спеціальні навчальні методи для успішної соціалізації і розвитку дітей з ООП у суспільстві.*

**Ключові слова:** *особливі освітні потреби, інклюзія, інвалідність, психофізіологічний розвиток, адаптація.*

**Постановка проблеми.** У сучасній освітній сфері основним завданням є забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхнього стану здоров'я чи наявності фізичних або інтелектуальних порушень. Цей напрям, обраний Україною, відображає прагнення до інтеграції європейських стандартів в освітній процес, що передбачає створення належних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Вивчення науково-педагогічної літератури та нормативних документів показує, що забезпечення таких умов є важливим кроком на шляху до впровадження інклюзивного підходу.

Одним із ключових документів, що стосуються прав дітей з інвалідністю, є Декларація про права інвалідів, ухвалена ООН у 1975 році. У цьому документі визначено, що інвалід — це особа, яка через фізичні або розумові порушення не може самостійно забезпечувати власні потреби, що вимагає надання додаткової допомоги.

В українському законодавстві, зокрема у Законі України «Про охорону дитинства» від 2001 року, також визначено поняття «дитина-інвалід», що характеризує дитину зі стійкими порушеннями функцій організму, які ускладнюють її життєдіяльність і потребують додаткової соціальної підтримки.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Сучасні дослідження все більше фокусуються на поглибленому розумінні потреб дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у контексті їхньої психофізіологічної та соціальної адаптації в умовах інклюзивного навчання. Основні тенденції останніх років охоплюють такі напрями:

В наукових роботах, зокрема українських авторів, таких як І. Коломієць та М. Лещенко, велика увага приділяється особливостям нервово-психічного розвитку дітей з ООП (наприклад, при аутизмі та розумовій відсталості). Автори акцентують на необхідності індивідуалізації навчального процесу, підкреслюючи, що діти з різними ступенями психофізіологічних порушень потребують диференційованих методик навчання, які враховують їхні когнітивні та емоційні обмеження.

У працях таких авторів, як О. Романенко та Л. Данилюк, обґрунтовується необхідність адаптації освітнього середовища для дітей з ООП. Це включає створення сенсорно-орієнтованих класів, використання інтерактивних технологій, жестової мови та альтернативних комунікативних засобів. Дослідники підкреслюють, що належні умови навчання сприяють поліпшенню як навчальних, так і соціальних навичок учнів з особливими потребами [4,с.48].

Дослідники, такі як А. Черненко і В. Григоренко, відзначають важливість психологічної підтримки дітей з ООП у навчальних закладах, зокрема на ранніх етапах їхньої соціалізації. Вони наголошують на необхідності корекційних програм, спрямованих на подолання комунікативних і поведінкових бар'єрів, з якими стикаються ці діти. Праці підкреслюють роль психологів і соціальних педагогів у допомозі дітям з ООП формувати навички соціальної взаємодії [5,с.92].

Останні дослідження в галузі (наприклад, праці Л. Ковальчук) акцентують важливість підтримки з боку сім'ї та залучення до процесу фахівців різного профілю. Сімейно-орієнтовані програми та міждисциплінарні команди вважаються найефективнішими в забезпеченні психологічного комфорту дітей з ООП та їхнього гармонійного розвитку в соціумі.

**Метою статті є** аналіз законодавчих та нормативних документів, а також визначення специфічних особливостей психофізіологічного розвитку дітей з різними видами порушень, що обумовлює потребу у спеціальних умовах навчання, соціальної адаптації та підтримки в освітньому процесі.



Важливо зазначити, що терміни «інвалід» і «дитина-інвалід» довгий час використовувалися в наукових і правових текстах, однак вони мали негативний відтінок, оскільки відображали суспільне сприйняття цієї категорії людей як «слабких» або «безпомічних». Останнім часом такі терміни вважаються застарілими, оскільки вони принижують гідність людей і створюють підґрунтя для дискримінації.

У сучасному контексті найбільш коректними і загальноприйнятими є терміни «дитина з особливими освітніми потребами» або «дитина з обмеженими можливостями», що відображають потребу у створенні спеціальних умов для навчання таких дітей [8].

Ступені втрати здоров'я у дітей з особливими потребами класифікуються за чотирма рівнями, кожен з яких визначає рівень порушення функцій органів та систем життєдіяльності. Ці ступені мають певні відповідності із групами інвалідності у дорослих, і кожен з них визначає рівень впливу на соціальну адаптацію дитини.

I ступінь порушення функцій органів та систем життєдіяльності характеризується легким та помірним порушенням функцій, що можуть бути підставою для встановлення інвалідності у дитини, але зазвичай не потребують цього у дорослих.

II ступінь порушення функцій органів та систем життєдіяльності характеризується порушенням функцій органів і систем, що відповідає 3 групі інвалідності у дорослих. Ці порушення значно впливають на здатність дитини до повноцінної соціальної інтеграції.

III ступінь порушення функцій органів та систем життєдіяльності характеризується вираженими порушеннями, які обмежують можливості соціальної адаптації, навіть попри лікування. Відповідає II групі інвалідності у дорослих.

IV ступінь порушення функцій органів та систем життєдіяльності характеризується різко вираженими порушеннями, які призводять до соціальної дезадаптації дитини та відповідають I групі інвалідності у дорослих.

Основні групи захворювань включають:

1. Нервово-психічні захворювання, такі як : дитячий церебральний параліч (ДЦП), епілепсія, шизофренія, аутизм, синдром Дауна. Ці хвороби можуть впливати на пам'ять, увагу, мислення, мовлення та емоційну сферу. Діти з аутичним спектром мають порушення в емоційній сфері та комунікації. Розумова відсталість (олігофренія) характеризується дефіцитом абстрактного мислення. Порушення мовного розвитку (алалія, афазія, заїкання) можуть спричинити проблеми в соціальній адаптації.

2. Фізичні вади такі, як: серцево-судинні, легеневі або шлунково-кишкові захворювання; захворювання органів зору та слуху, які можуть значно обмежити сприйняття навколишнього світу.

3. Сенсорні порушення такі, як: захворювання, пов'язані з порушенням зору та слуху, що впливають на можливості комунікації та соціалізації дитини.

4. Ендокринні захворювання такі, як захворювання, що пов'язані з порушенням функції щитовидної залози або обміну речовин, що можуть призводити до серйозних фізіологічних та психічних змін [1].

Діти з особливими освітніми потребами (ООП) мають специфічні особливості психофізіологічного розвитку, які залежать від типу та ступеня наявних порушень. Ці особливості впливають на їхнє навчання, адаптацію в соціальному середовищі, поведінку та емоційне благополуччя. Ось детальні характеристики психофізіологічного розвитку дітей з різними видами порушень [3, с. 34].

1. Діти з порушеннями слуху

1.1. Психомовний розвиток. Недостатність або відсутність слуху ускладнює мовленнєвий розвиток. Діти мають труднощі в засвоєнні мови, словникового запасу, формуванні граматики, а також у розвитку внутрішнього мовлення, яке відповідає за планування і регуляцію поведінки.

1.2. Когнітивні особливості. Хоча інтелект у дітей з порушенням слуху не відстає від норми, через обмеження в сприйнятті звуків їм важко опанувати абстрактне мислення та навички логічного мислення.

1.3. Емоційний розвиток. Труднощі в комунікації можуть призводити до зниження самооцінки, тривожності та соціальної ізольованості. Важливо застосовувати спеціальні методи навчання, включаючи жестову мову та візуальні допоміжні матеріали.

2. Діти з порушеннями зору

2.1. Сенсомоторний розвиток. Через відсутність або обмеження зору такі діти частково втрачають орієнтацію у просторі, мають труднощі з координацією та дрібною моторикою. Це також впливає на формування просторових уявлень.

2.2. Особливості сприйняття. Оскільки зорове сприйняття обмежене, у таких дітей розвивається підвищене сприйняття через інші сенсорні канали, зокрема слух і дотик. Це допомагає їм компенсувати недолік візуальної інформації.

2.3. Когнітивні особливості. Засвоєння знань відбувається повільніше, оскільки потрібне адаптоване навчання через рельєфно-крапкові тексти та спеціальні навчальні матеріали.

3. Діти з розладами аутистичного спектра (РАС).



3.1. Соціально-емоційний розвиток. Діти з РАС мають труднощі в розумінні і вираженні емоцій, не завжди можуть відчувати емоції інших та відповідно реагувати на них. Вони часто потребують допомоги у встановленні соціальних контактів.

3.2. Особливості поведінки. Часто спостерігається прагнення до рутинної поведінки та схильність до стереотипних рухів, таких як розгойдування чи повторення слів. Вони можуть демонструвати підвищену чутливість або, навпаки, знижене сприйняття до сенсорних стимулів.

3.3. Когнітивні особливості. Може спостерігатися нерівномірність розвитку — від високих здібностей в одних сферах до суттєвих труднощів в інших (наприклад, у соціальному або емоційному розумінні) [7, с. 112].

4. Діти з порушеннями опорно-рухового апарату (ПОР).

4.1. Моторний розвиток: Діти з ПОР стикаються з труднощами у виконанні рухових завдань, що може впливати на розвиток дрібної моторики і обмежувати їхню участь у багатьох фізичних активностях.

4.2. Когнітивний та емоційний розвиток. Незважаючи на те, що когнітивні здібності можуть бути нормальними, фізичні обмеження впливають на сприйняття себе та рівень самооцінки. Для таких дітей важливо забезпечити емоційну підтримку та адаптоване середовище.

4.3. Соціальна адаптація. Через фізичні обмеження діти можуть відчувати соціальну ізоляцію, тому інклюзивні методики та пристосування є важливими для їхньої інтеграції у суспільство.

5. Діти з інтелектуальними порушеннями.

5.1. Когнітивний розвиток: Діти з інтелектуальними порушеннями мають труднощі із засвоєнням інформації, що пов'язано зі зниженою здатністю до абстрактного мислення, обмеженими можливостями щодо запам'ятовування та вирішення проблем. Вони потребують індивідуального навчання, яке передбачає чітко структуровані завдання та підтримку.

5.2. Емоційно-вольова сфера. Можуть виникати труднощі з контролем емоцій, саморегуляцією та управлінням поведінкою. Для них важливо застосовувати методи формування навичок самоконтролю і соціальної адаптації [1;2].

5.3. Адаптивна поведінка. Оскільки їм важко засвоювати самостійні навички, такі діти потребують допомоги у формуванні навичок самообслуговування та соціальних навичок для забезпечення їхньої самостійності [4, с. 48].

Перелічені захворювання створюють значні труднощі у соціалізації дитини, впливають на її стосунки з оточенням і можуть стати причиною соціальної ізоляції. Важливою є роль сім'ї у забезпеченні підтримки та допомоги дитині в адаптації до соціуму. Фахівці в галузі реабілітації, педагогіки та психології, а також сімейні програми повинні допомагати дітям з ООП долати ці бар'єри та досягати успіхів у розвитку.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, розвиток дітей з особливими освітніми потребами вимагає комплексного та адаптивного підходу. Важливо забезпечити їхні потреби не тільки в освітній сфері, але й у соціальній та емоційній підтримці. Адаптація навчального середовища, спеціальні психолого-педагогічні методи, застосування засобів корекції, індивідуальні навчальні плани та підтримка інклюзивного середовища є критично важливими для забезпечення повноцінного розвитку та інтеграції дітей з ООП у суспільство.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про охорону дитинства» від 26 квітня 2001 р. № 2402-III. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2001. № 30. Ст. 142.
2. Декларація прав інвалідів: Резолюція ООН від 9 грудня 1975 р. № 3447 (XXX). URL: <https://www.un.org/> (дата звернення: 01.11.2024).
3. Коломієць І., Лещенко М. Інклюзивна освіта як соціальна інтеграція дітей з особливими освітніми потребами. Науковий вісник НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творчість. Соціальна робота. Психологія. Педагогіка. 2020. № 27. С. 34–40.
4. Романенко О., Данилюк Л. Адаптація навчального середовища для дітей з особливими потребами. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. № 4. С. 48–55.
5. Черненко А., Григоренко В. Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Психологія і суспільство. 2019. № 1. С. 92–98.
6. Ковальчук Л. Міждисциплінарний підхід у роботі з дітьми з особливими потребами. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2021. № 2. С. 77–82.
7. Сергієнко І., Коваль О. Корекційна педагогіка як основа адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Освітлогічний дискурс. 2022. № 3. С. 112–119.
8. Міністерство освіти і науки України. Наказ «Про затвердження Положення про експертизу психологічних і соціологічних засобів, що застосовуються в навчальних закладах системи Міністерства освіти і науки України» від 20 квітня 2001 р. № 330.



УДК 373.3.015.31

Руслана ЛАПІЦЬКА

**ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.

*Стаття присвячена дослідженню інноваційних методів та прийомів навчання фразеології в початковій школі. Проаналізовано значення фразеології як важливого елемента культурної спадщини українського народу та її ролі в навчальному процесі початкової ланки загальноосвітньої школи. Особливу увагу приділено інтерактивним методам, які підвищують мотивацію учнів і заохочують їх до активної участі в освітньому процесі.*

**Ключові слова:** фразеологія, інноваційні методи та прийоми, творчий освітній процес, інтерактивне навчання.

**Постановка проблеми.** Сучасний урок вимагає від учителя-новатора пошуку нових способів опрацювання та подання інформації. Використання інновацій сприяє осучасненню освітнього процесу, покращенню якості викладання в школі. Сучасний світ стрімко розвивається, водночас посилюються вимоги до освіти та методів викладання різних предметів. Українська мова завжди була й буде ключовим елементом загальноосвітньої та культурної спадщини нації, тому вивчення фразеології як важливий компонент народної мудрості та потужний виховний інструмент є сьогодні обов'язковим в початковій ланці загальноосвітньої школи. Учителі та педагогіки сьогодні мають шукати нові підходи до викладання фразеології, оскільки сучасний урок – це відбиття загальної та педагогічної компетентності вчителя, мірило його інтелектуального багатства, показник його поглядів на життя й виховання [4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання активного збагачення словникового запасу учнів українськими фразеологізмами досліджували вітчизняні мовознавці та методисти, зокрема Н. Д. Бабич, В. Г. Барабаш, І. С. Гнатюк, В. О. Горпинич, М. С. Вашуленко, А. П. Коваль, М. П. Коломієць, М. Я. Плющ, А. О. Свашенко, Л. Г. Скрипник, Л. М. Стоян та інші.

Аналіз методичної та педагогічної літератури останніх десятиліть (Г. А. Андрієвська, Н. Д. Бабич, М. С. Вашуленко) засвідчує, що питання формування мовленнєвої культури молодших школярів засобами фразеологічних одиниць спеціально не вивчалось, фразеологізми згадуються лише в основних етикетних формах вітання, прощання, запрошення, прохання тощо. Сучасні методи та прийоми вивчення української фразеології в початковій школі досліджувалися багатьма науковцями, зокрема вимоги до створення та реалізації інноваційного підходу в освітньому процесі вивчали психологи К. О. Альбуханова-Славська, О. Г. Асмолов, В. В. Давидов, В. О. Моляко, Л. М. Проколієнко, В. В. Рибалка, В. В. Столін, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, І. С. Якиманська та інші. Питання сучасного підходу до освітнього процесу в початковій школі порушувалося в працях таких педагогів та психологів, як І. Д. Бех, І. О. Зимня, І. С. Кон, А. В. Петровський, В. В. Серіков, В. О. Сухомлинський, Б. О. Федоришин, О. І. Пометун, О. О. Стрельбіцька розглядали сучасні технології як такі, що впливають на навчання й виховання через упровадження інновацій під час уроків [8]. Отже, проблема формування комунікативної компетентності учнів початкових класів засобами фразеології є актуальною.

**Метою статті** є дослідження інноваційних методів та прийомів викладання фразеології у початковій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Фразеологія кожної мови – це скарб народу, здобуток мудрості й культури, що містить невичерпний матеріал з історії народу, із народної культури, народних звичаїв, який віддзеркалює народні ідеали, мрії та сподівання. З давніх-давен люди передавали з покоління в покоління стійкі вислови як дорогоцінні перлини народної мудрості. Робота з фразеологізмами збагачує активний словник учнів, сприяє засвоєнню правил етикету в суспільстві, ознайомлює з особливостями українського національного етикету, нормами етикету під час спілкування, що, зі свого боку, реалізує комунікативну й діяльнісну змістові лінії навчання української мови.

У процесі спілкування люди, говорячи про конкретну комунікативну ситуацію, часто використовують певні стійкі сполучення. Використання фразеологічних одиниць як засобу формування комунікативної культури молодших школярів не можна обмежувати ситуативними, епізодичними бесідами на окремих уроках. Для формування лексичної компетентності, зокрема для дотримання правил комунікації та мовленнєвого етикету, необхідна систематична й кропітка робота на основі програми з комунікативної культури й використання можливостей міжпредметних зв'язків. Рівень володіння мовою визначається вмінням використовувати ці мовні одиниці у своєму мовленні.

Роботу над засвоєнням фразеологізмів треба починати вже в 1–2 класах. Деякі із фразеологізованих одиниць трапляються в «Букварі» та інших підручниках для 1–2 класу. Наприклад, спочатку вводяться



фразеологізми із казок: «без кінця-краю», «день у день», «за горами за долами», «за тридев'ять земель», «кинути оком», «навернулися сльози» і под. Розпочинаючи вивчення фразеологізмів у 2 класі, учитель має дібрати стійкі словосполучення з тексту чи речення, записати їх на дошці, пояснити їх значення. Молодші школярі іноді можуть пояснити значення стійкого словосполучення, однак переважно їм важко це зробити, оскільки вони не можуть передати значення фразеологізму іншими словами або ж дібрати до нього синоніми. Спеціальну роботу з фразеологізмами в 1–2 класах не передбачено змістом програм та підручників, однак для запам'ятовування найуживаніших слів та фраз, рекомендується повторювати їх, складати з ними словосполучення та речення. У підручнику для 2 класу авторів М. Вашуленка, С. Дубовик Українська мова та читання є розділ «Слово. Значення слова», у якому немає спеціальних вправ та завдань для вивчення стійких сполучень слів, однак вони вводяться за допомогою умовних позначок «Словничок», «Так говорять» у цьому розділі та інших розділах підручника. Наприклад, на сторінці 42 названого підручника в параграфі 11 «Багатозначні слова» вміщено такі фразеологізми під позначкою «Словничок» із поясненням значення: *Грати першу скрипку* – бути найголовнішим у будь-якій справі. *Грати в мовчанку* – мовчати, ухилитися від розмов; на сторінці 48 у параграфі 12 «Слова – назви предметів (іменники)» під позначкою «Так говорять» подано такий фразеологізм: *Кожен майстер свою роботу хвалить*; на сторінці 82 у параграфі 14 «Слова – назви дій предметів (дієслова)» під такою ж позначкою знаходимо стійкі вислови: *Де з охотою працюють, там усе встигають. На дерево дивись, як родить, а на людину – як робить*; на сторінці 99 у параграфі 16 «Службові слова» вміщено фразеологізми: *Як обаси, так і маєш. Як хто робить, так тому й родить* [1]. До того ж учитель може практикувати, наприклад, такі типи завдань: пригадайте назви головних героїв у казках, адже вони фразеологізовані (Івасик-Телесик, Лисичка-Сестричка, Вовчик-Братик, Хлопчик-Мізинчик тощо); Які цікаві словосполучення ви обговорювали на минулому уроці? Пригадайте їх значення, доберіть до них слова, близькі за значенням. Пригадайте значення стійких виразів, які бачите на дошці та використайте їх для складання речень.

Таку ж саму роботу передбачено й у підручнику для 3 класу авторів М. Вашуленка, Н. Васильківської, С. Дубовик Українська мова та читання. Так, на сторінці 55 названого підручника в параграфі 17 «Близькі за значенням слова – синоніми» вміщено такі фразеологізми під позначкою «Словничок» із поясненням значення: *Узяти ноги на плечі* – швидко побігти. *Накивати п'ятами* – втекти; на сторінці 99 у параграфі 32 «Подовжені м'які приголосні звуки» під позначкою «Так говорять» подано такий фразеологізм: *Не бійся помилки, бійся незнання* [2]. На відміну від підручника для 2 класу в підручнику для 3 класу вміщено спеціальні вправи, які передбачають роботу з стійкими сполученнями слів. Наприклад, Вправа 8, стор. 55. Уявіть себе в ролі науковців. Поясніть і запишіть за допомогою відповідних синонімів значення висловів: *бити байдиди; ламати голову; узяти себе в руки; обвести навколо пальця* [2].

Безпосередню роботу з фразеологізмами передбачено в 4 класі, що відбито в Типових освітніх програмах для закладів загальної середньої освіти 1–2 та 3–4 класи (стор. 252) [9] та підручнику для 4 класу авторів М. Вашуленка, Н. Васильківської, С. Дубовик Українська мова та читання, у якому вміщено спеціальний параграф 14 «Фразеологізми» [3].

Ми досліджуємо особливості вивчення фразеологізмів на уроках української мови в 3 класі, що пояснюється кількома причинами: школярі цього віку вже спроможні розпізнати й опанувати основні класифікаційні ознаки фразеологізмів на практичному рівні завдяки розвиненому абстрактному мисленню; рівень сформованості умінь і навичок у певних видах мовленнєвої діяльності в учнів 3 класу дещо вищий, ніж у школярів 1–2 класу; учитель має ширші можливості для використання нестандартних форм навчання в освітній діяльності в 3–4 класах порівняно з 1–2 класами, міжпредметних об'єднань на уроках літературного читання та різних видів самостійної творчої роботи в класі; третьокласники мають глибші знання й уміння в опануванні розділів мовного курсу, як «Лексичне значення слова» і «Текст», які є важливими для розвитку мовленнєвих навичок; школярі цього віку вже ознайомилися з багатьма прислів'ями й приказками, які є складниками фразеологічного фонду української мови, навчилися розуміти не тільки їх значення, а й вдало добирати їх до визначення, наприклад, головної думки тексту.

Учитель початкових класів для роботи з фразеологізмами має добирати нестандартні вправи та завдання, оскільки виконання творчих вправ сприяє більшій самостійності молодших школярів, зацікавлює їх, робить освітній процес невимушеним.

Термін «інновація» походить від латинських слів – «бути» та *novus* – «новий». Інновація – це результат творчої діяльності, спрямованої на розробку, створення й поширення нових видів технологій, форм організації тощо, прогресивний результат творчої діяльності, який має широке застосування й передбачає суттєві зміни та результати. Сучасний підхід, на відміну від природного, спонтанного процесу, є керованою зміною [5, с. 15].

Завдяки стрімкому розвитку ІКТ використання інноваційних методів в освітньому процесі стало впроваджуватися інтенсивніше. До того ж, інноваційні технології дозволяють відійти від вивчення абстрактного предмета й зрозуміти його як засіб комунікації та мислення та зробити навчально-пізнавальну діяльність сучасною, творчою. За словами О. Волкової, О. Романенко та В. Щербини, впровадження інноваційних методів покращує якість навчальної програми та ефективність її засвоєння учнями, збагачує



зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію до вивчення української мови та створює умови для тіснішої співпраці між учителями й учнями [5, с. 48].

Під час дистанційного навчання освітні заклади почали використовувати технологію вебінарів. За допомогою інтернет-технологій вебінар зберіг основну ознаку курсу – інтерактивність, яка забезпечує моделювання функцій мовця та слухача, які працюють в інтерактивному режимі та спілкуються відповідно до сценарію такого курсу [6].

Зауважимо, що для того, щоб інтерактивне навчання популяризувалося в початковій школі, необхідно перейти від законів групового розвитку дітей до спілкування та взаємовпливу малих груп. Для того, щоб зробити малі групи активними на уроці та інтегрувати діяльність окремих членів групи в єдину групову діяльність, необхідно подбати про психологічну сумісність, навчальні здібності, інтереси та нахили всіх членів групи. Інтерактивні технології мають використовуватися у вивченні мови систематично, щоб вони стали для дітей самоочевидними, а парно-групові, колективні та індивідуальні види діяльності максимально поєднувалися.

Так, під час вивчення фразеології можна організувати фразеологічний аукціон для різних груп у класі. Учитель оголошує завдання, а групи по чергово відповідають. Перемагає та група, яка останньою дасть правильну відповідь. Приклад завдань для формування лексичної компетентності:

– назвіть усі вирази, які містять слово *бити* або його похідні (*бити байдики, бити на споллах, вибити з тебе дурня* і т. д.);

– назвіть вирази, у яких використовується слово *земля* або похідні від нього (*земля горить під ногами, наступаєш на землю, не чіпай землю, змітаєш з лиця землі, очима землю риєш, перебуваєш між небом і землею*).

Ефективним у роботі з фразеологізмами є метод «Якби...», який дуже цікавий тим, що передбачає «опис змін, які відбуваються у світі, в країні, в предметі за певних умов, динамічних перетворень. Це розвиває творчу фантазію та уяву» [7, с. 62]. Цей вид роботи може бути корисним для написання мініесе або на уроках розвитку зв'язного мовлення. Теми можуть бути різноманітними, діти іноді самі придумують незвичні назви.

Ще одним цікавим інноваційним методом навчання є «Мозковий штурм» як техніка креативного мислення для пошуку нових ідей та розв'язання проблем. Команди використовують цей метод, щоб активізувати нові способи мислення та колективно генерувати рішення. Мозковий штурм заохочує вільне мислення та дозволяє висловлювати всі ідеї без осуду, сприяючи створенню відкритого та інноваційного середовища. Основна мета мозкового штурму – згенерувати і задокументувати багато ідей, незалежно від того, наскільки «нестандартними» вони можуть здаватися [10].

**Висновки і перспективи.** На підставі сказаного зауважимо, що інтерактивний підхід є формою взаємодії між викладачем та учнями, у якій однаково задіяні вчитель та молодші школярі. За такої форми навчання учні перестають бути пасивними слухачами, а стають активними учасниками освітнього процесу. Через ці переваги багато викладачів обирають саме цей метод навчання. Інтерактивний метод можна вважати сучасною версією активного методу, оскільки на відміну від пасивного підходу, активне навчання фокусується на більш тісному взаємозв'язку між здобувачами початкової освіти та педагогом, а учні більш активно залучаються до освітнього процесу. Інтерактивне навчання означає, що діти взаємодіють не тільки з викладачем, а й один з одним.

Креативність педагога має велике значення при цьому, її можна розглядати як здатність створювати нове й оригінальне, нові розробки, як детальне й ретельне планування творчості. У вивченні фразеологізмів використання інноваційних методів є важливим складником, що потребує подальшого дослідження.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М. С., Дубовик С. Г. Українська мова та читання : підруч. для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1. К.: Видавничий дім «Освіта», 2019. 144 с.
2. Вашуленко М. С. Васильківська Н. А., Дубовик С. Г. Українська мова : підруч. для 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1. К.: Видавничий дім «Освіта», 2020. 160 с.
3. Вашуленко М. С. Васильківська Н. А., Дубовик С. Г. Українська мова та читання : підруч. для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1. К.: Видавничий дім «Освіта», 2021. 168 с.
4. Інноваційна діяльність викладача вищої школи: навчально-методичні матеріали для студентів магістратури. Волинський нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. 76 с.
5. Інноваційні технології в освітньому процесі : монографія [Електронний ресурс] / І. В. Хом'юк, В. А. Петрук, О. А. Голук та ін. Вінниця : ВНТУ, 2020. 88 с.
6. Морзе Н. В. Сучасні технології навчальних закладах: проблеми та шляхи вирішення. URL: <https://qrqo.page.link/vi45y>.
7. Світлик М. Д. Інтерактивні методи навчання у викладанні української мови як іноземної. «Young Scientist» № 6.1 (70.1) June, 2019. С. 62-64.
8. Стрельбицька О. О. Сучасні прийоми вивчення української фразеології в початковій школі. Розвиток філології та лінгвістики на сучасному історичному етапі. Матеріали науково-практичної конференції (м. Харків, 13-14 грудня 2019 р.). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2019. 92 с.
9. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти 1–2 та 3–4 класи. К.: Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
10. What is Brainstorming? Techniques and Methods. URL: <https://miro.com/brainstorming/what-is-brainstorming>



УДК 159.9.072.43+316.72

**Анна ЛЕЖАВСЬКА-БАЧУ****СФОРМОВАНІ ЦІННОСТІ ТА ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК НАЙВАЖЛИВІШІ КОМПОНЕНТИ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Окольніча Т. В.*

*У статті проаналізовано проблему розвитку ціннісно-сислової сфери особистості. Зазначено, що ціннісна система особистості розглядається як складний регулятор людської життєдіяльності, котрий відображає у своїй структурній організації і змісті особливості об'єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і власне людину в усіх її об'єктивних характеристиках. Визначено, що в контексті окресленої проблеми цінності представлені як позитивна значущість предметів та явищ дійсності. Проведений теоретичний аналіз дав підстави для висновку, що загальнолюдська та національна культура перебувають у взаємозв'язку та взаємозалежності й разом формують духовні цінності кожної нації, складником моральної частини яких і є гуманістичні цінності, котрі становлять серцевину моралі, духовності та культури. Доведено, що саме системою особистісних цінностей виявляється розвиненість образу «Я». Неможливо сформулювати ту чи іншу спрямованість особистості, якщо вона не «підключається» до формування образу «Я», і тому кожну з особистісних цінностей можна вважати конкретним одиничним образом «Я». Закцентовано, що цінності, що формуються саме у процесі взаємодії індивіда з навколишнім середовищем, трансформуються в інструменти соціального регулювання її вчинків і дій, і в той же час вони пов'язують інтереси, потреби та світогляд з цими конкретними вчинками і поведінкою. Відтак, можемо зробити висновок, що сформовані цінності відображають зв'язок свідомості й буття людини зі світом.*

**Ключові слова:** цінності, особистісні цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-сислова сфера особистості, образ «Я», загальнолюдська та національна культура.

**Постановка проблеми.** Актуальність обраної теми обумовлена загальною тенденцією розвитку освіти в Україні на сучасному етапі. Ця тенденція полягає у посиленні уваги до проблем виховання дітей та молоді, ролі соціальних інститутів у цих процесах. Система позашкільної освіти України нині перебуває на важливому етапі розвитку, переходу до більш якісного стану. Відповідно, вимагає удосконалення зміст позашкільної освіти, його регламентація та обґрунтування на сучасних наукових засадах. Водночас, актуалізується питання розроблення сучасних виховних технологій спрямованих на формування ціннісної сфери особистості вихованця, адекватних специфіці цієї ланки освіти. Відтак, увагу працівників позашкільних освітніх закладів необхідно зосередити на навчальному змісті і методиках, які б сприяли формуванню цінностей як способів самопізнання та самореалізації особистості у різних видах творчої діяльності та, зокрема, найголовнішому з них – творіння особистістю самої себе.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значний внесок у розвиток ціннісної проблематики зробили К. Алексейчук, С. Анісімов, Є. Ануфрієв, Р. Апресян, А. Арнольд, С. Артановський, Е. Баллер, Л. Буєва, С. Бистрицький, В. Грехнев, А. Гусейнов, Е. Гусинський, А. Здравомислов, Ф. Знавецький, М. Каган, В. Ларцев, В. Малахов, Е. Маркарян, В. Москаленко, М. Рокіч, В. Сержантов, Е. Соколов, У. Томас, В. Тугарінов, Ю. Турчанінова, З. Файнбург, І. Фролов та інші. На різних історичних етапах розвитку людства окремі аспекти ціннісної проблематики становили предмет наукового інтересу відомих педагогів (Я. Коменський, Й. Песталоцці, А. Макаренко, В. Сухомлинський). Цінності як аспект педагогіки досліджували також представники філософсько-психологічної гуманістичної концепції, біля витоків якої стояли А. Маслоу і К. Роджерс.

Аналіз наукової літератури свідчить, що організація навчально-виховного процесу на аксіологічних засадах належить до актуальних проблем сучасної педагогіки. Її різні аспекти розкрито у працях багатьох науковців. Наприклад, думки щодо педагогічного процесу як цілісного поєднання навчання та виховання висловлено такими педагогами, як М. Бунаков, В. Вахтерев, П. Каптерев, П. Лесгафт, С. Миропольський, В. Стоюнін, С. Золотухіна, О. Іонова, В. Каширін, Б. Коротяєв, В. Кукушин, В. Кушнір, П. Підкасистий, О. Попова, В. Сластьонін, М. Сметанський та інші. Специфіку педагогічного процесу як цілісної системи з'ясовано в дослідженнях П. Блонського, О. Музиченка, С. Шацького, Ю. Бабанського, Т. Ільїної, Г. Костюка, В. Краєвського, Н. Мойсеюк, Ф. Корольова, А. Куракіна, В. Лозової, Л. Новикової, І. Підласого, Ю. Сокольникова, В. Ягупова та інших.

Теоретико-методологічні основи ціннісної проблематики в царині освіти розкрито у наукових наробках І. Бега, Т. Бутківської, Л. Ваховського, О. Вишневецького, В. Галузинського, В. Гінецинського, М. Євтуха, П. Ігнатенка, І. Зязюна, В. Кременя, М. Никандрова, С. Ніколаєнка, В. Огнев'юка, З. Равкіна, О. Савченко, О. Сухомлинської, В. Ткаченка. Питання щодо ціннісного наповнення змісту педагогічного процесу в



сучасних загальноосвітніх навчальних закладах висвітлено у наукових працях С. Гончаренка, В. Караковського, Ю. Мальваного, В. Зінченка, Л. Єрганжієвої, Є. Ямбурга та інших учених.

Ціннісно-смыслову сферу особистості у дослідженнях Г. Андрєєвої, І. Бєха, В. Зінченка, В. Москаленко, К. Платонова, Е. Помиткіна, Е. Фромма трактується як вершина структури людини і вищий рівень її соціальної діяльності. Питання усвідомлення особистістю сутнісного «Я» через власні ціннісні ставлення до себе і до зовнішнього світу розробляли Л. Виготський, Л. Божович, В. Крутецький, О. Леонтєв, К. Поліванова, С. Рубінштейн. Визначено, що ціннісні ставлення ґрунтуються на гуманістичних принципах і виконують роль регулятора у відносинах між особистістю й оточенням (І. Бєх, К. Журба, Ж. Омельченко, Н. Полтавська, О. Столяренко, К. Чорна).

Виховний потенціал позашкільної освіти щодо формування цінностей в учнів розкривається в працях В. Белової, О. Биковської, С. Білоус, В. Вербицького, А. Корнієнко, Д. Лебедева, О. Липецького, О. Литовченко, Л. Ляшко, В. Мацулевич, В. Мачуського, Г. Пустовіта, Т. Сущенко, Л. Тихенко та інших. У розробленні окремих аспектів позашкільної роботи були задіяні і задіяні нині такі дослідники в галузі педагогіки, як Ю. Алєв, А. Болгарський, В. Бриліна, Л. Горюнова, Ф. Соломоник, Г. Шостак (музично-естетичне виховання), І. Єрошенко, О. Карпенко (культурно-виховна діяльність), В. Оржеховська, В. Полукаров, Г. Фролова, В. Шахрай (клубна та гурткова робота у закладах позашкільля).

**Мега статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні цінностей як важливого компонента структури особистості та ефективності ціннісних орієнтирів освітнього процесу у закладах позашкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Категорія «цінність» є неоднозначною та багаторівневою. Оскільки в нашому дослідженні не ставиться завдання вивчення всіх аксіологічних концепцій, звернемося лише до деяких з них, положення і висновки яких є актуальними в контексті вивчення порушеної проблеми і вирішення поставлених завдань.

Відтак, ціннісну систему особистості І. Бєх трактує як складний регулятор людської життєдіяльності, котрий відображає у своїй структурній організації і змісті особливості об'єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і власне людину в усіх її об'єктивних характеристиках [1, с. 15].

Як зазначають С. Возняк, В. Кононенко, поняття «цінність» близьке до поняття «значущість». Цінністю можна вважати все те, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим. Власне, йдеться про ту роль, яку предмет чи явище можуть відігравати в життєдіяльності людей стосовно їхніх потреб, інтересів, цілей. Відтак, у філософському енциклопедичному словнику поняття «цінність» визначається як належне та бажане, на відміну від реального, дійсного. Зокрема зазначено, що цінності належать до психічних об'єктів – їх джерелом є наші бажання, інтереси, почуття, ставлення. Цінності, з точки зору Е. Фромма, упорядковують дійсність, вносять у неї осмислені оцінні моменти, співвідносяться не з істиною, а з уявленнями про ідеал, бажане, нормативне. Актуальним у розгляді цього аспекту проблеми є й та особливість, що для підліткового віку характерним є визнання більшості цінностей, властивих культурному оточенню підлітків [3, с. 218].

Проблема значущості цінності у філософській та соціологічній літературі розглядається в двох аспектах. У роботах В. Василенка, О. Дробницького, М. Кагана цінність тлумачиться як позитивна чи негативна значущість предметів та явищ дійсності для життєдіяльності суб'єкта. Така позиція знайшла своє відображення у філософському словнику під ред. В. Кемерова. Інші автори (В. Тугарінов, А. Гулига, І. Попов, Ю. Гранін, І. Огієнко) вважають, що цінність характеризує лише одну з форм значущості, а саме – позитивну. У цьому аспекті А. Гулига стверджує: «... цінності із знаком мінус не буває» [4, с. 64].

Слід зазначити, що в контексті окресленої проблеми визначення цінності як позитивної значущості предметів та явищ дійсності є більш прийнятливим. У свою чергу, аналіз філософської та психологічної літератури дав змогу виділити різні підходи до класифікації цінностей. Відтак, І. Бєх, Д. Леонтєв, М. Рокич класифікують цінності на термінальні (цінності-цілі) та інструментальні (цінності-засоби). До термінальних, на думку науковців, належить все те, що є найбільш бажаним та емоційно привабливим для особистості, описує ідеальний стан її буття; термінальні цінності виконують функцію вибору як цілей, так і допустимих способів їх досягнення. Інструментальні цінності – це модус (спосіб) поведінки або дій, не пов'язаних безпосередньо з метою. Функцією інструментальних цінностей учені вважають активізацію критеріїв і стандартів при оцінюванні та виборі лише способу поведінки або дій.

За рівнем узагальненості щодо практичного прояву, на думку І. Бєха, цінності ще поділяють на оперативні та базові. Оперативні цінності, як зазначає академік, виявляються в реальній поведінці, а базові – це цінності високого ступеня узагальнення, котрі рідко безпосередньо стосуються конкретної поведінки. Вони, за твердженням науковця, виступають джерелом оперативних цінностей, але пов'язані з ними значною кількістю опосередкованих ланок, дія яких є складною і недостатньо вивченою [1, с. 15].

У контексті дослідження актуальною є класифікація цінностей Дж. Холстеда та М. Тейлора, які виділяють фундаментальні – ліберальні цінності свободи, рівності й раціональності (розуму); екологічні цінності; цінності політичної демократії; цінності мистецтва, здоров'я та здорового способу життя; духовні цінності; моральні цінності, що об'єднуються розрізненням добра.





Згідно з аналізом зазначеного вище, серед загальнолюдських моральних цінностей ми виокремлюємо доброту, чесність, справедливість, любов, красу, мудрість, гідність та ін. З цих позицій, національна культура є формою вираження самобутності світосприйняття, своєрідності моральних ідеалів, традицій, звичаїв, що загалом характеризує матеріальні та духовні цінності кожної нації. Національне, як зазначає В. Федорович, стосується не тільки форми вияву певної духовної цінності, воно також надає унікальності її змістовній стороні, характеризуючи спосіб мислення, народну мораль, етику, естетику та правосвідомість, національну ідеологію, психологію, свідомість та самосвідомість [6, с. 418-420]. Варто зауважити, що працьовитість, щедрість, вічне шукання правди, гостинність, миролюбність, свободолюбивість, доброзичливість, гідність, пісенність і музичність, душевне багатство – це лише деякі якості відомого у цивілізованому світі українського національного характеру. Очевидно, що кожен із пріоритетів ціннісного світобачення українського народу поєднує в собі елементи загальнолюдського і національного.

Проведений теоретичний аналіз дає підстави для висновку, що загальнолюдська та національна культура перебувають у взаємозв'язку та взаємозалежності й разом формують духовні цінності кожної нації, складником моральної частини яких і є гуманістичні цінності, котрі становлять серцевину моралі, духовності та культури.

Відтак, З. Карпенко виділяє три форми репрезентації цінності: по-перше, цінність постає як суспільний ідеал – узагальнене уявлення про досконалість в різних сферах суспільного життя; по-друге, цінність має предметне втілення у вигляді витворів матеріальної та духовної культури або людських вчинків, що віддзеркалюють певні ціннісні ідеали (етичні, естетичні, політичні, правові та ін.); по-третє, мотиваційні структури особистості і насамперед особистісні цінності, що виступають як внутрішні носії соціальної регуляції, закорінені в структурі особистості [5, с. 42].

У цьому контексті можна зробити висновок, що суспільство на кожному етапі свого розвитку створює специфічний набір і структуру цінностей, які фіксуються у філософській та етичній думці, у творах літератури й мистецтва, моральних та правових законах, системах нагород, заохочень і покарань, у традиціях, громадській думці тощо.

Ці потенційні детермінанти особистісних цінностей сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів на особистісні принципи життєдіяльності завдяки тому, що стають внутрішніми спонукками (мотивами) поведінки особистості.

Шляхом аналізу зазначеного вище нами з'ясовано сутність поняття «особистісні цінності». Зокрема, враховуючи цілі психології виховання, під індивідуальними цінностями І. Бех розуміє усвідомлені узагальнені самовартісні смислові утворення особистості [1, с. 10]. Це поняття учені пов'язують з освоєнням конкретним індивідом суспільних цінностей. Отже, за ними закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явищ тощо.

Можна стверджувати, що саме системою особистісних цінностей виявляється розвиненість образу «Я». Неможливо сформувати ту чи іншу спрямованість особистості, якщо вона не «підключається» до формування образу «Я», і тому кожна з особистісних цінностей можна вважати конкретним одиничним образом «Я».

Результати теоретичного аналізу застосованих сьогодні підходів, концепцій, напрямів здійснення позашкільної освіти і виховання дають змогу підсумувати, що сформованість ціннісних орієнтирів зростаючої особистості стає особливо важливою психолого-педагогічною проблемою не лише в загальноосвітньому просторі держави, але й у різномірному та різнопрофільному просторі дитячого дозвілля. Звідси виникає необхідність дослідження філософсько-культурологічних, соціально-педагогічних і психолого-педагогічних аспектів означеної проблеми цінностей, ціннісних ставлень і ціннісних орієнтирів, впливу навколишнього середовища на всі прояви індивідуальної життєдіяльності в ньому й, відповідно, впливу власне діяльності зростаючої особистості на певні об'єкти простору.

Розвиваючи цю думку в контексті внутрішньо духовного зростання особистості, І. Бех обґрунтовує зв'язок уже сформованих цінностей з практичною діяльністю, наголошуючи, що «духовна цінність», яка набула для людини особистісної ваги, лише тоді стає домінантою її «Я», коли постійно спонукає до відповідних вчинків. Тоді передумовами формування гуманної, вільної, відповідальної особистості є саме її духовні цінності, що виконують функцію найвищого критерію поведінки особистості, дають їй змогу орієнтуватися в навколишньому світі. Це слугує підставою для твердження, що людина може бути ціннісним центром і «мірою всіх речей», якщо вона сповна оволоділа культурно-духовними надбаннями як регуляторами своєї життєдіяльності. Такий рівень оволодіння духовними цінностями визначається як «... цілковите злиття особистості з духовною цінністю... У такій цілісності і криється секрет власне дієвої духовної особистості» [2, с. 10].

Ураховуючи зазначене, можемо зробити висновки, що є підґрунтя розглядати цінності як духовно-спонукальні чинники, провідна роль котрих виявляється в об'єднанні окремих особистостей у певні групи (суспільні, творчі тощо) для досягнення спільних цілей. Тоді ціннісні орієнтації і цінності відіграють провідну роль у виробленні особистістю свідомого ставлення до соціальної дійсності та вияву активності в суспільстві, здатності до самореалізації і, в той же час, надають певної як позитивної, так і негативної значущості усім



людським вчинкам. Аналіз останнього дає підстави розглядати сутність поняття «цінності індивіда» вже як «особистісні цінності», що становить результат процесу засвоєння особистістю суспільних цінностей і, на думку І. Д. Беха, є наданням цим цінностям «... незаперечної значущості й особистісного сенсу, ... у певних подіях та явищах» [1, с. 6].

Отже, у такому контексті ціннісні орієнтації розглядаються як особистісно формувальна система індивіда і пов'язані, насамперед, із розвитком його свідомості та самосвідомості, завдяки усвідомленню власного «Я» в системі суспільних і міжособистісних відносин. І, водночас, ціннісні орієнтації та сформовані цінності є найважливішими компонентами структури особистості, оскільки за рівнем їх сформованості можна судити про загальний рівень її розвитку.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, можемо узагальнити, що особистісні цінності виконують функцію організації життєдіяльності дітей і учнівської молоді в освітньому процесі загальноосвітнього закладу освіти та за його межами у навколишньому (соціоприродному) середовищі. Крім цього, особистісні цінності повністю відображають мету і наміри діяльності зростаючої особистості в найближчому доквіллі, і якщо їх внутрішню природу та будову вивести з процесів смислотворення, складають стрижень цієї особистості. Тобто, цінності, що формуються саме у процесі взаємодії індивіда з навколишнім середовищем, трансформуються в інструменти соціального регулювання її вчинків і дій, і в той же час вони пов'язують інтереси, потреби та світогляд з цими конкретними вчинками і поведінкою. Відтак, можемо зробити висновок, що сформовані цінності відображають зв'язок свідомості й буття людини зі світом. А відтак, ті чи інші предмети та явища навколишнього світу набувають для зростаючої особистості певної цінності залежно від того, задовольняють вони чи ні її матеріальні або духовні потреби. Отже, без ціннісного підходу до аналізу явищ дійсності неможлива ані діяльність, ані саме життя людини як соціальної істоти. За такого підходу цінністю можуть бути як явища зовнішнього світу (предмети, речі, події, вчинки), так і факти, думки (ідея, образ, мета тощо).

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Київ : ІЗМН, 2008. 204 с.
2. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості : Наук. метод. зб. / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ, 2017. С. 8–6.
3. Вікова та педагогічна психологія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
4. Гульга А. В. Естетика в свете аксиологии. СПб : Алетея, 1989. 447 с.
5. Карпенко З. С. Аксиопсихологія особистості. Київ : ТОВ «Міжнар. фін. агенція», 1998. 216 с.
6. Федорович В. Національні і загальнолюдські духовні цінності – основа формування світогляду молодшої України. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВУЗі : зб. наук. праць. Рівне : Ліста, 2018. С. 418–420.

УДК-159.923

**Софія МАЙБОРОДА**

### **РОЛЬ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ У РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ**

*(студентка II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Руденко Т. В.*

*Стаття підкреслює важливість соціального захисту дітей з аутизмом, а гра визначена основним інструментом їхньої початкової соціалізації. У зв'язку з цим актуальним стає питання розвитку здатності дітей з аутизмом до гри. Особливості ігрової діяльності таких дітей включають: самостимуляцію слухових, зорових, тактильних та інших відчуттів; використання предметів, що не належать до ігрових; обмеженість та одноманітність дій з іграшками; відсутність ігрового сюжету; байдужість до присутності дорослих. Окреслено основні та спеціальні завдання ігрових занять для дітей з аутизмом. Визначено етапи освоєння ігор: встановлення контакту, наслідування, ігри за правилами, сюжетно-рольові ігри. Також запропоновано структуру ігрового заняття для таких дітей.*

**Ключові слова:** *діти з аутизмом, ігрова діяльність, ігрові заняття, емоційний контакт, комунікативні навички.*

**Постановка проблеми.** Проблема розвитку соціальних навичок у дітей з аутизмом є однією з ключових у сучасній психології та педагогіці. Аутизм, що супроводжується труднощами в спілкуванні та соціальній взаємодії, вимагає особливих підходів для розвитку вміння комунікувати та адаптуватися до соціального середовища. Одним із ефективних методів підтримки таких дітей є ігрова терапія, яка спрямована на стимуляцію їхньої соціальної активності через гру.

Ігрова терапія відіграє вирішальну роль у розвитку соціальних навичок, оскільки гра є природною формою навчання для дітей. У процесі гри діти з аутизмом можуть вчитися спілкуватися, взаємодіяти з іншими людьми, наслідувати, дотримуватися правил та брати участь у спільній діяльності. Ігрові заняття



допомагають поступово знижувати тривожність, навчати соціальних правил і покращувати навички самоконтролю та емоційного самовираження.

На ранньому етапі розвитку гра має предметно-маніпулятивний характер. Дитина зосереджена на предметі і діях із ним. З часом вона починає розуміти, що може діяти самостійно, а роль дорослого стає для неї взірцем. У період між раннім і дошкільним віком виникають перші сюжетні ігри, з яких поступово розвивається образно-рольова гра. Під час такої гри дитина уявляє себе кимось або чимось, виконуючи відповідні дії, і переживає яскраві емоційні моменти. У дітей з аутизмом цей розвиток порушується через стереотипні та одноманітні маніпуляції під час гри. Тому стає актуальним формування логіки розвитку здатності до гри у дітей з аутизмом [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ігрова терапія стала важливим методом у розвитку соціальних навичок у дітей з аутизмом, про що свідчать численні дослідження останніх років. Наприклад, у 2021 році в журналі "Journal of Autism and Developmental Disorders" було опубліковано дослідження, яке підтвердило, що ігрова терапія сприяє покращенню соціальної взаємодії у дітей з аутизмом. Дослідники виявили, що дітям, які проходили курс ігрової терапії, вдалося значно поліпшити навички спілкування, зменшити тривожність і краще інтегруватися в соціальні групи. У 2022 році "International Journal of Play Therapy" опублікував статтю, де аналізували ефективність ігрової терапії для дітей з аутизмом. Результати показали, що активна участь у іграх дозволила дітям не лише поліпшити соціальні навички, але й розвинути емоційну регуляцію, що є критично важливим аспектом у соціальному функціонуванні. Дослідники наголосили на необхідності адаптації ігор під потреби дітей, що підвищує їхню залученість і мотивацію.

Ще одне важливе дослідження, проведене в 2023 році, стосувалося впливу ігрової терапії на сімейні стосунки дітей з аутизмом. У публікації "Journal of Family Psychology" зазначалося, що ігрова терапія не лише покращила соціальні навички дітей, але й зміцнила зв'язки в родині, оскільки батьки активно долучалися до ігрового процесу, що сприяло розвитку спільного розуміння та комунікації.

**Метою статті** є дослідження ефективності ігрової терапії як інструменту для покращення соціальних навичок у дітей з аутизмом. У статті планується проаналізувати теоретичні аспекти ігрової терапії та її вплив на соціалізацію дітей, а також вивчити практичні випадки її застосування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На основі аналізу наукових джерел ми визначили особливості ігрової діяльності дітей з аутизмом. Аутичні діти зазвичай грають з власними відчуттями, орієнтуючись на самостимуляцію певних слухових, зорових, тактильних та інших приємних для них відчуттів. Важливо, що дитина може тривалий час бути поглиненою ігровою діяльністю і часто не терпить ні участі, ні навіть присутності інших людей поблизу.

Також діти часто грають неігровими предметами, такими як кришки від каструль, мотузочки чи папірці. Якщо ж вони беруть в руки іграшки, то зазвичай це кубики, конструктори, машинки або дзига, причому їхні дії з ними обмежені та одноманітні. Вводити зміни в їх маніпуляції з предметами досить складно. У грі зазвичай немає сюжету, а якщо він присутній, то буває дуже спрощеним і недеталізованим. Також діти не грають у ігри, запропоновані дорослими.

Головною метою ігрових занять є надання кожній дитині можливості отримати досвід взаємодії з іншими дітьми, засвоїти різні форми такої взаємодії та, таким чином, відчути себе частиною колективу.

Основні завдання таких занять полягають у сприянні розвитку творчих здібностей дітей, формуванні їхньої організованості та довільної регуляції поведінки, а також у створенні образу "Я" через ігрову взаємодію з іншими дітьми та дорослими. Крім того, ці заняття сприяють формуванню уявлення про навколишній світ.

Специфічні завдання включають розвиток у дітей мотивації до взаємодії та спілкування, стимулювання їхньої ігрової, комунікативної та мовленнєвої активності, а також зниження напруги і досягнення розкутості. Крім того, заняття створюють передумови для спонтанної та довільної поведінки. Залежно від рівня та особливостей розвитку дітей, у ході ігрового заняття ставляться та вирішуються різні завдання.

Щоб розвивати ігрову діяльність дітей з аутизмом, можна виокремити кілька рівнів освоєння ігор: від пасивної участі з обов'язковою підтримкою дорослого до активної взаємодії з педагогами та іншими дітьми. Залежно від готовності дитини до нових ситуацій та взаємодії з дорослими й однолітками визначаються рівні розвитку ігрової діяльності: налагодження контакту, наслідування, ігри за правилами та сюжетно-рольові ігри.

На першому рівні, налагодження контакту, основна увага приділяється засвоєнню дитиною стереотипу заняття. На цьому етапі дорослий часто бере на себе ініціативу, і дитина може сидіти у нього на колінах. Основними іграми є ритмічні вірші-забавлянки з емоційною кульмінацією, які супроводжуються діями і на які дитина реагує позитивно [3].

У цьому контексті роль дитини є пасивною, однак під час улюблених ігор вона прислухається до знайомих забавлянок, спостерігає за іншими учасниками і, якщо бажає, виявляє власну активність, щоб попросити дорослого продовжити гру. Завдання полягають у формуванні цілеспрямованої активності дитини, розвитку її уважності, позитивного емоційного відгуку, а також у створенні базового відчуття безпеки та довіри до людей, що сприяє становленню здатності до контакту. Якщо дитину з аутизмом прийняти в групу



без належної підготовки, нове середовище може виявитися для неї стресогенним, що призведе до проблемної поведінки. Тому важливо створити безпечне середовище для дитини.

На початку фахівець має поступово налагоджувати спілкування з дитиною в індивідуальних заняттях, базуючи його на довірливих стосунках. Емоційний зв'язок з дорослим не лише розширює уявлення дитини про навколишній світ, а й змінює її сприйняття себе. Дитина починає краще розуміти свої емоції, уявляти результати своїх дій і, внаслідок цього, стає більш відкритою до спілкування з іншими. Педагог підтримує дитину під час першого досвіду у групі, допомагає зорієнтуватися в новому середовищі та подолати страх і невпевненість. Спочатку час перебування дитини в групі має бути коротким і дозованим.

На етапі встановлення контакту основними іграми є ритмічні. Їхня мета полягає в емоційному єднанні дітей і дорослих, а також у наслідуванні емоцій. Ритм відіграє ключову роль в організації поведінки дитини. Ігри виконуються одна за одною у певній послідовності, і дитина швидко запам'ятовує цей порядок, починаючи чекати свою улюблену гру та усвідомлюючи, коли заняття завершиться.

Зовнішній ритм, заданий педагогом, допомагає дитині організувати свою активність: багатьом легше плескати в долоні або хитати головою під ритм вірша чи пісні. Коли рухи дитини узгоджені із зовнішнім ритмом, їй легше змінювати їх у процесі виконання завдання: зупинитися, коли педагог замовкає, збільшувати темп або змінювати сам рух. Отже, ритм виконує функцію стимулювання та регуляції, активізуючи дитину і спонукаючи її брати участь у запропонованих іграх, а також допомагаючи організувати свою активність у співвідношенні з діями інших учасників. Зміна ритму (наявність пауз, зміна темпу) також сприяє активізації дітей, що полегшує їхню інтеграцію в спільну діяльність — спочатку емоційно, а потім і через власні рухи.

Наступний етап спрямований на засвоєння дитиною простих дій із наслідування. На цьому етапі дитина стає активнішою, а ініціатива дорослого зменшується. У цьому випадку обираються ритмічні, сенсорні ігри та ігри на наслідування. Наслідування є важливим етапом у розвитку ігрової діяльності дитини. Зазвичай діти засвоюють безліч таких ігор у ранньому віці, спілкуючись із мамою. Такі ігри є важливою частиною спілкування та початком спільної гри з батьками і близькими дорослими. Вони готують дитину до більш складних ігор, які потребують активної взаємодії та засвоєння ігрових правил. Крім того, вони дуже важливі для мовленнєвого розвитку.

Необхідною умовою проведення ігрових занять є наявність емоційної та сенсорної насиченості. Педагоги повинні постійно знаходитися у контакті з дітьми, емоційно коментувати хід заняття, заряджати своїми емоціями дітей.

Сенсорні ігри – важлива частина ігрових занять. Сенсорні переживання є найбільш доступними для будь-якої дитини, вони дозволяють привернути увагу, допомагають їй пережити емоційну єдність з усією групою. Сенсорні ігри у колі допомагають підняти емоційний тонус дитини, дозволяють їй побачити емоційну реакцію однолітків та дорослих і, отже, розвивають її комунікативні здібності

Третій етап – ігри за правилами. На складнішому етапі дитина готова виконувати прості дії за проханням педагога. Це допомагає ввести в заняття ігри на взаємодію та ігри за правилами. Ці ігри сприяють створенню гарного емоційного контакту не лише з дорослим, але й допомагають формувати інтерес до однолітків та взаємодію з ними,

Ігри за правилами спрямовані на розвиток у дітей довільної уваги та довільної діяльності, уміння вчасно вступати у гру та дотримуватись умов гри. Перші, найпростіші, правила передбачають, що учасники роблять певні дії по черзі. Для цього на ігровому занятті часто використовують ігри з предметами, у яких діти можуть засвоїти побутові подробиці, важливі для розвитку уявлень про навколишній світ. Діти з низьким рівнем розвитку навчаються брати іграшку, здійснювати з нею прості ігрові дії,

Складнішим видом ігрової діяльності є рольові ігри за правилами, де одна дитина виступає ведучим і виконує певну дію або послідовність дій. Такі ігри сприяють активній взаємодії між дітьми, розширюють їх комунікативні можливості та допомагають компенсувати нестачу спілкування та емоційних зв'язків з іншими.

На четвертому етапі важливо мати сюжетно-рольові ігри. Рольові ігри за правилами є особливо важливими для груп дітей з аутизмом, оскільки їм потрібно навчитися реагувати на звернення, проявляти ініціативу у спілкуванні та витримувати хоча б короткий контакт очима з іншими. Ці труднощі опрацьовуються індивідуально з кожною дитиною. Ігрові заняття дають можливість використовувати навички взаємодії та спілкування у грі з однолітками.

У деяких рольових іграх використовуються тактильні способи взаємодії. З одного боку, тактильний досвід є першим, що дитина отримує. З іншого боку, у дітей з аутизмом він часто виявляється дефіцитарним. Діти з високим рівнем розвитку вчать також мовленнєвим засобам взаємодії. У таких випадках рольові ігри можуть мати складніший сюжет і передбачати вибіркоче ставлення до учасників [3].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Для дітей з аутизмом гра – це важливий спосіб взаємодії, який допомагає їм налагоджувати контакти з оточенням, зокрема з іншими дітьми, дорослими, та навколишніми предметами. Гра забезпечує такі важливі для їх розвитку аспекти, як емоційна стабільність, формування соціальних навичок, розуміння емоцій та покращення навичок спілкування.



Основними завданнями гри для дітей з аутизмом є: розвиток комунікації, покращення емоційного стану, формування умінь не лише грати, але й взаємодіяти з оточенням. Гра надає можливість дітям вчитися, граючи, знайомитися з предметами, активізувати свої почуття та сприйняття.

Ігрові заняття мають бути адаптовані до особливостей дитини. У них слід включати різноманітні ігри, які можуть задовольнити потреби дітей з аутизмом, допомагаючи їм розвивати комунікативні навички, емоційну чутливість, а також навички співпраці з однолітками, використовуючи візуальні, тактильні та слухові стимули [2].

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Особливості поведінки дітей з аутизмом у грі з ровесниками [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://journals.urau.com/index.php/2227-6246/article/download/156541/155943/0>
2. Корекційно-розвивальні методики для роботи з дітьми з аутизмом [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://znayshov.com/FR/7253/276.pdf>
3. Особливості ігрової діяльності дітей з аутизмом [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v10/i34/13.pdf>

УДК 37.015.3

**Анастасія МАЩЕНКО**

### **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Кушнір Н. С.*

У статті розглядається казкотерапія як ефективний метод морального виховання дітей, який допомагає їм освоювати соціальні норми та етичні цінності. Казкотерапія, будучи популярним напрямом сучасної психології, активно використовується в соціально-педагогічній роботі, сприяючи формуванню у дітей емоційної стійкості, творчого мислення та «морального імунітету». У статті описуються різні форми терапії казкою, що допомагають подолати дитячі психологічні проблеми, такі як страхи, гіперактивність, агресія і труднощі в адаптації. Завдяки особливій структурі казок, що відображають життєві ситуації у зрозумілому для дітей вигляді, казкотерапія створює умови для емоційної гармонізації та розвитку уяви. Соціальні педагоги використовують казкотерапію для розвитку у дітей мовлення, соціальних навичок та внутрішніх цінностей. Застосування цього методу сприяє соціальній адаптації дітей, допомагає їм розрізнити добро і зло, розвиває емпатію і здатність до самовираження, підтримує внутрішню мотивацію до позитивної соціальної поведінки.

**Ключові слова:** казкотерапія, адаптація, виховання, емоційна стійкість, страх, гіперактивність.

**Постановка проблеми.** У вихованні дітей, особливо моральному важливе значення має казкотерапія. Виникнувши останніми роками, як самостійний напрямок практичної психології, казкотерапія відразу ж набула величезної популярності й у соціальній педагогіці.

Казка представляє особливості відносин один з одним, життєдіяльність людини у суспільстві. Моральні описи вчинків впливають завдяки діям реальних героїв, поведінка яких важлива для дошкільника, а не через абстрактні поняття. Як відомо, кожен народ має свої загальнонаціональні казки, пов'язані одні з одним.

У соціально-педагогічній практиці казкотерапія може застосовуватися для всіх дітей, але з урахуванням протипоказань. Вона сприяє розвитку: творчих здібностей, соціалізації, вихованню дітей, формуванню лексики та формуванню культури [1].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Засновниками концепції казкотерапії стали такі науковці як: Л. Виготський, Д. Ельконін, дослідження терапії історіями проводили Р. Гарднер, М.Л. фон Франц і К. Юнг, Б. Бетельхейм, Е. Фромм, Е. Берн, В. Пропп, Н. Пезешкіана та ін.

Проблему морального розвитку дітей старшого дошкільного віку в освітньому процесі дошкільних навчальних закладів розглядали багато педагогів – класиків та сучасних науковців: М. Лещенко, В. Сухомлинський, О. Отич, Н. Сулаєва Г. Ващенко, С. Соломаха, та багато інших.

Метою статті є дослідження ролі казкотерапії як ефективного методу морального виховання дітей, її значення у формуванні соціальних і етичних цінностей, а також практичних аспектів її застосування в соціально-педагогічній діяльності.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Одним із прикладів застосування казкотерапії в педагогічних цілях може послужити її використання під час уроків читання та літератури. В результаті покращується поведінка дітей та розвивається їх потяг до прекрасного. Казкотерапія, що проводиться шляхом індивідуального чи групового створення казки, робить вагомий внесок у розвиток креативності [4].



Казка є методом уникнення повсякденності у житті за допомогою уяви, причому для дитини найважливішим є безпосередньо процес фантазування, ніж його результат [5].

Казкотерапія сприяє формуванню так званого «морального імунітету», який здійснює перевірку всієї інформації, яка надходить до свідомості людини. Тільки корисна інформація проходить «цензуру» і вбудовується в систему цінностей та світогляду. При цьому важливо, щоб не тільки педагоги та вихователі, а й батьки розповідали казки, склали їх разом із дитиною, допомагали перемістити позитивну інформацію в реальне життя для виховання «морального імунітету» [2]. Опрацьовуючи деякі життєві ситуації шляхом переведення їх на «мову казки», дитина в майбутньому зможе розібратися і прийняти правильні рішення, усунувши проблеми [5].

З урахуванням дитячих психологічних проблем виділяють такі групи казок:

- казки для дітей, які мають фобії;
- казки для дітей із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю;
- казки для роботи з агресивними дітьми;
- казки для дітей із розладами поведінки з фізичними проявами;
- казки при складностях стосунків у сім'ї (розлучення батьків, поява нового члена сім'ї тощо);
- казки у разі втрати дитиною близьких людей [3].

Казкотерапія допомагає гармонізувати емоційний стан дітей, підтримувати їх соціальну адаптацію та сприяє розвитку творчих і комунікативних здібностей. Крім того, цей метод дозволяє враховувати індивідуальні особливості кожної дитини та підходити до її виховання з урахуванням її потреб

Значення поняття «соціальне виховання» ширше: соціально все, що стосується людини, яка у суспільстві собі подібних. Хіба, наприклад, інтелектуальне виховання особистості не є соціальним? Поняття «духовне виховання» (іноді вживається як синонім «релігійне виховання») також рівнозначне поняттю «виховання моральне». Під духовністю мається на увазі наявність щонайменше двох важливих потреб: ідеальної – пізнання сенсу життя та соціальної – служіння людям [3].

Казка одна із елементів культури. Вона базується на народній культурі, на фольклорному корінні і володіє соціальним, морально-педагогічним потенціалом.

Поетико-прозова природа казки відкриває широкі можливості для соціального педагога, який у ході занять може ініціювати як поетичні, так і прозові здібності слухачів. При цьому максимально можуть бути використані операції домислу та вигадки. З огляду на необхідність розвитку всіх органів сприйняття слухача до поетико-прозової образності можна підключити і музично-хореографічні образні ритми [4].

Казки спрямовані на соціально-педагогічний ефект: вони навчають, виховують, попереджають, спонукає до діяльності і навіть лікує. Потенціал казки багатший за її художньо-образну значимість. Казка одна із найважливіших соціально-педагогічних засобів формування особистості.

Казка здатна виявляти, формувати, розвивати та реалізовувати творчий потенціал особистості, його образне та абстрактне мислення.

Діти слухають читання казок на заняттях, обговорюють їх, пропонують власні моделі розуміння. Казка не тільки відповідає віковим особливостям, але і є одним із найсильніших розвиваючих та психотерапевтичних засобів.

Діти краще сприймають інформацію, коли вона подається у цікавій, образній формі, і казки сприяють розвитку в них емпатії, взаємодопомоги та вміння розрізняти добро і зло. Казкотерапія також дає можливість дітям емоційно занурюватися в сюжети, що сприяє глибшому розумінню соціальних ролей та відповідальності.

Казки – ненав'язливий виховний засіб. Вони передають і моральні цінності, і правила поведінки. А найсуворішу мораль пригоди героїв, образність мови зроблять цікавішою, прийнятнішою та безпечнішою [5].

У казкотерапії існує два підходи, що відрізняються один від одного індивідуалізацією психотерапевтичних казок, що використовуються, і ступенем директивності застосовуваного підходу. Форми директивної та недирективної казкотерапії відрізняються роллю та функцією соціального педагога при роботі з дітьми. При директивному методі його участь – активна, він інтерпретує реакції дитини, спостерігає за її поведінкою, ставить теми занять, подальша поведінка керівної особи будується на основі цих спостережень. «Відповідно до проблем дитини підбираються цілі роботи та психотерапевтичні метафори» [2].

Одним із прикладів застосування казкотерапії в педагогічних цілях може послужити її використання під час уроків читання та літератури. В результаті покращується поведінка дітей та розвивається їх потяг до прекрасного. Казкотерапія, що проводиться шляхом індивідуального чи групового створення казки, робить вагомий внесок у розвиток креативності.

У ході розмови з дитиною дуже важливо з'ясувати захоплення та інтереси дитини, на позитивні моменти яких можна спиратися в процесі створення історії, тоді казка дасть бажаний результат, і буде цікава їй. Легше вжитися в образ казкового героя і побачити виходи із ситуації, що допомагає використанню теми близької і зрозумілої дитині.



Директивність цього підходу полягає в тому, що в процесі своєї роботи соціальний педагог стежить за найменшими змінами, що відбуваються з дитиною і на підставі цієї реакції будує подальшу роботу [6].

Процес пізнання світу та своїх можливостей дітей схожий на казкові пригоди. Допомогти дитині зрозуміти світ дорослих, наблизитися до внутрішнього світу дитини найпростіше за допомогою казкової історії, наповненої таїнством та чарами, яка передає досвід багатьох поколінь. Казка близька дитині за світовідчуттям, адже в неї емоційно-чуттєве сприйняття світу. Дитина насолоджується чарівними образами, визначаючи свої симпатії і через них навчається.

Казки збагачують словниковий запас дітей, розвивають мовлення та логічне мислення. Діти спостерігають за сюжетом, аналізують його, створюють асоціації та висловлюють свої думки та уявлення. Самовираження та творчість: казкотерапія сприяє самовираженню дітей через творчу активність, таку як малювання, рольові ігри, письмо або створення власних казок.

Ефективність казкотерапії при роботі з дітьми у дошкільному та молодшому шкільному віці підтверджується низкою причин. Одна з них полягає у свободі вираження почуттів та емоцій, та створення безпечного середовища за допомогою казки.

**Висновки.** Таким чином можна зробити висновок, що процес соціалізації є невід'ємною особливістю у вихованні та навчанні підростаючого покоління. А найголовніший засіб, за допомогою якого у дітей прищеплюються навички суспільної поведінки, відбувається соціальна адаптованість та соціальна активність в суспільстві – казкотерапія. Саме завдяки цьому формуються морально-етичні та загальнолюдські цінності, почуття власної гідності, справедливості, турбота до навколишнього середовища та соціальна роль особистості дошкільника.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аландаренко Ю. Страхі дітей. Шляхи подолання : семінар-тренінг для вчителів молодших класів. Шкільному психологу. Усе для роботи : Науково-методичний журнал. 2014. № 9. С. 26-30.
2. Амазьєва О. П. Використанні елементів казкотерапії для емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку. Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). Бердянськ : БДПУ, 2005. № 2. С. 77-84.
3. Баєр У. Терапевтична робота з казками та історіями. Практична психологія і соціальна робота. 2014. № 11 (188). С. 70-71.
4. Бреусенко-Кузнецов А.А. Про спільний твір казки як вербальної техніки в простір арт-терапії. Київ: КІТ, 2005. 135 с.
5. Брун Б., Педерсен Е., Рунбер М. Казки душі. Використання казок у психотерапії. Інформаційний центр психологічної культури, 2000. 418 с.
6. Бурчик О. В. Групова казкотерапія в особистісно-орієнтованому вихованні дітей. Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. Житомир, 2005. № 25. С. 203-205.

УДК 373.5.015.31:316.47(045)

**Ілона МЕЛЬНИК**

### **ПІДГОТОВКА СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ ШЛЯХОМ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Руденко Ю. Ю.*

*У статті обґрунтовано важливість формування культури міжособистісного спілкування серед старшокласників як ключового елемента підготовки до сімейного життя. Це включає розвиток навичок активного слухання, емпатії, конструктивного вирішення конфліктів та розподілу ролей, що забезпечують гармонійні стосунки у майбутніх сім'ях. На основі аналізу праць науковців визначено, що ефективно спілкування, емоційний інтелект та здатність вирішувати конфлікти є центральними навичками для підготовки молоді до сімейного життя. Дослідники підкреслюють, що ці навички сприяють розвитку взаєморозуміння між партнерами та гармонії у стосунках, забезпечуючи основу для стійких і відповідальних сімейних відносин.*

**Ключові слова:** *підготовка до сімейного життя, старшокласники, культура міжособистісного спілкування, емпатія, активне слухання, вирішення конфліктів, сімейні стосунки, емоційний інтелект.*

Підготовка молоді до сімейного життя є актуальною темою, що викликає інтерес як у наукових колах, так і серед освітян. Особливо важливою ця тема стає в умовах зростання соціальних викликів, таких як збільшення кількості розлучень, відсутність належної емоційної підтримки у сім'ях та зниження рівня міжособистісної комунікації. Питання формування культури міжособистісного спілкування в шкільному середовищі є ключовим для розвитку гармонійних сімейних відносин, що сприяє створенню стійких соціальних зв'язків.

Аналіз наукових джерел показує, що питання підготовки до сімейного життя активно досліджуються як українськими, так і зарубіжними вченими. Вітчизняні дослідники, такі як Балабух І. М., Вербець В. В. та Федоренко Р. П. розглядають різні аспекти підготовки старшокласників до сімейного життя. Зокрема, вони



звертають увагу на важливість формування моральних, правових, психологічних та естетичних компонентів у цьому процесі. Вчені підкреслюють, що ефективне спілкування є основою для створення гармонійних сімейних стосунків. Дослідження Мирончук Н. М. та Корняк О. М. також свідчать про те, що культура міжособистісного спілкування є ключовим фактором у формуванні здорових стосунків у шлюбі.

Метою цієї статті є дослідження впливу формування культури міжособистісного спілкування на підготовку старшокласників до сімейного життя. Також буде розглянуто сучасні методики та підходи, які можна використовувати в шкільній практиці для розвитку навичок ефективного спілкування, що сприятиме створенню міцних сімейних стосунків.

Особливості погляду молодих людей на шлюб і сім'ю, які демонструють їх значні знання, а також хибні і нереалістичні погляди на деякі питання, все це впливає на їх ставлення до сімейної системи.

Дослідник Сидоренко А. В. розглядає підготовку до сімейного життя як низку дій, знань і навичок для створення і підтримки позитивних, стабільних і приємних сімейних відносин [7, с. 243].

Науковець Мирончук Н. М. підкреслює, що культура міжособистісного спілкування є основою для гармонійної взаємодії у стосунках, оскільки вона включає в себе емпатію, взаємну повагу та довіру [4, с. 38].

На основі аналізу праць дослідників було визначено кілька важливих компонентів підготовки старшокласників до сімейного життя. Буленко Т. В. виділяє естетичну підготовку як важливий елемент, що допомагає учням навчитися мистецтву стосунків, брати участь у сімейних заходах та розвивати здатність до взаєморозуміння між партнерами [1, с. 25].

Можемо зазначити, що під час цього процесу формуються точні уявлення про естетику повсякденного життя, виявляється бажання мати у своєму житті красу, розвивається почуття стилю.

Дучимінська Т. І. наголошує на важливості комунікативних здібностей, таких як активне слухання, вирішення конфліктів та вміння висловлювати свої емоції. Дослідник Федоренко Р. П. зазначає, що підготовка до сімейного життя включає правові, психологічні та соціальні аспекти. Серед них важливими є моногамія, психічне здоров'я подружжя, а також добровільність укладення шлюбу. Окрім того, правова підготовка допомагає молоді краще зрозуміти свої обов'язки як майбутніх членів сім'ї [5, с. 163].

Дослідження Корняк О. М. показало, що ефективна підготовка до сімейного життя включає розвиток емоційного інтелекту. Здатність розуміти та контролювати власні емоції є важливим чинником у створенні гармонійних стосунків. Учні, які мають високий рівень емоційної грамотності, краще адаптуються до сімейних викликів та можуть більш конструктивно вирішувати конфлікти [3, с. 78].

Загалом, дослідники підкреслюють, що комплексний підхід до підготовки старшокласників до сімейного життя, який включає розвиток соціальних, комунікативних та емоційних навичок, є запорукою успішного майбутнього сімейного життя.

Підготовка старшокласників до сімейного життя в умовах війни є надзвичайно важливим аспектом виховання, особливо в Україні, де нинішня ситуація впливає на всі аспекти життя, включаючи освіту та особистісний розвиток молоді.

Дослідники Поліщук В. М., Ульїна Н. М., Поліщук С. А. визначають кілька ключових моментів, на які варто звернути увагу під час підготовки до сімейного життя.

1. Емоційна підтримка: війна створює підвищений рівень стресу і тривоги, тому важливо навчити підлітків справлятися з емоційними викликами. Розмови про почуття, вміння просити допомогу і підтримувати інших – все це важливі навички для майбутнього сімейного життя.

2. Розвиток комунікативних навичок: здатність ефективно спілкуватися є ключовою для успішного сімейного життя. Підліткам варто вчитися відкрито говорити про свої почуття, думки і потреби, а також уважно слухати інших.

3. Освіта з питань прав та обов'язків у сім'ї: важливо, щоб старшокласники розуміли свої права та обов'язки як майбутні члени сім'ї. Це включає знання про гендерну рівність, розподіл обов'язків у родині та захист від насильства.

4. Психологічна підготовка до кризових ситуацій: в умовах війни особливо актуально навчати молодь, як діяти в кризових ситуаціях. Це може включати навчання щодо поведінки під час небезпеки, способи збереження психологічної стійкості та взаємної підтримки у родині.

5. Фінансова грамотність: військові дії часто впливають на економічну стабільність сімей, тому важливо навчити підлітків основам фінансової грамотності. Це включає планування бюджету, економію ресурсів та раціональне використання фінансів.

6. Навички ведення домашнього господарства: молодь повинна вміти самостійно виконувати основні домашні завдання, такі як приготування їжі, прибирання, прання тощо. Це підготує їх до незалежного життя та майбутньої ролі в сім'ї.

7. Збереження традицій та культурної спадщини: важливо підтримувати зв'язок з культурними традиціями, які допомагають зберегти ідентичність та єдність у родині навіть у складні часи.





8. Підтримка здорового способу життя: молодь повинна розуміти важливість здорового способу життя, включаючи харчування, фізичну активність і психічне здоров'я, що є основою для щасливого сімейного життя.

9. Моральні цінності: важливо наголошувати на таких цінностях, як любов, повага, взаєморозуміння та підтримка, які є фундаментом міцної родини [6, с.144-146].

Такі підходи допоможуть старшокласникам в Україні не лише підготуватися до сімейного життя, а й стати відповідальними громадянами, здатними створити свої родини в умовах війни та після неї.

Дослідники вважають, що морально-психологічна готовність до шлюбу передбачає усвідомлення всіх вимог, обов'язків і суспільних правил поведінки, які пред'являються в сімейному житті. Відповідно до науковця Шпака М. М., це охоплює наступне:

— здатність взяти на себе нову систему відповідальності за подружжя та їхніх дітей і взяти на себе відповідальність за їхню поведінку;

— розуміння прав і цінності інших членів сім'ї та визнання рівноправності людських відносин;

— готовність до щоденного спілкування, співпраці та кооперативної взаємодії з протилежною статтю;

— здатність пристосовуватися до традицій і уподобань інших індивідів і досягти їх атмосфери, що асоціюється з високою моральністю [8, с. 354-355].

Процес підготовки до сімейного життя включає в себе безліч психологічних аспектів, які сприяють гармонійному і стабільному спілкуванню між партнерами. Ці атрибути включають комунікативні здібності, розуміння ролі, емоційну стабільність і здатність вирішувати суперечки та підтримувати колективну підтримку.

Сучасні підходи та методи навчання спрямовані на те, щоб допомогти старшокласникам освоїти ці здібності через поєднання сімейного виховання в навчальний процес, практичних занять, участі спеціалістів, використання інтерактивних технологій, надання психологічної допомоги та активної взаємодії з батьки. У зв'язку з цим вкрай важливим є комплексний підхід, який виховуватиме у молоді відповідальне та уважне життя в сім'ї.

Підготовка сім'ї має вирішальне значення, оскільки це життєво важливі та тривалі стосунки між партнерами. Дослідниця Замашкіна О. Д. визначає основні аспекти і значення підготовки до сімейного життя:

1. Зв'язок:

а) Ефективна комунікація: здатність відкрито та безпосередньо спілкуватися з іншою особою має вирішальне значення для підтримки здорових стосунків.

б) Вирішення сімейних конфліктів: здатність розв'язувати сімейні конфлікти сприяє зменшенню кількості суперечок і забезпечує мирну сім'ю.

2. Взаєморозуміння та підтримка:

а) Розуміння особистих обмежень: Розуміння особистого простору та між партнерами.

б) Допомога у важкі часи: здатність допомогти людині у важкій ситуації.

3. Орієнтація на майбутнє:

а) Спільні цілі: обговорення та планування спільних цілей на майбутнє.

б) Готовність старших школярів до змін : вміння адаптуватися до змін, які можуть виникнути в житті [2, с. 156-157].

Підготовка сімейного життя сприятиме міцному фундаменту для мирного та гармонійного співіснування, зменшить ймовірність розлучень і конфліктів, сприятиме благополуччю всіх членів родини.

Підготовка старшокласників до сімейного життя вимагає комплексного підходу, що включає розвиток навичок активного слухання, емпатії, конструктивного вирішення конфліктів та розподілу ролей у сім'ї. У процесі дослідницько-експериментальної роботи було впроваджено програму тренінгів, що охоплювала всі ці аспекти.

Формування культури міжособистісного спілкування є важливим елементом підготовки старшокласників до сімейного життя. Програми, що сприяють розвитку навичок ефективного спілкування, емпатії та вирішення конфліктів, можуть бути впроваджені в шкільній практиці для підготовки учнів до дорослого життя. У подальших дослідженнях доцільно зосередитися на вивченні довгострокових ефектів цих програм та можливостях їх адаптації для інших соціальних груп.

Можемо зробити висновки, що підготовка старшокласників до сімейного життя через формування культури міжособистісного спілкування є надзвичайно важливою та ефективною складовою освітнього процесу. Вміння активно слухати, вирішувати конфлікти, проявляти емпатію та відповідально ставитися до взаємодії з іншими людьми є необхідними для побудови гармонійних сімейних стосунків у майбутньому. Ефективне спілкування є основою для взаєморозуміння, емоційної підтримки та злагоди у шлюбі, що підкреслюють і українські, і зарубіжні дослідники.

Отже, систематичний підхід до формування культури міжособистісного спілкування у старшокласників не лише підвищує їхню здатність до конструктивної взаємодії, але й сприяє зниженню рівня сімейних



конфліктів та розлучень у майбутньому. Впровадження таких освітніх програм у школах може стати важливим кроком на шляху до створення стійкого і гармонійного суспільства.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буленко Т. В. Соціально-психологічні основи функціонування сучасної молоді сім'ї. *Наук. вісник ВДУ ім. Лесі Українки*. Луцьк, 2010. № 9. С. 24–35.
2. Замашкіна О. Д. Педагогіка сімейного виховання: навч. посіб. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2016. 400 с.
3. Корніяк О. М. Психологія комунікативної культури школяра: монографія. Київ: Міленіум, 2006. 336 с.
4. Мирончук Н. М. Культура міжособистісних взаємин старших підлітків: теоретичні й методичні основи формування: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 184 с.
5. Мушкевич М. І., Федоренко Р. П., Магдисяк Л. І., Дучимінська Т. І. Психологія молоді сім'ї : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2018. 235 с.
6. Психологія сім'ї : навч. посіб. / В. М. Поліщук, Н. М. Ульяна, С. А. Поліщук та ін. ; за заг. ред. В. М. Поліщука. 2-ге вид., доповн. Суми : Університет. кн., 2009. 282 с.
7. Сидоренко А. В. Чинники, що обумовлюють готовність студентської молоді до сімейного життя. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. №3 (32), 2013. С. 243–247.
8. Шпак М. М. Роль емоційного інтелекту в забезпеченні соціально- психологічної адаптації підлітків. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ : Гнозис, Т. XV, Част. 1, 2013. С. 353–361.

УДК 612.8: 616-092+616-06

Софія МИХАЙЛЮК

### ОСОБЛИВОСТІ ЕНЦЕФАЛІТІВ У ДОШКІЛЬНИКІВ

(студентка II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кашуба Л. В.

У статті розкрита досить актуальна проблема впливу перенесеного енцефаліту на розвиток дітей дошкільного віку. Досліджено значущість та особливості перебігу групи інфекційних захворювань головного мозку та їх вплив на подальший розвиток дошкільників, зокрема мовлення.

**Ключові слова:** енцефаліт, дошкільний вік, інфекційне захворювання, головний мозок.

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день в Україні стрімко зростає кількість людей, в тому числі й дітей, хворих на енцефаліт, яке відбувається на фоні погіршення екологічних умов та економічної ситуації загалом. За статистичними даними Міністерства охорони здоров'я (далі скорочено – МОЗ) України у 2022 р. було зареєстровано поодинокі випадки захворювання кліщовим вірусним енцефалітом [1]. Проблема інфекційних захворювань центральної нервової системи є однією з найактуальніших проблем сучасної медицини, логопедії, валеології та інших наук. За даними іншої статистики, в Україні одним із найпоширеніших інфекційних хвороб є кліщовий енцефаліт, який трапляється у теплий період року (весна-осінь) і співпадає із значною активністю іксодових кліщів, які мешкають у траві. Також зустрічаються спорадичні інфекційні енцефаліти, серед яких: герпетичний та вітрянковий.

Актуальність даної проблеми обумовлена особливістю довготривалого, складного лікування цього захворювання. Також перенесені інфекційні захворювання дитиною в ранньому віці, є однією з причин виникнення в більш старшому віці затримки психічного, фізичного, інтелектуального розвитку та порушень мовлення, таких як: загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ), алалія, дизартрія, афазія, ранній дитячий аутизм (РДА) та інші.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблемою виникнення та впливу енцефалітів на розвиток дітей дошкільного віку займаються низка провідних українських та зарубіжних педагогів, логопедів, лікарів, науковців, серед яких: А.В. Бондаренко, А.М. Михайлова, С.О. Крамарьов, О.Б. Надрага, Л.В. Липа, Л.Х. Горишняк, А.М. Печінка, М.І. Levin та багато інших.

Отже, **метою нашої статті** є описати особливості перебігу енцефалітів у дітей дошкільного віку та його вплив на розвиток у подальшому житті.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Згідно з енциклопедичними даними, енцефаліт (від грец. - головний мозок) є запаленням паренхіми головного мозку. На думку Л. Липа та Л. Горишняк, енцефаліти є групою запальних захворювань речовини головного мозку, що є наслідком порушень функцій ЦНС. Точну причину виникнення енцефаліту лікарям не завжди вдається правильно та вчасно визначити.

Вчені (J.D. Cherry, О.Б. Надрага, А.М. Печінка та ін.) виділяють інфекційні та неінфекційні причини виникнення енцефалітів. До інфекційних належать:

- віруси-герпесу, ентеровіруси (поліовірус, Коксаки), вірус Епштейн-Барр (я кажуть у народі вірус «вороба поцілунків або мононуклеоз»), аденовіруси, віруси кору, краснухи, епідпаротиту, грипу, сказу;

- ВІЛ;



• бактерії, які є збудниками хвороби Лайма, хвороба котячої подряпини, клостридія ботулізму, менінгококи, мікобактерії туберкульозу, стрептококи та ін.

• паразити, зокрема: токсоплазма (у хворих на СНІД), амєбний енцефаліт та ін.

Усі ми часто контактуємо з цими мікроорганізмами. І, нажаль, ніхто не застрахований від нейроінфекцій. До неінфекційних причин слід віднести:

- аутоімунні захворювання;
- окремі лікувальні засоби, що є причиною токсичної енцефалопатії;
- синдром Рея;
- пухлини головного мозку;
- субарахноїдальні, субдуральні крововиливи;
- метастази, які здатні викликати запальний процес у головному мозку [2, с. 23-27].

У деякій класифікації етіології енцефалітів вчені-медики виокремлюють ще енцефаліт, спричинений дисфункцією імунної системи після попередньої вірусної інфекції чи вакцинації, який має назву – гострий розсіяний енцефаломієліт.

Серед найчастіших причин енцефалітів у дітей дошкільного віку називають різноманітні вірусні інфекції. Енцефаліт у дітей-дошкільників може протікати як гострий інфекційний енцефаліт з прямим вторгненням збудників у клітини нервової системи або як постінфекційний енцефаліт, тобто як укладення після перенесеної раніше інфекції. Саме тому постінфекційні енцефаліти найчастіше виникають у дітей 5-брічного віку як ускладнення інфекцій (вітряна віспа, кір, грип, аденовірусна інфекція) [2].

Які є початкові симптоми енцефалітів у дітей дошкільного віку? Зазвичай, у більшості випадків енцефаліт у дітей дошкільного віку починається гостро, після перенесеної вірусної інфекції. На думку вчених, серед симптомів можна назвати: головний біль, який значно посилюється коли дитина лежить; підвищена температура тіла, лихоманка, загальна слабкість, нудота, блювота, постійна сонливість і роздратованість, у деяких випадках агресивність. Деякі дослідники ще відносять: втрату пам'яті, апатію, гіперкінези, порушення зору, слуху, зниження інтелектуальної діяльності, психічні та емоційні розлади, дитина відмовляється споживати їжу, судоми, двоїння в очах та галюцинації.

Для деяких дітей-дошкільників з енцефалітом характерним є порушення свідомості, що може призвести до коми. Найчастішими вогнищевими симптомами є афазія (повна або часткова втрата мовлення, яка обумовлена локальними ураженнями головного мозку), атаксія (порушення координації рухів, при якому погіршується їх плавне і точне виконання, що спричинене патологічними процесами, які призводять до ураження деяких частин головного мозку), парези, паралічі а також ураження черепно-мозкових нервів (косоокість, ністагм, запаморочення, парези м'язів обличчя, м'якого піднебіння, гортані, голосових зв'язок і язика). Як зазначають вчені, до причин виникнення енцефалітів необхідно також віднести ускладнення випадків коронавірусної інфекції (COVID-19) у дітей дошкільного віку. Слід зазначити, що чим молодша дитина, тим тяжче вона переносить це захворювання.

Інші вчені (О.А. Козьолкін, С.О. Медведкова, О.О. Лісова) у своїх наукових доробках, підкреслюють, що діти, які перехворіли на енцефаліт, можуть мати різні ускладнення, наприклад: набряк головного мозку; епілепсію; кістоз; інфаркт та ін.

У нашому дослідженні ми хотіли звернути увагу на вплив перенесених інфекційних захворювань головного мозку дітьми дошкільного віку на порушення мовлення. У дітей може спостерігатися такі мовленнєві порушення як: затримка мовленнєвого розвитку, загальне недорозвинення мовлення, алалія, афазія, дизартрія, вищезазначені у нашій роботі. Порушується ритм мовлення, а особливо його комунікативна функція. Дитина припускається помилок при вимові та розрізненні звуків, не розуміє лексичного значення слів, бідний активний та пасивний словниковий запас, не може скласти прості речення, допускається багатьох граматичних помилок. Також спостерігається ускладнене ковтання [4, с. 42-43].

Слід зазначити, коли діти починають відвідувати ЗДО, вихователям важко відрізнити від інших, але згодом у процесі навчальної та ігрової діяльності можуть проявитися симптоми, які будуть вказувати на порушення психічного розвитку на фоні перенесеного раніше інфекційних захворювань, в тому числі й енцефалітів. У таких дітей відсутні знання з елементарною математики, мови та читання, або перебувають на дуже низькому рівні. Вони не володіють навичками рахунку, не знають літер, не вміють їх показати. Швидко втомлюються, потребують частого усамітнення в ресурсній кімнаті. У зв'язку з певними хворобливими змінами у функціонуванні нервової системи, зниженням працездатності діти із порушеннями мовлення відрізняються від більшості однолітків значно нижчою пізнавальною активністю, яка є суттєвим показником загального розвитку дитини.

Таким дітям значною мірою притаманні розлади працездатності і поведінки. Причиною цього є надмірна виснаженість нервових процесів, неврівноваженість. У цих дітей час продуктивної роботи є надзвичайно коротким – 5-10 хв. (для дошкільного віку), після чого настає втома. Прояви її різноманітні: одні діти стають апатичними, безініціативними, бліднішають, стають сонливими, інші – навпаки, розгальмовуються,



переключаються з однієї діяльності на іншу, зачіпають товаришів, не реагують на зауваження дорослого. Деякі діти відрізняються підвищеною імпульсивністю, переходять від виконання однієї діяльності до іншої не закінчивши першу, потім так само швидко кидають її і починають робити щось інше. Часто відволікаються, не знають, з чого почати, по декілька разів перепитують про це вихователя [5].

Хворобливий стан нервової системи цих дітей, її недостатня витривалість до навантажень і напруження призводять до того, що вони недостатньо володіють своєю поведінкою і у конфліктних ситуаціях демонструють бурхливі реакції: плачуть, падають на підлогу, б'ються.

На думку Дорлінг Кіндерслі, у дошкільників які перенесли енцефаліт, часто порушується процеси пам'яті та мислення. Такі діти є пасивними під час спілкування.

Отже, завданням вихователя є вчасно помітити особливості ігрової діяльності цих учнів, звернутися до батьків з рекомендаціями відвідування дитячого невропатолога, практичного психолога та педіатра, пройти вчасно діагностичне обстеження у фахівців.

У групі ризиків захворювання на енцефаліти є вагітні жінки, адже віруси, проникаючи через плаценту, можуть зумовити внутрішньоутробне інфікування, передчасне переривання вагітності, вади розвитку та внутрішньоутробну загибель плода. Крім того, вірусна інфекція сприяє підвищенню крововтрати під час пологів чи при перериванні вагітності [6, с.150-152].

При енцефаліті прогноз поганий, летальність особливо висока при інфікуванні вірусами, без специфічного лікування становить 70-80 %; якщо лікування було розпочато швидко та вчасно перед втратою свідомості – 30 %.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні вправ та дидактичних посібників для роботи вихователів, логопедів з дітьми, які перенесли інфекційні захворювання головного мозку.

Таким чином, на процес мовленнєвої діяльності людини впливають нейроінфекції. Особливо суттєвий вплив порушень вони здійснюють на дитячий організм, що є дуже важливим для таких спеціалістів, як логопед, дефектолог, практичний психолог тощо. Слід наголосити на тому, що перенесене захворювання енцефалітом без вчасного звернення до лікарів, може мати для дитини трагічні наслідки, такі як смерть, кома чи інвалідність.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інфекційні захворювання нервової системи (менінгіти, енцефаліти, мієліти, неврологічні прояви ВІЧ-інфекції): навч. пос. для лікарів-інтернів спеціальності «Неврологія», «Загальна (сімейна) практика» лікарів неврологів, сімейних лікарів Запоріжжя: ЗДМУ, 2023. 154 с.
2. Колоскова О. К. Особливості сучасного перебігу енцефалітів у дітей (огляд клінічних випадків) // Актуальна інфектологія. 2015. № 2. С. 23-29.
3. Мальцев Д.В., Євтушенко С.К. Сучасні підходи до діагностики герпесвірусних нейроінфекцій // Міжнародний неврологічний журнал. 2016. №3(81). С. 32-45.
4. Неврологічні симптоми у дітей з COVID-19. Педіатричні здобутки сьогодні // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю / Під редакцією Гончар М.О., Саніної І.О., Стрелкової М.І., Власенко О.В. Харків, 13-14.01.2022. С. 42-43
5. Рібцун Ю. Порушення мовлення у дітей. URL: <https://geneza.ua/blog/porushennya-movlennya-u-ditey>
6. Cherry J. D. Encephalitis and meningoencephalitis / J. D. Cherry, W. D. Shields, D. E. Bronstein // Feigin and Cherry's Textbook of Pediatric Infectious Diseases. – 6th ed / Feigin R. D., Cherry J. D., Demmler Harrison G. J., Kaplan S. L. (Eds). Saunders, Philadelphia, 2009. P. 504-518.

УДК 376-056.36(045)

**Катерина НІКОЛАЙЧУК**

### **ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР**

*(студентка II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кашуба Л. В.*

*Стаття присвячена дослідженню мовного розвитку дітей із затримкою психічного та психомовленнєвого розвитку (ЗПР). Розглядаються причини порушень мовлення, їх основні ознаки та вплив на навчання й соціалізацію дитини. Підкреслюється важливість ранньої діагностики та комплексної корекції, оскільки без належної допомоги діти можуть стикатися з емоційними та поведінковими розладами. Наголошується на необхідності індивідуального підходу та участі фахівців для ефективного подолання мовленнєвих порушень та успішної адаптації дітей із ЗПР у суспільстві.*

**Ключові слова:** *затримка психічного розвитку (ЗПР), психомовленнєвий розвиток, мовні порушення, корекційна робота, когнітивні порушення, соціальна адаптація, фонетико-фонематичні процеси, порушення звуковимови, комунікативні навички, рання діагностика.*



**Постановка проблеми.** Проблема ускладнюється тим, що мовні порушення у дітей із ЗПР мають комплексний характер і взаємопов'язані з іншими відхиленнями в психічному розвитку, зокрема, такими, як затримка формування мислення, уваги та пам'яті. У зв'язку з цим необхідно застосовувати системний підхід до вивчення мовного розвитку таких дітей, враховуючи як внутрішні, так і зовнішні фактори, що зумовлюють мовленнєві відхилення.

Однією з головних проблем є те, що без своєчасної діагностики та корекції мовленнєві порушення можуть призвести до подальшої дезадаптації дитини в соціальному середовищі, труднощів у навчанні та виникнення вторинних емоційних і поведінкових розладів. Тому важливо розробляти ефективні методи ранньої діагностики та корекційної роботи, які б враховували специфіку мовленнєвих порушень у дітей із ЗПР і сприяли їх подоланню.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останні дослідження вказують на серйозну проблему мовленнєвого розвитку дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), яка загострюється при вступі до школи без належної дошкільної підготовки. Науковці та фахівці, такі як Л. Кашуба, Р. Лалаєва, В. Лубовський, О. Мастокова, Л. Савчук та інші, докладно досліджували порушення словникового запасу дітей із ЗПР і розробляли методики.

Сучасні дослідження свідчать, що лексика відіграє важливу роль у когнітивному розвитку дитини. Для успішного володіння багатозначними словами діти мають розвинути загальні функції слова, здатність до порівняння та аналізу об'єктів. Дані дослідження вказують на необхідну спеціальну корекційну роботу для формування мовленнєвої компетенції дітей із ЗПР.

**Метою** статті є дослідження особливостей мовного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), виявлення основних закономірностей та факторів, що впливають на формування мовленнєвих навичок у таких дітей, а також визначення специфічних труднощів, які виникають у процесі розвитку їх мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Затримка психічного та психо-мовного розвитку є розладом, який пов'язаний із відставанням у формуванні емоційних та інтелектуальних здібностей дитини. Цей стан вважається більш м'яким порівняно з олігофренією і зазвичай піддається корекції та лікуванню. Слід зазначити, що діагноз затримки мовленнєвого розвитку часто встановлюється у віці від 3 до 7 років, тому особливо важливо своєчасно почати корекційні або реабілітаційні заходи, щоб не допустити перетворення порушення на серйозну проблему. Вчасна допомога дозволить уникнути труднощів з відвідуванням дитячого садка чи навчанням у школі. Якщо діагноз затримки психічного розвитку (ЗПР) не буде знятий до 7 років, порушення можуть поглибитися, що призведе до серйозніших труднощів у навчанні й адаптації.

Причини затримки розвитку мовлення можуть бути різноманітними. Одним із чинників є захворювання матері під час вагітності інфекційними хворобами, отримання травм чи інтоксикації під час вагітності. Крім того, до затримки можуть призводити спадкові захворювання мовлення або внутрішньоутробна гіпоксія плоду. Також негативно впливають складні пологи, травми шийного відділу хребта чи центральної нервової системи. Свою роль відіграють і важкі інфекції та травми, перенесені дитиною у ранньому віці, оскільки вони можуть суттєво вплинути на загальний розвиток мовлення. Важливим фактором є й соціальне середовище: несприятлива атмосфера в сім'ї, неправильне виховання, постійні сварки, відсутність любові й турботи або, навпаки, надмірна опіка негативно впливають на розвиток дитини. Також складні психоемоційні травми в ранньому віці можуть стати причиною діагнозу «затримка психомовленнєвого розвитку» (ЗПМР).

До ознак ЗПМР відносять низку проявів, що відрізняють таких дітей від їхніх однолітків. Якщо дитина до 4 місяців не реагує на слова, жести чи не посміхається, це може свідчити про відхилення. До 8–9 місяців відсутність лепетання також є тривожним сигналом. Якщо дитина до року майже не видає жодних звуків, а до 1,5 року не вимовляє простих слів на кшталт «мама» чи «дай» і не розуміє звернену до неї мову, це може вказувати на затримку розвитку. До 2,5 років використання лише близько 20 слів і невміння складати короткі фрази з двох-трьох слів також свідчать про мовленнєві проблеми. У 3 роки дитина може не повторювати прості фрази за дорослими або не вміти складати елементарні речення, говорити занадто повільно, розтягуючи слова, або швидко, «ковтаючи» закінчення. Всі ці прояви є причиною негайно звернутися до фахівців, оскільки рання діагностика та лікування збільшують шанси на успішну реабілітацію та подальший розвиток дитини.

Крім мовних порушень, у дітей із ЗПМР часто спостерігається підвищена слинотеча, напіввідкритий рот, а також фізична відсталість. Такі діти можуть бути або занадто пасивними й малоемоційними, або, навпаки, гіперактивними й агресивними. Зазвичай затримку психомовленнєвого розвитку діагностують у віці 3–4 років, але іноді це може статися і в 5 років. Чим пізніше виявлено ЗПМР, тим складніше в майбутньому подолати цей стан. Діагноз встановлюється на основі комплексного обстеження фахівцями, такими як дитячий невролог, логопед та психолог у спеціалізованих центрах. [2]

Діти з ЗПР часто змішують звуки, які вимагають складної артикуляції (наприклад, "с-ш" чи "р-л"), що може проявлятися у мовленні, навіть якщо вони правильно вимовляють ці звуки окремо. Це пов'язано із проблемами в тонусі м'язів або зі слабким самоконтролем під час мовлення. У них спостерігається недостатнє фонематичне сприйняття, що ускладнює розрізнення звуків на слух та порушує звуковий аналіз і синтез, що



в подальшому може призвести до труднощів із читанням і письмом. Словниковий запас таких дітей часто обмежений: вони використовують неточні або недиференційовані слова, а пасивний словник переважає над активним. Труднощі виникають і в описі властивостей предметів, узагальненні понять і підборі антонімів. Граматичні порушення проявляються у труднощах зі словотворенням, словозміною та побудовою речень. Діти використовують короткі речення з 3-4 слів, а при сприйнятті довших часто плутають слова, порушують порядок у реченні. [4]

Рівень розвитку зв'язного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) значною мірою залежить від типу завдання. Перекази казок та оповідань є найбільш доступною для них формою мовленнєвої діяльності. Проте лише деякі дошкільники із ЗПР можуть досягти рівня своїх однолітків із нормальним розвитком, і то за допомогою дорослих. Переважна більшість дітей із ЗПР відчуває значні труднощі при переказах: вони скорочують текст, порушують зв'язки між частинами, роблять повтори та паузи. Спостерігаються також серйозні проблеми з плануванням тексту, нездатність правильно передати задум, який відображений у словесному чи сюжетному малюнку. Найпоширеніші вади дітей цієї категорії – це порушення звуковимови, а також імпресивної та експресивної форм мовлення [1].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Таким чином, дослідження мовленнєвого розвитку дітей із затримкою психічного розвитку залишаються надзвичайно важливими для розробки нових підходів до корекції цього порушення. Комплексний підхід до проблеми, що охоплює нейропсихологічні, педагогічні, соціальні та технологічні аспекти, дозволить створити ефективні корекційні програми, спрямовані на подолання мовленнєвих труднощів у дітей із ЗПР. Подальші наукові дослідження у цій сфері дозволять краще зрозуміти механізми розвитку мовлення та знайти нові способи підтримки таких дітей.

Щодо перспектив подальших наукових досліджень, можна відзначити кілька важливих напрямів, що мають велике значення для удосконалення підходів до корекції мовленнєвих порушень у дітей із ЗПР. Перш за все, це подальше вивчення нейропсихологічних аспектів мовленнєвого розвитку. Сучасні дослідження в галузі нейропсихології дозволяють глибше зрозуміти механізми роботи мозку та його мовленнєвих зон. О. Р. Лурія у своїх працях акцентував увагу на важливості дослідження нейронних зв'язків, що відповідають за мовленнєву діяльність. У майбутньому це може допомогти розробити більш ефективні корекційні програми для дітей із ЗПР, спрямовані на стимуляцію розвитку мовлення на основі нейрофізіологічних знань.

Перспективним напрямом є розробка та впровадження сучасних технологій у процес корекції мовленнєвих порушень. Використання електронних навчальних платформ, мультимедійних програм і інтерактивних методів навчання відкриває нові можливості для стимуляції мовного розвитку у дітей. Сучасні технології дозволяють створювати індивідуальні навчальні програми, що адаптуються до потреб кожної дитини, враховуючи її рівень розвитку і темпи навчання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бовчалюк К. М. Особливості зв'язного мовлення молодших дошкільників із затримкою психічного розвитку. Репозиторій ХННРА. URL: <https://repository.khnnra.edu.ua/wp-content/uploads/tainacan-items/306/7189/Bovchalyuk-K.-M.-Osoblivosti-zv-yaznogo-movl>
2. Затримка психомовленнєвого розвитку. Сайт Doctor Bersenev. URL: <https://doctorbersenev.ua/ua/services/zaderzhka-psihorechevogo-razvitiya/>
3. Затримка психологічного розвитку. Сайт Aytuzon. URL: <https://aytuzon.com.ua/zatrumka-psuxologichnogo-rozvutku/>
4. Особливості зв'язного мовлення молодших дошкільників із затримкою психічного розвитку. Сайт Всеосвіта. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/01003ib6-bfa8.docx>
5. Періодизація психічного розвитку за Л. С. Виготським. Сайт Підручники. URL: [https://pidru4niki.com/1298010837062/psihologiya/periodizatsiya\\_psihichnogo\\_rozvutku\\_lsvi](https://pidru4niki.com/1298010837062/psihologiya/periodizatsiya_psihichnogo_rozvutku_lsvi)
6. Рібцун Ю. В. Фонетико-фонематична складова експресивного мовлення у молодших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Репозитарій Інституту педагогіки НАПН України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5820/1/%D0%A4%D0%B>

УДК 374.28(09)

**Володимир НІКОЛАЙЧУК**

### **ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В ЗАКЛАДІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Черненко О. В.*

*У статті розкрито особливості роботи з обдарованими дітьми в закладі позашкільної освіти. Розглядаючи основні стратегії формування та розвитку обдарованих дітей в закладах позашкільної освіти передбачаємо наступні орієнтири: зростання ролі позашкільної діяльності через формування творчо-креативних компетентностей вихованців; свободи вибору вихованцями додаткових освітніх послуг, наставництва; створення умов для співпраці вихованців та педагогів, при мінімальній участі самого*



*педагога: слід враховувати, що при взаємодії з обдарованими дітьми в сфері позашкільної освіти головним в організації формування обдарованості є важливість створення умов не стільки задля засвоєння учнями певної сукупності знань, скільки задля розвитку здатності самої дитини відкривати для себе нові особистісні можливості на основі отриманої інформації, тобто, шляхом здійснення переходу від ідеї розвитку особистості до ідеї її саморозвитку.*

**Ключові слова:** обдаровані діти, обдарованість, творча обдарованість, заклад позашкільної освіти, соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми та їх батьками, формування обдарованості дітей.

**Постановка проблеми.** Саме позашкільна освіта як унікальна складова системи освіти має суттєві можливості для розвитку людського капіталу, особистісної і професійної реалізації кожної особистості з дитинства. Процеси формування творчої обдарованості дитини в закладах позашкільної освіти забезпечуються впровадженням інноваційних технологій; навчально-виховний процес відбувається на принципах диференціації, інтегрованості, полікультурності, системності, єдності освіти і виховання, що призводять до сформованості нормативно-ціннісної сфери підростаючої особистості, яка зможе змінювати на краще навколишню дійсність. Важливим завданням сучасної позашкільної освіти є виявлення тих сфер життєдіяльності, в яких кожна дитина може стати найбільш успішна, щоб на цій основі здійснювати її загальний розвиток. Для цього найголовнішим кроком в сфері діяльності закладів позашкільної освіти повинна стати індивідуалізація, тобто, це підхід звернення до дитини як до особистості; це створення найбільш сприятливих умов для реалізації інтелектуального та творчого потенціалу особистості дитини. Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні соціальних детермінант доцільності і необхідності специфічного підходу до організації роботи з обдарованими дітьми в позашкільних закладах із формування та розвитку їхньої творчої індивідуальності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Фундаментальні основи модернізації освітньої політики держави щодо роботи з обдарованими дітьми висвітлено в законі України «Про позашкільну освіту» (2000 р.), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. (2002 р.); указом Президента «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022– 2032 роки» (2022 р.); «Положенні про Всеукраїнські учнівські олімпіади з базових і спеціальних дисциплін, турніри, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт та конкурси фахової майстерності». Конституція України, Закон України «Про позашкільну освіту», рекомендації Міністерства освіти і науки щодо організації освітньої діяльності закладів позашкільної освіти за основними напрямками у 2023/2024 навчальному році, орієнтують діяльність закладів на розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, вмінь і навичок, необхідних для соціалізації, подальшої самореалізації та професійної творчої діяльності [6].

**Мета статті** розкрити особливості роботи з обдарованими дітьми в закладі позашкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Обдарованість – це система, що розвивається протягом життя, визначає можливість досягнення людиною вищих (незвичайних, неабияких) результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми [7].

Обдарована дитина – це дитина, яка має яскраві й очевидні, іноді видатні досягнення (або внутрішні передумови таких досягнень) у тому або іншому виді діяльності. «При встановленні основних понять вчення про обдарованість найбільш зручно виходити з поняття «здібність» [2, с. 16]. Власне, ми і зважаємо на це положення. Вчений виділив три ознаки здібностей, які лягли в основу визначення, що найчастіше використовується спеціалістами: здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які, по-перше, відрізняють одну людину від інших, по-друге, стосуються успішності виконання певної діяльності або багатьох діяльностей, по-третє, не зводяться до наявних навичок, умінь чи знань, але які можуть пояснити легкість і швидкість набуття цих знань і навичок. «Ми не розуміти здібності ... як вродженні властивості індивіда... Вродженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, які лежать в основі розвитку здібностей, самі ж здібності завжди є результатом розвитку» [2, с. 17]. А обдарованість тлумачилась «як те якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тої чи іншої діяльності» [2, с. 22]. Обдарованість – це сукупність задатків особистості як передумова розвитку її здібностей до певних видів діяльності.

Талановитість – це певна природна якість, що демонструє особливі здібності. Обдарованість – це стан таланту, ступінь прояву таланту.

Обдарованість – явище складне, багатогранне, це диво, яке природа дарує людям. І водночас воно настільки рідкісне, настільки дивовижне, що важко зрозуміти, чому саме ця людина вражає своїми неперевершеними успіхами в тій чи іншій галузі науки, мистецтва, літератури [5].

Обдарованість - це сукупність здібностей, які дозволяють індивіду досягти вагомих результатів в одному або декількох видах діяльності і даватися суспільству користь. Стосовно феномену обдарованості дитини існує дві протилежні точки зору. За соціальною концепцією визнається, що більшість дітей від народження однаково наділені розумом і різниця у рівні розвитку їх здібностей зумовлена різницею життєвих умов



(Дж. Локк, К.А. Гельвецій, В.П. Єфроїмсон). Друга – теорія генетичної спадковості, за якою обдарованість є вродженим, досить рідкісним явищем, що успадковується від батьків і навіть через покоління (Ф.Гальтон, Р. Стернберг). Суперечність цих поглядів зникає, якщо вважати, що потенційна обдарованість дитини по відношенню до різних видів діяльності притаманна багатьом дітям, тоді як актуальну обдарованість демонструє лише незначна частина дітей. Будь-яка дитина може досягати особливих успіхів у широкому спектрі діяльності, оскільки її психічні можливості надзвичайно пластичні на різних етапах вікового розвитку. Таким чином, обдарованість у певній діяльності може виникати стихійно й далі розвиватись за сприятливих умов або затухати за несприятливих.

У динамічному, швидкоплинному світі суспільство значно частіше переосмислює соціальне замовлення освіти, коректує або докорінно змінює цілі та завдання позашкільної освіти.

Головна мета, яка раніше визначалася як формування основ всебічнорозвиненої особистості, виховання людей, які володіють основами наук, зараз бачиться в тому, щоб зробити акцент на виховання особистості активної, творчої, яка усвідомлює глобальні проблеми людства, готової брати посильну участь у їх вирішенні.

Зараз необхідні люди, які мислять не шаблонно, які вміють шукати нові шляхи вирішення запропонованих завдань, знаходити вихід з проблемної ситуації. Ще однією з актуальних завдань є індивідуальний підхід і допомогу кожному вихованцеві, розвиток індивідуальних здібностей, для вияву особистості кожного гуртківця. Часто в гуртках початкового шкільного віку можна побачити дітей-чомучок, які постійно щось запитують, чимось цікавляться, хочуть більшого обсягу, глибини матеріалу. Однак, розмовляючи з вчителями дізнаємося, що в середній ланці таких дітей стає менше, а в старших класах залишаються одиниці.

Обдаровані діти з великим інтересом чекають вступу до школи, але незабаром після початку занять виявляється, що незвичайного розумових можливостей дитини стає проблемою не тільки для родини, а й для вчителів. Труднощі дійсно виникають. Таких дітей чекають не тільки радості навчання, але й розчарування і конфлікти. Саме їм, найбільш допитливим, часто стає нудно в класі. Більшості вчителів просто ніколи дбати про обдарованого дитину, а іноді їм навіть заважають учні з вражаючими знаннями, з не завжди зрозумілою розумовою активністю.

Іноді педагог збирається приділяти таким учням особливу увагу, давати більш складні завдання, але потім ці наміри забуваються, не виконуються. Діти, що випереджають своїх однолітків, прагнуть привернути до себе увагу. Стрімке виконання завдань, готовність правильно відповісти на запитання вчителя – для них бажана розумова гра, змагання. При цьому таким дітям мало того, щовдається довідатися і зробити на уроці. Часто в початкових класах найбільш розвиненого учня перестають питати, як би не помічаючи його готовність до відповіді. Якщо він наполегливо намагається щось сказати або запитати, учитель починає докоряти йому за те, що він «вискочка».

В результаті дитина стає все менш активною на уроці, переключається на щось стороннє, але при цьому їй не уникнути невдоволення педагога. Так, спочатку ентузіаст шкільних занять, обдарована дитина воліє хворіти, аби не відвідувати уроки, починає ненавидіти домашні завдання.

Таким чином, виникає суперечність між вимогами суспільства і справжнім станом справ у школі. З одного боку держава вимагає активну, творчу особистість, а з іншого боку школа орієнтується на середнього учня.

У зв'язку з цим виникла необхідність у проведенні спеціального дослідження з метою виявлення талановитих дітей, вивчення, розвиток та підтримка, активізації пізнавальної діяльності. На перший план виходить актуальна проблема-робота з дітьми, що випереджають своїх однолітків, з ознаками неабиякого інтелекту.

Отже, оновлення системи позашкільної освіти передбачає вирішення ряду системних завдань: нормативно-правових, економічних, змістових тощо. Першочерговим із них є досягнення нової сучасної якості освіти і виховання. Під якістю освіти в загальному плані ми розуміємо відповідність її сучасним життєвим потребам розвитку суспільства, інтересам і потребам дітей. Саме в педагогічному плані позашкільні навчальні заклади орієнтовані не тільки на засвоєння вихованцями певних знань, умінь та навичок, а головне, на соціалізацію та розвиток особистості в умовах нових викликів часу [4, с. 38]. Тобто, позашкільний заклад має формувати систему універсальних знань, умінь і навичок, а також досвід самостійної діяльності особистості.

Робота педагога закладу позашкільної освіти, який працює з обдарованими дітьми реалізується через наступні етапи: виявлення й розвиток обдарованих дітей; участь у створенні освітнього середовища, яке сприяє розкриттю творчих здібностей обдарованої дитини; вивчення вікових та індивідуальних особливостей обдарованої дитини; робота з сім'єю, яка виховує обдаровану дитину; використання позашкільного освітнього середовища для формування обдарованості дітей [5]. Педагог-практик позашкільного закладу користується картотекою розвитку обдарованості дітей. Карта динамічного розвитку обдарованої дитини («Карта соціалізації») включає наступні аспекти: загальні дані; стан здоров'я; відомості про сім'ю;





індивідуальні особливості пізнавальних процесів; здібності; якості особистості; загально-навчальні уміння і навички; ставлення до навчання; міжособистісні відносини у колективі одногрупників; зміни та побажання.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Розглядаючи основні стратегії формування та розвитку обдарованих дітей в закладах позашкільної освіти передбачаємо наступні орієнтири: зростання ролі позашкільної діяльності через формування творчо-креативних компетентностей вихованців; свободи вибору вихованцями додаткових освітніх послуг, наставництва; створення умов для співпраці вихованців та педагогів, при мінімальній участі самого педагога: слід враховувати, що при взаємодії з обдарованими дітьми в сфері позашкільної освіти головним в організації формування обдарованості є важливість створення умов не стільки задля засвоєння учнями певної сукупності знань, скільки задля розвитку здатності самої дитини відкривати для себе нові особистісні можливості на основі опанованої інформації, тобто, шляхом здійснення переходу від ідеї розвитку особистості до ідеї її саморозвитку. Перспективи подальших досліджень передбачають у визначенні шляхів оптимізації роботи в напрямку творчого розвитку обдарованості дітей в умовах позашкільної діяльності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Психолого-педагогічний супровід обдарованої особистості учня. Київ; Житомир; Чернівці: Букрек, 2020. 356 с.
2. Волошук І., Яременко Л. Обдарованість та її типологія. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2020. № 4. С. 26–35.
3. Волошук І., Рудик Я. Концепції інтелекту: поступ вперед чи рух по зачарованому колу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2020. С. 105–112.
4. Глушенко О., Василькевич Я. Психологічні особливості різних видів обдарованості школярів. *Перспективи розвитку сучасної психології: збірник наукових праць*. Переяслав: ПХДПУ, 2020. Вип. 7. С. 37–42.
5. Кочубей Т. Особливості соціально-педагогічної роботи з обдарованою особистістю. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: науковий журнал. Серія «Педагогічні науки»* / гол. ред. П.Ю. Саух, відп. ред. Н.А. Сейко. 2017. Вип. 2 (88). С. 171–175.
6. Про організацію освітньої діяльності в закладах позашкільної освіти у 2023/2024 навчальному році /МОН №1/12609-23 від 23.08.2023.
7. Нікітчина С. Обдаровані діти – діти нового покоління. *Серія «Педагогіка»*. № 1 (12). 2014.

УДК 159.922.73:159.955

**Вікторія ОЛІЙНИК**

### **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – кандидатка педагогічних наук, доцентка Вдовенко В.В.*

*Авторка здійснила аналіз психолого-педагогічних публікацій зарубіжних науковців, які присвячені формуванню та розвитку просторового мислення молодших школярів. Більшість сучасних зарубіжних досліджень доводять, що розвинене просторове мислення тісно пов'язане з успіхами учнів при вивченні математики. У статті також досліджено різні погляди зарубіжних учених на структуру просторового мислення.*

**Ключові слова:** *просторове мислення, молодші школярі, математичний інтелект, візуально-просторовий інтелект.*

**Постановка проблеми.** Просторовий і математичний інтелект тісно пов'язані між собою і значно сприяють академічному успіху. Учні з добре розвинутими просторовими навичками часто демонструють краще розуміння математичних концепцій, оскільки просторова візуалізація допомагає у сприйнятті геометричних фігур, просторових перетворень та просторових відносин в математичних рівняннях. Так само математичний інтелект підтримує просторове мислення, дозволяючи учням аналізувати закономірності, робити логічні висновки та систематично вирішувати проблеми. Саме тому розвиток просторового мислення є надзвичайно актуальним при вивченні математики, а молодший шкільний вік – найсприятливіший період для формування просторового мислення учнів.

Протягом останніх років значно зріс інтерес до вивчення просторового мислення серед зарубіжних науковців. Ідея того, що навчання просторових навичок (також відоме як просторове тренування) має сприяти покращенню математичної успішності, не є новою. Про це заявляли ще у 1964 році Сміт та у 1980 році у Бішоп. Однак лише нещодавно дослідники почали емпірично перевіряти цю гіпотезу і майже 95% опублікованих досліджень у цій області з'явилися лише після 2014 року.

В історії закордонних досліджень причинного впливу просторового мислення на математику ключову роль відіграють два положення: по-перше, просторове мислення є когнітивною навичкою, яка особливо добре піддається формуванню через тренування; і по-друге, існує значна кореляційна доказова база, що пов'язує просторові навички з успішністю в математиці.



**Аналіз досліджень і публікацій.** У колективній праці [1] цей феномен пояснюють тим, що серед наукової спільноти тривалий час побувала думка, що просторове мислення є сталою величиною і його рівень протягом життя людини не змінюється. Метааналіз Уттала та ін. (Uttal, 2013 рік) охопив загалом 206 досліджень із просторового тренування за період 25 років (1984–2009) і виявив, що просторове мислення можна суттєво підвищити. Для уточнення, автори заявили, що таке покращення приблизно удвічі збільшило б кількість громадян США, які володіють просторовими навичками рівня тренуваного інженера. Крім того, результати показали, що просторове мислення може покращуватися у людей будь-якого віку за допомогою різних підходів до тренування (наприклад, відеоігри, курсове тренування, тренування просторових завдань), і що ефекти є стійкими (тобто присутніми через тижні та місяці після тренування) і загальноприйнятними (тобто тренування одного типу просторових навичок пов'язане з покращенням інших аспектів просторового мислення).

Також С. Zachary, Hawes, А. Katie Gilligan-Lee та S. Kelly [1] провели метааналіз, який зосередився на впливі просторового тренування/навчання на успіхи в математиці і зібрали переконливі докази, що просторове тренування може справді призводити до покращення успіхів у математиці. У 2009 році Hubbard, а пізніше – у 2019 році Hawes за допомогою новітнього медичного обладнання довели, що просторове і математичне мислення активують одні й ті ж ділянки головного мозку та спільні нейронні механізми.

До подібних результатів прийшла і група вчених (К.А. Gilligan, Е. Flouri, Е.К. Farran) [2]. Автори встановили зв'язок між просторовими та математичними досягненнями учнів початкової школи. Вибірка дослідження складала 12 099 дітей. Ця праця є надзвичайно актуальною, оскільки має важливе економічне значення. Галузі, пов'язані з STEM (наука, технології, інженерія та математика), щорічно приносять економіці Великої Британії понад 400 мільярдів фунтів стерлінгів, але понад 39% фірм, які потребують працівників STEM, повідомили про труднощі з належним набором персоналу кваліфікованих кандидатів. Просторові здібності були визначені як надійний предиктор досягнень дорослих у сферах STEM у багатьох великомасштабних ( $N > 500$ ) лонгітюдних дослідженнях, які спостерігали як за нормальним, так і за інтелектуально обдарованим населенням у підлітковому та дорослому віці. Було з'ясовано, що студенти, які інтегрують кар'єру в галузі STEM і отримують ступінь STEM як на рівні бакалавра, так і на рівні магістра, мали вищий рівень просторового мислення у 13 років. У разі ефективності втручання в просторове навчання може з'явитися багатообіцяюча альтернатива традиційним спробам покращити досягнення STEM а, у свою чергу, це може принести як освітні, так і економічні вигоди.

Також ряд досліджень показали, що тренування просторового мислення дітей молодшого шкільного віку допомагає підвищити досягнення учнів у деяких видах арифметичних завдань. Наприклад, учні Мічиганського університету (Yi-Ling Cheng та Kelly S. Mix) [3] експериментально довели, що тренування зі спеціально розробленими вправами на розвиток просторового мислення покращує математичні навички у дітей віком від 6 до 8 років.

Однак більшість таких досліджень на сьогоднішній день базуються на відносно невеликих популяціях дітей певного віку. Саме тому, на думку авторів праці [3], існує потреба відтворити та розширити ці результати за допомогою широкомасштабних довготривалих досліджень.

**Мета статті:** здійснити аналіз психолого-педагогічних публікацій зарубіжних науковців, які присвячені формуванню та розвитку просторового мислення молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Закордонні науковці при дослідженні просторового мислення також у своїх працях у різні часи вживали різні терміни. Так автор теорії множинного інтелекту Говард Гарднер просторове мислення пов'язував із **візуально-просторовим інтелектом**, що включає в себе здатність уявляти, представляти ідеї візуально-просторово, а також правильно орієнтуватися у просторовій матриці. Розглядаючи основу просторового інтелекту, Говард Гарднер ще у 1983 році писав, що основою візуально-просторового інтелекту є здатність точно сприймати візуальний світ, трансформувати і змінювати свій візуальний досвід, навіть коли відсутні відповідні фізичні стимули. Учні, у яких добре розвинений цей тип інтелекту, схильні до створення уявних форм у своїх думках або здатності створювати тривимірні форми, як це властиво дорослим, які є скульпторами чи архітекторами [4].

Еві Фебріана використовувала у своїх роботах поняття «просторова здатність» (spatial ability). Під просторовою здатністю вчена розуміла здатність ментально маніпулювати та обертати об'єкт при вирішенні тривимірних геометричних задач, а також здатність уявляти форму об'єкта з іншої перспективи у вирішенні тривимірних геометричних задач. При цьому:

- 1) Маніпуляція полягає в тому, як учні ментально змінюють форму об'єкта та впізнають зміни положення елементів у ньому.
- 2) Обертання – це те, як учні ментально змінюють положення об'єкта та впізнають зміни положення елементів у ньому.
- 3) Уявлення – це те, як учні у письмовій та усній формі представляють форму об'єкта з різних ракурсів [5].



Наразі у англomовній спеціальній науковій літературі також найчастіше вживається саме термін **Spatial Thinking**, тобто просторове мислення.

У процесі розвитку просторового мислення ключовим є формування навичок уявлення різних положень предметів, зміни їх форми залежно від точки спостереження, виконання різноманітних обертів та трансформацій об'єктів, а також здатність передавати ці уявлення на малюнках.

Мислення дитини молодшого шкільного віку перебуває на етапі значного розвитку: відбувається перехід від наочно-образного до вербально-логічного мислення. Проте основним типом мислення в цьому віці є образне, яке є однією з форм просторового мислення.

На початковому етапі навчання в школі діти сприймають незнайомі геометричні тіла через асоціації з відомими об'єктами: наприклад, циліндр вони сприймають як склянку, конус – як дах або шапку, чотирикутну призму як стовпчик тощо. Помилки у розпізнанні геометричних тіл свідчать про обмежене орієнтування дітей у формах. До навчання в школі діти, як правило, знають лише дві форми: кулю і куб. При цьому куб їм відомий як будівельний матеріал (кубик), а не як геометричне тіло. Щодо плоских фігур, діти розрізняють коло, квадрат, трикутник, а іноді й овал. У цей період діти ще часто плутають об'ємні тіла з плоскими фігурами.

На думку деяких західних учених, просторове мислення базується на складному зв'язку між внутрішньою та зовнішньою інформацією, що надходить від трьох чуттєвих систем:

- Вестибулярна система – моторна чуттєва система, яка реєструє рухи тіла у просторі. Вона критично важлива не лише для розуміння того, як тіло рухається у просторі, а також для відчуття балансу і свідомості про вертикальне положення.
- Пропріорецепція – відчуття власного тіла. Вона надає втілене розуміння розташування частин тіла і самого тіла у просторі.
- Візуальна система – підтримує статичне і динамічне розуміння форми і простору, наприклад, сприйняття відстаней між об'єктами. Діти з візуальними або слуховими порушеннями будуть більше покладатися на інші чуттєві системи [1].

Внутрішні навички є внутрішньо об'єктними, тобто стосуються розміру та орієнтації об'єкта, його частин та їх зв'язків, а зовнішні навички є міжоб'єктними, тобто пов'язані зі зв'язком між об'єктами, а також між об'єктами та їх системи відліку. Динамічні навички включають рух або трансформацію, наприклад, уявне обертання або згортання, тоді як статичні навички цього не роблять і включають лише представлення об'єкта. Дослідження показало, що існують вікові відмінності у внутрішніх і зовнішніх просторових можливостях, так що внутрішні навички продемонстрували особливо швидкий ранній розвиток у середньому дитинстві (6–8 років) порівняно з зовнішніми навичками. Навпаки, між 8 і 10 роками були більші відмінності в зовнішніх просторових показниках. При цьому не було жодних вікових відмінностей у статичних і динамічних просторових показниках [7].

Значна частина закордонних досліджень останніх десяти років були присвячені вивченню структури просторового мислення. При цьому деякі науковці виділяють дві складові цього поняття: просторову візуалізацію та просторову орієнтацію. Просторова візуалізація стосується здатності маніпулювати, обертати або відбивати об'єкт без посилання на самого себе. У той час як просторова орієнтація характеризується розумінням розташування елементів на візуальному зоровому зразку та здатністю залишатися невпорядкованим при зміні орієнтації у просторовій конфігурації. Просторова орієнтація часто визначається як здатність уявляти форму об'єктів з різних ракурсів спостерігача (Seah & Horne, 2018 р.).

Деякі автори (Ramful, Lowrie & Logan, 2017 р.) структурують просторове мислення на 3 складові: ментальну ротацію, просторову орієнтацію та просторову візуалізацію.

Є й інші думки щодо структури просторового мислення. Так згідно із Саттоном, конструкт просторового мислення розбитий на п'ять частин, а саме просторове сприйняття, просторове мислення, просторові секції, ментальна ротація та просторова орієнтація (Sutton, 2011 р.). На основі цього положення вчений розробив тести на вимірювання просторового мислення дорослих, який враховує кожну з п'яти складових просторового мислення.

Відомою є модель Лохмана, яка класифікує просторові здібності на три фактори, а саме просторову візуалізацію (Vz), просторову орієнтацію (SO) і просторові відносини (SR) [4].

У колективній праці [7] автори використали класифікацію Уттала (Uttal) просторового мислення, яка розрізняє навички як внутрішні, так і зовнішні в одному вимірі та статичні та динамічні в іншому. Отже, як бачимо, багатовимірна структура просторового мислення все ще залишається дискусійним питанням.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Розвиток просторового орієнтування у молодших школярів нерозривно пов'язаний із розвитком їхнього мовлення і мислення. Ці здібності допомагають дитині абстрагувати і узагальнювати просторові ознаки та відношення між сприйнятими предметами. Поява спеціальних термінів у її словнику, які описують форму, розмір та просторове розташування об'єктів, свідчить про значні зміни у сприйнятті простору.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Zachary C. K. Hawes, Katie A. Gilligan-Lee, and Kelly S. Mix Infusing Spatial Thinking Into Elementary and Middle School Mathematics: What, Why, and How? // *Mathematical Cognition and Understanding*. Режим доступу: [Infusing Spatial Thinking Into Elementary and Middle School Mathematics: What, Why, and How? | SpringerLink](#)
2. Gilligan K.A., Flouri E., Farran E.K. The contribution of spatial ability to mathematics achievement in middle childhood // *Journal of Experimental Child Psychology* Volume 163, November 2017, P.107-125.
3. Cheng, Y.-L., Mix, K.S. Spatial Training Improves Children's Mathematics Ability Режим доступу: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84893737402&origin=inward&txGid=ca388525ed6980fab2ffbf1e0701e237>
4. Herawati, Mimi Hariyani Spatial thinking ability in elementary school // *Pionir: Jurnal Pendidikan*. Vol. 13, №. 1, 2024, P. 157 - 168
5. Febriana, E. 2015. Profil Kemampuan Spasial Siswa Menengah Pertama (SMP) dalam Menyelesaikan Masalah Geometri Dimensi Tiga Ditinjau dari Kemampuan Matematika // *Jurnal Elemen*, 1(1), 13. <https://doi.org/10.29408/jel.v1i1.78>
6. Spatial Reasoning in early childhood / S. Gifford, C. Gripton, H.J. Williams, A. Lancaster and other. Режим доступу: [PsyArXiv Preprints | Spatial Reasoning in early childhood \(osf.io\)](#)
7. Hodgkiss A., Gilligan-Lee K.A., Thomas M., Tolmie A., Farran E.K. The developmental trajectories of spatial skills in middle childhood // *British Journal of Developmental Psychology*. Volume 39, Issue 4 Nov 2021. Page 521-668 Режим доступу: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjdp.12380>

УДК 371.321

Марія ПАВЛЕНКО

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.

У статті розкрито сутність поняття «лексична компетентність»; висвітлено особливості формування лексичної компетентності молодших школярів; розглянуто організаційно-педагогічні умови роботи з лексикою на уроках з української мови та літературного читання в початкових класах; описано різні форми та методи словникової роботи з дітьми молодшого шкільного віку як засобу підвищення їхньої комунікативної компетентності.

**Ключові слова:** лексична компетентність, комунікативна компетентність, лексичні знання, лексичні навички, словникова робота.

**Постановка проблеми.** В умовах осучаснення освітнього простору відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти, Типових освітніх програм нової української школи 1–2 та 3–4 класи, проблема формування комунікативної компетентності учнів початкових класів не втрачає актуальності [3, с. 3; 6, с. 192, 244], оскільки метою мовно-літературної освітньої галузі є розвиток здатності спілкуватися, виявляти себе в різних видах мовленнєво-творчої діяльності [6, с. 193]. Комунікативна компетентність передбачає як обов'язковий компонент лексичну компетентність, під якою насамперед розуміємо певний активний запас слів молодших школярів та їхнє доречне вживання в різних контекстах під час спілкування в різних життєвих та освітніх ситуаціях.

Процес формування лексичної компетентності в дітей молодшого шкільного віку потребує створення та дотримання спеціальних організаційно-педагогічних умов для окресленої роботи. Назвемо найважливіші з них: формування в учнів достатнього словникового запасу; організація спільної роботи вчителя з батьками для розв'язання проблеми формування лексичної компетентності дітей; реалізація діяльнісного та особистісно орієнтованого підходу в освітньому процесі; використання різних форм та методів роботи, зокрема інноваційних, із молодшими школярами для формування лексичної компетентності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Багатоаспектність питання формування лексичної компетентності в молодших школярів зумовила й різнобічність його дослідження. Так, збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку вивчали Н. Гавриш, Н. Голуб, В. Тихоша та ін.; психологічні засади розвитку мовлення у своїх доробках висвітлювали Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія; комунікативний аспект вивчення мови розкривали А. Богущ, Л. Варзацька, Н. Гавриш, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, К. Пономарьова, Л. Попова та ін. Питання активного збагачення словникового запасу учнів початкових класів досліджували вітчизняні мовознавці та методисти Н. Д. Бабич, В. Г. Барабаш, І. С. Гнатюк, В. О. Горпинич, М. С. Вашуленко, А. П. Коваль, М. П. Коломієць, М. Я. Плющ, А. О. Свашенко, Л. Г. Скрипник, Л. М. Стоян та інші.

Аналіз праць названих дослідників дозволив зауважити, що спільним у них є визначення необхідності збагачення та розширення лексичного запасу молодших школярів.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов формування лексичної компетентності в дітей молодшого шкільного віку, визначенні ефективних сучасних підходів до



словникової роботи на уроках української мови та літературного читання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Комунікативна компетентність передбачає здатність під час спілкування доречно користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності, що дозволяє молодшим школярам усебічно пізнавати довкілля та розв'язувати важливі життєві та освітні завдання.

Одним з основних складників комунікативної компетентності є лексична компетентність, під якою розуміємо активний словниковий запас учнів та їхнє доречне вживання у різних контекстах і ситуаціях, по суті, це засвоєння лексичних понять, сформованість мовленнєвих лексичних умінь і навичок, здатність застосувати їх у процесі спілкування. Лексична компетентність – це знання й здатність використовувати словниковий запас у повсякденному спілкуванні, вона складається з лексичних елементів, що передбачає вміння користуватися стійкими виразами й однослівними формами та граматичних компонентів, тобто використання різних слів – частин мови (зв'язок із морфологічною компетентністю).

Формування лексичної компетентності молодших школярів під час навчання української мови та літературного читання – кропіткий складний процес створення умов для цілеспрямованого збагачення активного словникового запасу учнів, удосконалення мовленнєвого досвіду учнів початкових класів; опанування ними лексичних норм сучасної української мови; вироблення навичок виокремлення лексичних одиниць у тексті; розвитку лексичних умінь, зокрема виховання чуття краси слова.

Вироблення лексичної компетентності в дітей молодшого шкільного віку передбачає такі обов'язкові напрями: 1) збагачення словникового запасу учнів спирається на їхній досвід в активній навчально-пізнавальній діяльності; 2) формування знання про лексичне значення слова поєднує аналітичну роботу над семантикою певного слова з визначенням особливостей функціонування цього слова в контексті; 3) вільне володіння словом у мовленні залежить від взаємопов'язаного засвоєння лексичного значення слова та граматичного значення слова з урахуванням його словотвірних і функціональних особливостей; 4) засвоєння особливостей переносного значення слова, робота над образністю мовлення [2].

Під час лексичної роботи молодші школярі вчать доречно вживати вибрані вирази, приказки, прислів'я та фразеологічні звороти, здійснювати постійний контроль процесу лексичного наповнення свого мовлення.

Визначимо основні показники лексичної компетентності молодших школярів. Учні початкових класів мають розуміти та активно вживати слова всіх частин мови; розуміти значення та смислові відтінки слів; уживати узагальнювальні слова при однорідних, слова з однаковими суфіксами та префіксами; уживати слова, що означають різні якості та властивості предметів (величину, колір); використовувати спільнокореневі слова; правильно вживати синоніми, антоніми, образні художні вирази, звуконаслідувальні слова; уживати слова – етикетні формули, ввічливі слова (слова вітання і прощання); використовувати слова відповідно до контексту висловлювання, ситуації мовлення [5].

Більшість учителів-практиків на уроках з української мови та літературного читання не завжди приділяють особливу увагу використанню інноваційних методів та прийомів у процесі лексичної роботи. Деякі вчителі початкової школи під час словникової роботи обмежуються звичайним тлумаченням слова за допомогою словника або демонстрацією малюнків чи предметів. Осучаснення освітнього процесу потребує впровадження інноваційних технологій, що створює сприятливі умови для розвитку творчості молодших школярів, формує мовну особистість.

Наведемо деякі прийоми формування лексичної компетентності учнів початкових класів засобами сучасних технологій.

**Метод «Фантастичні гіпотези».** Учитель готує 10 карток. На перших п'ятьох зображено предмети, наприклад, ручка, книжка, автомобіль, телевізор, зошит), на інших п'яти – слова-дієслова, наприклад, бігти, стріляти, грати, читати, говорити). Молодші школярі вибирають картку з кожної групи та поєднують отримані слова на зразок: «Що було б, якби...?» («Що було б, якби автомобіль почав говорити?»). Учні пропонують придумати щонайбільше різних незвичних відповідей – це і буде формулюванням гіпотези.

**Ігровий прийом «Перевтілення».** Учні пропонують перевтілитися у якийсь живий або неживий предмет для того, щоб спонукати до мовленнєвої творчості.

«Я – пташка».

На уроці з української мови вчитель пропонує дітям уявити себе пташкою і за допомогою тексту – опори скласти твір:

Я (яка?) \_\_\_\_\_ пташка.

Навколо мене літають \_\_\_\_\_

Мені стало весело і я заспівала \_\_\_\_\_

Радіє зелений ліс. Від радощів я \_\_\_\_\_.

**«Крокуй і думай!».** Учень робить декілька кроків і на кожен крок демонструє певні знання. Наприклад, учитель пропонує учневі зробити 5 кроків і на кожний крок назвати слово, що характеризує якийсь живий чи неживий предмет. Це може бути предмет із будь-якого твору. Перший крок – одна ознака, другий крок – інша, третій крок – і т.д.



Під час такої роботи можна запропонувати скласти свій фінал твору; змінити сюжет твору; наділити героя іншими якостями; ввести нових героїв у твір; змінити місце, де відбувається подія; перенести героїв твору в нові обставини; написати казку про власні пригоди з участю відомих казкових героїв тощо [1, с. 87–93].

«Асоціативний куш». На початку уроку вчитель визначає одним словом тему, над якою проводитиметься робота, а учні згадують, що виникає в пам'яті стосовно цього слова. Спочатку висловлюються основні асоціації, потім – другорядні.

– Які асоціації викликає у вас прізвище Сухомлинський? (письменник, педагог, діти, казки, рідне слово, дружба, чесність).

Орієнтуючись на відповіді учнів, вчитель на дошці фіксує відповіді у вигляді своєрідного «куща».

Такі творчі роботи та ігрові завдання розвивають зв'язне мовлення, активізують активний словниковий запас. Для побудови зв'язного висловлення молодшому школяреві необхідно відповідно до мовленнєвої ситуації дібрати доречне слово, поєднати з іншими словами в словосполучення, речення. Нестандартні завдання стимулюють розвиток інтелектуально-творчих здібностей дітей. Оскільки основним видом діяльності в цьому віці залишається гра, тому під час формування лексичної компетентності вчитель має використовувати літературні ігри, кросворди, шаради, анаграми, вікторини та інші творчі завдання. Доречно проводити лексичну роботу за допомогою різноманітних нестандартних форм уроків (урок-гра, урок-змагання, урок-казка, урок-подорож, урок-вікторина, урок-свято тощо) [5].

Ефективними для вироблення лексичних навичок є технології навчання із застосуванням дискусії (метод «Прес», «Обери позицію» і подібні), що дають змогу учням початкових класів висловлювати свою думку з певної проблеми стисло, конкретно, творчо, невимушено.

Добираючи ту чи ту сучасну технологію, вчитель має визначати завдання, які цікаві дітям, різноманітні та посилені, важливо, щоб у дитини був вибір. Треба не давати завдання, нав'язуючи їх школярам, а пропонувати дітям вибір.

Лексична компетентність формується як певні знання, що ґрунтуються на цінностях, здібностях, одержаних у процесі лексичної роботи. Вивчення лексичного матеріалу розширює знання учнів про мову, про слово як основну одиницю лексикології. Вивчення лексики сприяє формуванню загальномовної компетентності учнів, виробляє навички бути уважними до значення й уживання слів у власному мовленні, виховує потребу в доборі необхідного слова для точного висловлювання думки, розвиває чуття мови. Через образне слово виникає зацікавлення до лексики, виховується інтерес до мови загалом.

Для досягнення кращих результатів та одержання нового знання сучасні школи використовують інноваційну педагогічну діяльність, зорієнтовану на зміну та розвиток освітнього процесу. Інноваційні технології є ефективним способом формування лексичної компетентності.

Реалізуючи завдання вироблення лексичних навичок важливо враховувати природу мовленнєвих творчих здібностей школяра, зокрема індивідуальних психологічних особливостей дитини, які є умовою успішного виконання мовленнєвої творчої діяльності [4]. Для розвитку лексичної компетентності молодших школярів на уроках української мови та літературного читання «доцільно пропонувати учням завдання й вправи, які передбачають засвоєння лексем, осмислення їх семантики, поєднання слів з урахуванням лексичного значення, оперування синонімами, антонімами, омонімами, а також розвиток уяви, уміння фантазувати, спостережливості, здатності побачити незвичайне у звичайному; здатності до висування оригінальних ідей; здатності до винахідництва, дослідницької діяльності; уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; асоціативного й образного мислення; емоційної чутливості; допитливості; пізнавального інтересу; наполегливості та ін.» [4].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, упровадження сучасних технологій, різних типів творчих завдань для розвитку знань про словникові слова на уроках з української мови та літературного читання в початкових класах сприяє підвищенню пізнавального та розумового рівня молодших школярів, сприяє їх інтелектуальному розвитку, уможлиблюють осмислення та засвоєння нової інформації та дозволяє грамотно висловлювати свої думки за будь-яких ситуацій..

Наскільки в учня сформована лексична компетентність, тим різноманітнішою й вправнішою є його мовленнєва поведінка.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брежата О. Цікаві методи навчання на уроках читання у початковій школі. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2016. С. 87–93.
2. Горбунова Н. В. Лексична компетенція дітей дошкільного віку в сучасних дослідженнях [Електронний ресурс]. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. 2010. Вип.8. С. 85–91. Режим доступу до журн. : [www.nbuv.gov.ua/.../Soc.../PD810\\_14.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/.../Soc.../PD810_14.pdf)
3. Державний стандарт початкової освіти. *Учитель початкової школи*. 2018. № 4. С. 40–42.
4. Сарданова Л. Розвиток лексичної компетентності молодшого школяра. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robotat/>
5. Сіранчук Н. М. Процес формування лексичної компетентності молодшого школяра у структурі теорії мовленнєвої діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 4. С. 72–76.
6. Типові освітні програми нової української школи 1–2 та 3–4 класи. К.: Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.



УДК 37.01+37.013+37.017.4

Андрій ПІСКАРЬОВ

**ЗМІСТ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ НАРОДНИМИ ТАНЦЯМИ У ЗАКЛАДІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Костенко Л. Д.

У статті проаналізовано проблему патріотичного виховання школярів у процесі опанування народними танцями у закладі позашкільної освіти. Доведено, що основні компоненти системи патріотичного виховання школярів засобами народних танців у ПЗО визначаються головними складниками формування духовного світу особистості, зокрема її патріотичних почуттів, переконань. Сформульовано сутність компонентів структури патріотичного виховання: а) етнопсихологія українців (детермінована природними, історико-культурними чинниками) та їхні національні характер, менталітет, темперамент, що відображають сукупність виразних, стійких рис народу й окремої особистості та виявляються в поведінці, емоціях; б) національний спосіб мислення (спрямований на оволодіння культурною, в тому числі й хореографічною спадщиною народу); в) мораль та етика – найвищі духовні надбання українського та інших народів, що виявляються у щирості, доброті, людяності, співпереживанні; г) етностетика (вияв чуттєвої культури етносу, людини, виражений у ціннісному ставленні до культурних надбань та різних формах мистецької діяльності); д) національний світогляд як система поглядів, переконань, ідеалів, ціннісних орієнтацій, що абсорбують ставлення особистості до навколишньої дійсності, свого та інших народів й до самої себе. Розкрито зміст патріотичного виховання молодших школярів в процесі освоєння народного танцю у ПЗО і визначено його як цілеспрямований процес оволодіння учнями системою цінностей української й світової хореографічної культури та сукупністю патріотичних якостей особистості, що відображають її ставлення до держави, соціального оточення, самої себе, а також до мистецтва й традиційної культури. Він конкретизується та може реалізуватися через розв'язання завдань щодо виховання любові й поваги до родини, рідного краю, народу, держави; формування ціннісного ставлення до історичних і культурних національних надбань (передусім народних танців, музики, одягу); розуміння значення мистецької спадщини для духовного розвитку нації; визнання духовної єдності населення всіх регіонів України; толерування культур і традицій інших народів; засвоєння особливостей танцювальної культури своєї «малої Батьківщини» (регіону, села тощо), як складника духовного коду нації.

**Ключові слова:** позашкільна освіта, заклади позашкільної освіти, народна хореографічне мистецтво, хореографія, художня творча діяльність, патріотичне виховання школярів, патріотичне виховання засобами народного танцю.

**Постановка проблеми.** За сучасних умов загострення внутрішньої ситуації та зовнішньополітичного становища України, умов військового стану, складних процесів реформування національної системи освіти, її інтеграції в європейський культурний простір актуалізується проблема формування громадянина-патріота, розширення й ефективного використання необхідних для цього засобів і чинників виховання. Значний потенціал для патріотичного виховання має народна хореографія, що сприяє пізнанню учнів історичного минулого та культурних традицій українського й інших народів. Через яскравий художній образ, представлений у танцювальному малюнку (рухи, пози, жести, міміка), народно-сценічний танець виразно відображає зміст соціальних подій, характер героя. Виховання й розвиток через хореографічне мистецтво забезпечує активне включення дитини в художню творчу діяльність, яка може та повинна відіграти вагомую роль у формуванні її патріотичних якостей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення різних аспектів виховання громадянина-патріота має глибоку традицію, починаючи від класиків вітчизняної суспільної думки (Г. Ващенко, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський) і до сучасних учених, які розглядають її в загальному контексті виховного процесу, у взаємозв'язку між національним і полікультурним феноменами та в інших ракурсах (А. Алексюк, О. Безкоровайна, І. Бех, Г. Васянович, О. Вишневський, В. Дзюба, Т. Завгородня, А. Загородня, Ю. Зубцова, М. Качур, В. Киричок, О. Коберник, О. Коркішко, О. Онопрієнко, Р. Петронговський, М. Стельмахович, І. Стражнікова, О. Сухомлинська, Г. Тарасенко, К. Чорна та ін.).

Сторічну традицію має й осмислення впливу української хореографічної культури на формування зростаючого покоління. Спираючись на надбання фундаторів національної хореології В. Авраменка, К. Василенка, В. Верховинця, П. Вірського, А. Гуменюка, важливий внесок у вивчення цієї проблеми зробили сучасні педагоги й мистецтвознавці (М. Алякринська, С. Безклубенко, О. Бігус, В. Богута, О. Бойко, Б. Брилін, В. Дорошенко, К. Кіндер, С. Легка, В. Литвиненко, О. Мініна, І. Моїсєєв, С. Моріна, Н. Петроченко та ін.).

За останні роки активізувалося вивчення широкого комплексу питань щодо функціонування позашкільної освіти (О. Биковська, Т. Гавлітіна, Г. Пустовіт, Т. Сущенко, В. Цвірова та ін.). На початку



XXI ст. посилилась увага науковців до осмислення ролі хореографічної культури у вихованні й розвитку учнівської молоді та підготовки майбутніх фахівців до цієї діяльності (О. Акімова, О. Бурля, Ю. Гончаренко, І. Гутник, О. Жиров, В. Пастух, І. Поклад, О. Стьопіна, О. Таранцева, П. Фриз, А. Чернишова, В. Шахов, В. Шкоріненко, В. Штифурак та ін.).

**Мета статті** – проаналізувати особливості патріотичного виховання у процесі опанування народними танцями у закладі позашкільної освіти та розкрити його структуру і зміст.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Будучи незамінною та самостійною ланкою системи освіти України, позашкільні заклади освіти покликані задовольнити потреби дітей, що виявляють зацікавлення до творчої діяльності, займаючись нею добровільно, керуючись власними нахилами й прагненнями. Визначення структури патріотичного виховання молодших школярів у процесі освоєння народного танцю в ПЗО передбачає з'ясування її основних компонентів та принципів, що визначають вимоги до його змісту, організації, методів, форм, засобів, приймів. Використання багатогранної, упорядкованої сукупності взаємопов'язаних педагогічних методик і технологій створює можливість для їхнього вибору та передумови організації навчання задля задоволення естетичних запитів, пізнавальних інтересів, розвитку творчих здібностей особистості та диференціації й індивідуалізації процесу патріотичного виховання.

Підвищення рівня й ефективності патріотичного виховання молодших школярів засобами танцю в системі ПЗО потребує поєднання здобутків наукової й народної педагогіки та цілеспрямованої орієнтованості на відродження, збереження культурно-історичних традицій українців, передусім багатой спадщини народної хореографії.

Основні компоненти системи патріотичного виховання молодших школярів засобами народних танців у ПЗО визначаються головними складниками формування духовного світу особистості, зокрема її патріотичних почуттів, переконань. Узагальнення доробку науковців із цієї проблематики дозволяє визначити та сформулювати сутність таких компонентів: а) етнопсихологія українців (детермінована природними, історико-культурними чинниками) та їхні національні характер, менталітет, темперамент, що відображають сукупність виразних, стійких рис народу й окремої особистості та виявляються в поведінці, емоціях; б) національний спосіб мислення (спрямований на оволодіння культурною, в тому числі й хореографічною спадщиною народу); в) мораль та етика – найвищі духовні надбання українського та інших народів, що виявляються у щирості, доброті, людяності, співпереживанні; г) етностетика (вияв чуттєвої культури етносу, людини, виражений у ціннісному ставленні до культурних надбань та різних формах мистецької діяльності); д) національний світогляд як система поглядів, переконань, ідеалів, ціннісних орієнтацій, що абсорбують ставлення особистості до навколишньої дійсності, свого та інших народів й до самої себе. Ці компоненти становлять стрижневі орієнтири для здійснення патріотичного виховання.

Під змістом виховання в сучасній педагогічній науці розуміють науково обґрунтовану систему загальнокультурних цінностей, духовних і професійних знань, навичок, умінь, норм і правил поведінки, оволодіння якими забезпечує формування гармонійно розвинутої, суспільно активної особистості-громадянина України, набуття ним світоглядних, морально-етичних рис, розвиток його індивідуальності та підготовку як повноцінного члена суспільства [9, с. 125-127].

Визначаючи зміст патріотичного виховання засобами народного танцю в системі ПЗО, слід урахувати два важливі моменти. По-перше, в основі сучасної вітчизняної методології добору змісту виховання лежить ідея гуманістичної парадигми, яка згідно з положенням Конституції України (стаття 3) передбачає ставлення до людини як до найвищої цінності та створення умов для її вільного саморозвитку, збереження індивідуальності, забезпечення її входження в соціум й активну життєву позицію. Цей процес орієнтує на утвердження єдності інтересів особистості, суспільства та нації: діти мають зростати національно свідомими громадянами, патріотами, спроможними забезпечити Українській державі гідне місце в цивілізованому світі [2, с. 320].

По-друге, у процесі формування патріотичних почуттів молодших школярів засобами народного танцю основними об'єктами виховного впливу є їхня свідомість, підсвідомість, світогляд; емоційно-вольова, мотиваційна, фізична сфери; звички, навички спілкування; творчі вміння. Означене розмаїття вчені пояснюють динамічним поступальним розвитком суспільства та сучасної системи освіти, що актуалізує потребу всебічного гармонійного виховання зростаючого покоління. Цим запитами відповідають комплексність і багатогранність виховного впливу народної хореографії, яка сприяє формуванню творчих, вольових якостей та світогляду, моральних і патріотичних переконань, фізичного здоров'я.

Виходячи з таких підходів і трактувань, визначаємо зміст патріотичного виховання молодших школярів в процесі освоєння народного танцю у ПЗО як цілеспрямований процес оволодіння учнями системою цінностей української й світової хореографічної культури та сукупністю патріотичних якостей особистості, що відображають її ставлення до держави, соціального оточення, самої себе, а також до мистецтва й традиційної культури. Він конкретизується та може реалізуватися через розв'язання завдань щодо виховання любові й поваги до родини, рідного краю, народу, держави; формування ціннісного ставлення до історичних і культурних національних надбань (передусім народних танців, музики, одягу); розуміння значення





мистецької спадщини для духовного розвитку нації; визнання духовної єдності населення всіх регіонів України; толерування культур і традицій інших народів; засвоєння особливостей танцювальної культури своєї «малої Батьківщини» (регіону, села тощо), як складника духовного коду нації.

Сукупність взаємопов'язаних методик, які забезпечують вибірковість змісту, методів, форм, засобів патріотичного виховання при опануванні мистецтва народного танцю в системі ПЗО знаходить цілісне відображення в організації освітнього процесу. Порівняно з освітнім процесом у сучасній школі, він більшою мірою орієнтований на диференціацію та індивідуалізацію навчання, тож надає певну «альтернативність» у задоволенні духовних та інтелектуальних запитів й інтересів дитини, адже в ПЗО вона проводить вільний від обов'язкових шкільних занять час.

При цьому освітній процес у ПЗО незалежно від їхнього типу підпорядкування чи форми власності здійснюється за типовими або авторськими навчальними програмами, затвердженими центральними чи місцевими виконавчими органами влади, у сфері управління яких вони перебувають. Навчальні програми ПЗО носять профільний характер, зокрема засвідчують місце хореографії серед різних напрямів художньо-мистецької підготовки. Програми з хореографічної підготовки учнівської молоді визначають зміст навчального матеріалу, основні методи, форми, засоби, що використовуються у викладанні різних дисциплін та спрямованість на національно-патріотичне виховання різних вікових категорій учнівської молоді. Задля з'ясування цієї проблеми розглянемо й порівняємо найбільш репрезентативні навчальні програми, що забезпечують певний рівень хореографічної освіти у різних типах ПЗО.

Більшість державних та приватних хореографічних шкіл діє на основі рекомендованих Міністерством освіти і науки України програм для позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів з художньо-естетичного напрямку. Один з останніх удосконалених варіантів такої програми був підготовлений у 2012 р. за участю працівників Українського державного центру позашкільної освіти та Інституту інноваційних технологій та змісту освіти і діє до сьогодні. У вступній частині до розділу «Хореографічний профіль» стверджується, що «позашкільна освіта має значні важелі збереження народних традицій, формування патріотичних почуттів учнівської молоді, виховання та розвитку інтелектуальних і творчих здібностей особистості на основі культури і мистецтва українського народу, народних традицій залучення дітей та молоді до духовних надбань, здатна задовольнити різноманітні потреби особистості у творчій самореалізації». Адже «саме у середовищі національної культури з використанням надбань традиційної педагогіки можливе успішне розв'язання проблеми формування творчої особистості з високим рівнем національної свідомості» [5, с. 4].

Означений документ містить програми із семи базових хореографічних дисциплін, тож проаналізуємо ті з них, які мають найбільші потенційні можливості для патріотичного виховання учнів.

Метою програми «Народно-сценічного танцю» визначено «формування компетентностей особистості засобами народно-сценічного танцю» через реалізацію завдань, що стосуються їхніх окремих аспектів: пізнавального (розуміння особливостей українських танців); практичного (оволодіння навичками виконання танців); творчого (розвиток естетичних почуттів, смаків, емоційно-чуттєвої сфери); соціального (виховання дбайливого ставлення до надбань світової, вітчизняної культури; духовних і матеріальних цінностей рідного краю, народних традицій). Ця програма розрахована на семирічне навчання. Зокрема для груп першого (вік 7-8 років), другого (8-9), третього (9-10), четвертого (11-12) основних років навчання передбачається поступальне оволодіння елементами українського, литовського, молдавського танців, відтак народних танців Галичини, Волині, Поділля. Визначені окремі години на проведення екскурсій щодо ознайомлення з природою, історією, культурою рідного краю; для відвідування виставок, концертів хореографічних колективів художньої самодіяльності та професійних ансамблів; для зустрічей із професійними хореографами; участі у фестивалях, конкурсах, а також дитячих ранках, родинних святах, пізнавально-ігрових програмах тощо. На наступних рівнях навчання учні поглиблено опановують українське хореографічне мистецтво й танці інших народів світу [5].

У «Пояснювальній записці» до програми дисципліни «Народний танець» з'ясовується його генеза, етапи розвитку та розкривається відображення в ньому головних рис характеру українського народу, значення цього виду мистецтва в моральному та патріотичному вихованні дітей. Програма детально розподіляє за роками навчання знання, уміння, навички, якими учні мають оволодіти в процесі опанування цією дисципліною [6, с. 84-89].

Програми з класичного танцю, сучасного танцю, з хореографії та інших дисциплін меншою мірою орієнтовані на розв'язання завдань з патріотичного виховання.

Типова «Програма для творчих об'єднань позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів» (2005 р.), розрахована на один рік навчання у танцювальному гуртку палацу (будинку, центру) дитячої та юнацької творчості. Вона передбачає «засвоєння основ хореографічного мистецтва дітьми без вікового обмеження» та набуття ними знань і навичок, які можна використовувати у побуті та в сценічній діяльності. Хоча завдання громадянського й патріотичного виховання не ставиться як пріоритетне, на його розв'язання спрямовують окремі елементи екзерсису народно-сценічного танцю та подача широких відомостей з народознавства – від



загальних жанрів українських народних танців (хороводні, сюжетні, побутові) до різдв'яної, весняної тематики в українських танцях тощо [5].

Авторські програми також по-різному орієнтують на використання хореографічного мистецтва як чинника формування національно-патріотичних рис особистості. Зокрема укладена Н. Галак програма народного ансамблю хореографічного мистецтва «Неогалактика», схвалена Чернівецьким обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти (2010 р.), має виразну українознавчу спрямованість. У ній відзначається, що «Найголовніше завдання керівника гуртка – прищепити своїм вихованцям любов до народної творчості, націлити їх на клопітке й обережне відшукування та опрацювання перлин народної творчості». Тому на перше місце серед «пріоритетних напрямів виховання» ставиться «формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу через посередництво українського народного танцю» [1, с. 2-3].

Навчально-методична робота в «Неогалактиці» акцентована на «посиленні пізнавальної діяльності за рахунок систематичного проведення бесід про хореографічне мистецтво, спільних переглядів відеофільмів про танець, відвідування концертів», котрі «повинні розкрити дітям красу й образність національних танців рідного краю, допомогти пізнати й полюбити культуру інших народів». На поглиблене вивчення танцювального фольклору в нерозривному зв'язку з одягом, музичними інструментами орієнтує тематичний план початкового й основного рівнів перших років навчання (призначений головною мірою для молодших школярів), де значна увага приділяється народним іграм, пісням, примовкам [1].

Порівняно з означеними вище програмами, «Навчальні програми з хореографічного мистецтва для позашкільних закладів освіти», укладені В.Вартовик на основі досвіду діяльності ансамблю танцю «Серпанок» Центру дитячої творчості та юнацтва Галичини та затверджені у 2019 р. Міністерством освіти, не визначаються виразною національно-патріотичною спрямованістю. Однак вони викликають інтерес завдяки детально розробленій методиці роботи з різними віковими категоріями школярів, зокрема й у зазначеному напрямі. Для учнів молодшої (7-10 років), середньої (11-14) та старшої (15-20) груп чітко окреслені особливості застосування широкого спектру різних форм роботи: групові та індивідуальні заняття тривалістю 45 хв., у тому числі окремо для хлопців і дівчат; оркестрові репетиції; лекції, бесіди, семінари; підсумкові, відкриті, контрольні уроки, заліки, іспити; творчі лабораторії; конкурси, фестивалі, концерти; позашкільні заходи тощо. Визначено змістове наповнення кожної з них, зокрема перевага надається ігровим методикам, які реалізуються через різні дидактичні ігри: ритмічно-мовні, музично-ритмічні, сюжетно-рольові та ін. [3, с. 8-23].

Найбільшу національну орієнтованість в означеній програмі має дисципліна «Український народно-сценічний танець», метою якої є ознайомлення й навчання зразків національної народної хореографії всіх регіонів України. Таким чином діти 7-8 років опановують особливості народних танців Центральної України, 8-9 років, окрім того, Гуцульщини, а 12-14 років – ще Поділля й Полісся [3, с. 64-86]. Програма дисципліни «Народно-сценічний танець» передбачає «виховання у дітей почуття національної приналежності, проникнення дитини в образну сутність танцювальної культури інших народів» шляхом поетапного вивчення українського, литовського, відтак молдавського та італійського хореографічного мистецтва [3, с. 65-114]. Це дає важливе підґрунтя для опанування у старших групах дисциплін «Історія костюму», «Візаж», «Історія хореографічного мистецтва».

Розрахована на чотири роки навчання авторська «Програма діяльності гуртка художньо-естетичного напрямку» (2021 р.) заслуговує на увагу завдяки чіткому формулюванню основних вимог до організації освітнього процесу в хореографічному гуртку. Задля систематизації знань про українське хореографічне мистецтво та відповідних практичних умінь і навичок її упорядники І.Яременко, В.Болбинський, керівники ансамблю танцю «Усмішка» (Ніжин) пропонують: подавати простий, посильний для певного віку навчальний матеріал; послідовно підвищувати вимоги до якості виконання, стійкості знань, вільного користування навичками й уміннями; розподіляти навчальний матеріал від простого до складного; урізноманітнювати репертуар хореографічного матеріалу за сюжетами, темами, жанрами, прийомами та посилювати роль музичного супроводу задля підвищення рівня естетичного і патріотичного виховання; активізувати з цією метою психомоторні функції дитини (уяву, пам'ять, почуття) та її творчі здібності до художньої діяльності тощо [4].

Конструктивно-критичний аналіз згаданих та інших навчальних програм засвідчує значні можливості освітнього процесу ПЗО у патріотичному вихованні молодших школярів засобами хореографічного мистецтва та потребу підвищення його ефективності.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, можна стверджувати про достатньо чітку структуру патріотичного виховання молодших школярів у процесі освоєння народного танцю в позашкільному закладі освіти. Її базові національно орієнтовані компоненти та принципи визначають відповідну спрямованість змісту, методів і форм виховної діяльності в цій царині, де особливе значення мають ігрові та інші інноваційні методики. Аналіз навчальних програм з хореографічного мистецтва, що реалізуються в різнотипних ПЗО засвідчує, що формування патріотичних почуттів і



національної свідомості вихованців становить один з пріоритетів їхньої роботи й для цього використовують широкий арсенал педагогічного інструментарію.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авторська програма народного ансамблю хореографічного мистецтва «Неогалактика». Схвалено вченою радою обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Протокол № 2 від 09. 04. 2010 р. / уряд. Галак Н. І. Чернівці, 2010. 42 с.
2. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В.Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Навчальні програми з хореографічного мистецтва для позашкільних навчальних закладів : зб. програм / укл. Вартовик В. О. Львів : СПОЛОМ, 2013. 140 с.
4. Програма гуртка художньо-естетичного напрямку. Ансамбль танцю «Усмішка» 4 роки навчання / упор. Яременко І. М., Болбинський В.О. Ніжин, 2013. 21 с.
5. Програми для творчих об'єднань позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний напрям. Хореографія. Театр. Суми : АНТЕЙ, 2005. 9 с.
6. Програми з позашкільної освіти. Художньо-естетичний напрям (хореографічний та декоративно-ужитковий профілі) / Артох В.В., Білай І.А. та ін. К. : Укр. дер. центр позашкіль. освіти, Ін-т інноваційних технологій та змісту освіти, 2012. 154 с.
7. Сердюк Т. І. Козацький танець як засіб виховання патріотичних почуттів студентів-хореографів. *Вісник Луган. нац. ун-ту*. 2013. № 10. Ч. II. С. 139-146.
8. Тараканова А. П. Система хореографічного виховання у школах і позашкільних закладах : посібник. К. : ІЗМН, 1996. 284 с.
9. Шевчук А. Дитяча хореографія : навч.-метод. посіб. К. : Шкільний світ, 2008. 128 с.

УДК 37.004:51

Ірина РЕПАЛО

### ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В. В.

*У статті обґрунтовано важливість та особливості використання комп'ютерних технологій в процесі навчання математики в початковій школі як засобу підвищення ефективності навчання та мотивації учнів. На основі аналізу праць науковців визначено завдання технології та наведено способи її впровадження в освітній процес. Особливу увагу приділено інтерактивним програмам, навчальним іграм та віртуальним середовищам, які сприяють формуванню математичних уявлень та розвитку логічного мислення молодших школярів. Досліджено позитивний вплив використання комп'ютерних технологій на успішність та інтерес учнів до вивчення математики.*

**Ключові слова:** комп'ютерні технології, початкова школа, навчання математики, інтерактивні програми, навчальні ігри, віртуальні середовища, мотивація учнів.

**Постановка проблеми.** В умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства та зростаючого впливу технологій на всі сфери життя, важливою стає адаптація освітнього процесу до нових реалій. Традиційні методи навчання в початковій школі часто не здатні повністю задовольнити потреби сучасних учнів, які з раннього віку взаємодіють з різноманітними гаджетами та програмами. Використання комп'ютерних технологій у навчанні математики може стати ефективним засобом для покращення якості освіти та підвищення мотивації учнів.

Проблема полягає в тому, що не всі вчителі готові використовувати сучасні технології в навчальному процесі, а ті, хто готовий, часто стикаються з недостатністю методичних матеріалів та ресурсів. Крім того, існує певна недовіра до ефективності таких методів, що вимагає проведення детальних досліджень та аналізу наявних результатів впровадження комп'ютерних технологій у навчання математики.

Важливим аспектом є також питання індивідуального підходу до кожного учня, оскільки різні діти мають різні рівні підготовки та швидкість засвоєння матеріалу. Комп'ютерні технології можуть допомогти створити персоналізовані програми навчання, які враховують індивідуальні особливості учнів, що сприятиме більш ефективному засвоєнню знань та розвитку навичок.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Глибоке дослідження використання різних автоматизованих пристроїв та навчальних комплексів, уключаючи комп'ютерні технології, було проведено у сфері програмованого навчання вченими такими як В. Беспалько, А. Берг, П. Гальперін, М. Костянтинівський, Н. Талізін та інші. Згодом вчені, зокрема Б. Бірюков, А. Войскунський, Є. Геллер, досліджували психолого-педагогічні аспекти застосування персональних комп'ютерів у навчальному процесі. Науково-педагогічні дослідження в цій області також проводились такими вченими, як Б. Анісімов, Б. Гершунський, В. Карпов, В. Ледньов, А. Савельєв та інші.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні важливості використання комп'ютерних технологій в процесі навчання математики в початковій школі, а також в аналізі ефективних методів та інструментів їх впровадження.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Комп'ютерні технології стають невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу, зокрема у початковій школі. У навчанні математики вони можуть значно підвищити ефективність засвоєння матеріалу, зробити уроки більш інтерактивними та цікавими для учнів.

Комп'ютерні технології у навчанні математики включають різноманітні інструменти та методи, які базуються на інтерактивних програмах, навчальних іграх, віртуальних середовищах, онлайн-курсах та інших ресурсах. Ці технології сприяють візуалізації математичних понять, персоналізації навчального процесу та підвищенню мотивації учнів.

Важливим кроком у використанні комп'ютерних технологій у навчанні математики в початковій школі є вибір відповідного програмного забезпечення. Це програмне забезпечення повинно бути спеціально розроблене для навчання молодших школярів та відповідати їхнім віковим особливостям і рівню підготовки. Зокрема, інтерактивні навчальні програми, такі як *Matifik* – інтерактивна платформа для вивчення математики, спрямована на допомогу учням у розвитку навичок розв'язання математичних завдань. Переваги: інтерактивність, доступність в онлайн-форматі, можливість індивідуалізації навчання. Недоліки: обмежена можливість взаємодії з вчителем, не підходить для всіх типів навчальних завдань. *ST Math* – це візуальна навчальна програма, яка формує глибоке концептуальне розуміння математики шляхом ретельного навчання та творчого вирішення проблем. Це допомагає учням розвивати просторово-часове мислення та математичне мислення. Його переваги включають привабливий візуальний підхід та персоналізоване навчання, але деякі обмеження можуть включати потребу в додатковій підтримці вчителя та обмежене охоплення певних математичних тем. *DreamBox* – персоналізована математична програма для учнів початкової школи. Призначена для індивідуалізованого навчання, має багато інтерактивних вправ та можливість адаптації до рівня кожного учня. Переваги *DreamBox* включають в себе індивідуалізований підхід до навчання, можливість самостійно вибирати завдання на основі рівня знань та потреб кожного учня, а також наочне пояснення матеріалу. Програма також забезпечує звіти для вчителів і батьків про прогрес учнів. Проте недоліками *DreamBox* може бути відсутність можливості індивідуального підходу до кожного учня, а також необхідність доступу до інтернету для користування програмою. Також, деякі користувачі можуть відчувати відсутність прямого контакту з вчителем під час виконання завдань. *Prodigy* – онлайн-гра, яка допомагає у вивченні математики через розв'язування завдань. Вона має захоплюючий геймплей та інтерактивне навчання. Їх перевагами є цікавий та залучаючий спосіб вивчення матеріалу, можливість індивідуалізації навчання та отримання миттєвого зворотного зв'язку. Проте, серед недоліків може бути обмежена глибина знань, неспроможність адаптуватися до потреб кожного учні та можливість втратити інтересу після тривалого використання. *IXL Math* – програма з великою кількістю вправ для вивчення різних математичних тем. Переваги: індивідуалізоване навчання, можливість відстеження прогресу, доступність великої кількості завдань. Недоліки: платна підписка, обмежена можливість взаємодії з вчителем. *Khan Academy* – має велику базу відео уроків та вправ з математики для учнів початкової школи. Переваги: безкоштовність, широкий вибір предметів, можливість навчання власним темпом. Недоліки: обмежена можливість взаємодії з викладачем, не завжди покриває всі аспекти предмету. *SplashLearn* – інтерактивна платформа з ігровим підходом до навчання. Вона має інтерактивні вправи, відео уроки та ігри для залучення уваги дітей. Переваги: цікавий та змістовний контент, можливість персоналізованого навчання. Недоліки: платна підписка для повного доступу, можливість залежності від екрану. *Mathletics* – навчальна програма, яка пропонує вправи та завдання для розвитку математичних навичок. Вона має інтерактивні вправи, тести та ігри, що сприяють покращенню математичних навичок. Переваги: зручний доступ до матеріалів, можливість індивідуалізованого навчання. Недоліки: обмежена можливість взаємодії з вчителем, можливий дефіцит особистого контролю за навчанням. Навчальні платформи, такі як *Google Classroom* або *Microsoft Teams*, дозволяють організувати дистанційне навчання, проводити інтерактивні уроки та надавати завдання учням.

На думку Н. Петлюшенко, при виборі програмного забезпечення необхідно враховувати кілька критеріїв. По-перше, воно повинно бути адаптоване до вікових особливостей учнів, щоб забезпечити їхнє комфортне використання та ефективне навчання. Програмне забезпечення має бути інтуїтивно зрозумілим та простим у використанні як для вчителів, так і для учнів. Важливо, щоб обране програмне забезпечення повинно мати докладні інструкції та підтримку, щоб допомагати у разі виникнення питань або проблем. Також слід враховувати функціональність програмного забезпечення, яка повинна дозволяти вирішувати різні типи завдань та проблем [5, с. 17].

+Користування комп'ютерними технологіями на уроках математики в початкових класах може бути дуже ефективним за наступних умов: навчальне програмне забезпечення повинно бути легким у користуванні та цікавим для учнів. Воно повинне бути візуально привабливим та інтерактивним, щоб зберегти увагу дітей. Комп'ютерні технології повинні допомагати візуалізувати математичні концепції, що допоможе учням краще їх зрозуміти. Наприклад, використання віртуальних лінійок, геометричних фігур. Програмне забезпечення повинно давати можливість персоналізованого навчання, де учні можуть працювати власним темпом та отримувати індивідуалізовані завдання відповідно до своїх навичок та рівня знань. Вчителі повинні бути належно підготовлені для ефективного використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі та



бути готові вчити учнів користуватися ними. Комп'ютерні технології повинні використовуватися як допоміжний інструмент для навчання математики, а не замінити наставника. Важливо зберегти баланс між традиційними методами навчання та використанням технологій. Загалом, ефективне використання комп'ютерних технологій на уроках математики в початкових класах потребує уважної підготовки та планування, але при правильному використанні вони можуть значно підвищити якість навчання та зацікавленість учнів.

Застосування комп'ютерних технологій на уроках математики має як позитивні, так і негативні аспекти. Переваги використання комп'ютерних технологій включають: Зацікавленість учнів: використання ігор, візуалізацій та інтерактивних завдань може сприяти підвищенню зацікавлення учнів у математиці. Індивідуалізація навчання: комп'ютерні програми можуть пропонувати завдання на різному рівні складності, що дозволяє кожному учневі працювати відповідно до своїх можливостей. Швидкість та точність: деякі комп'ютерні програми можуть допомогти учням швидше та точніше вирішувати математичні завдання. Однак, існують також недоліки використання комп'ютерних технологій на уроках математики в початкових класах. Відволікання уваги: учні можуть витратити занадто багато часу на гру або відволікатися від основних навчальних завдань. Брак взаємодії: використання комп'ютерів може зменшити можливість спілкування та співпраці між учнями під час виконання завдань. Залежність від технологій: учні можуть стати залежними від комп'ютерів у вирішенні математичних завдань. Отже, ефективне використання комп'ютерних технологій на уроках математики в початкових класах потребує збалансованого підходу, де враховуються як переваги так і недоліки цього підходу. [5, с. 18].

Таким чином, використання комп'ютерних технологій у навчанні математики в початковій школі має багато переваг, включаючи підвищення мотивації учнів, покращення якості засвоєння матеріалу та розвиток логічного мислення. Однак для подолання викликів, таких як недостатня підготовка вчителів, технічні проблеми та необхідність адаптації методик, потрібна постійна підтримка з боку освітніх установ та розробка якісних методичних матеріалів. Це дозволить ефективно інтегрувати технології у навчальний процес та забезпечити високий рівень освіти для учнів [2, с. 10].

Інтерактивні навчальні програми також є ефективними інструментами для покращення процесу навчання математики у початковій школі. Інтерактивні програми зазвичай включають різні завдання, вправи та тести, які допомагають учням закріпити знання та розвивати необхідні навички. Використання таких програм сприяє більш глибокому розумінню матеріалу, оскільки учні можуть безпосередньо взаємодіяти з навчальними об'єктами, виконувати завдання та отримувати негайний зворотний зв'язок [3, с. 16].

Також потрібно зазначити, що використання комп'ютерних технологій у навчанні математики в початковій школі має багато переваг, які можуть значно покращити якість освітнього процесу. Однією з головних переваг є підвищення мотивації учнів. Сучасні діти зростають у світі, де технології займають важливе місце в їхньому повсякденному житті. Тому інтеграція технологій у навчання робить уроки більш цікавими та привабливими для них. Використання інтерактивних програм, навчальних ігор та віртуальних середовищ дозволяє створити захоплюючу атмосферу на уроці, де учні активно залучаються до навчального процесу [4, с. 7].

Ще однією важливою перевагою є покращення якості засвоєння матеріалу. Комп'ютерні технології дозволяють візуалізувати складні математичні концепції, роблячи їх більш зрозумілими для учнів. Інтерактивні вправи та симуляції допомагають учням краще зрозуміти та закріпити нові знання. Можливість отримувати негайний зворотний зв'язок дозволяє учням самостійно оцінювати свої досягнення та виправляти помилки, що сприяє більш ефективному навчанню [1, с. 58].

Крім того, використання комп'ютерних технологій сприяє розвитку логічного мислення та навичок вирішення проблем. Інтерактивні завдання та ігри вимагають від учнів аналізу, логічного міркування та прийняття рішень, що сприяє розвитку цих важливих навичок. Учні вчать застосовувати свої знання на практиці, що допомагає їм краще зрозуміти, як використовувати математичні концепції у реальному житті.

Однак використання комп'ютерних технологій у навчанні математики також має свої виклики. Одним з основних викликів є недостатня підготовка вчителів. Не всі вчителі мають достатній рівень володіння комп'ютерними технологіями або знаннями, як ефективно інтегрувати їх у навчальний процес. Це вимагає додаткової підготовки та професійного розвитку вчителів, щоб вони могли використовувати новітні технології на користь своїх учнів [4, с. 8].

Технічні проблеми також можуть стати серйозною перешкодою. Нестача технічного обладнання, проблеми з доступом до Інтернету або несправність програмного забезпечення можуть заважати ефективному використанню комп'ютерних технологій у навчанні. Для подолання цих проблем потрібна постійна підтримка з боку освітніх установ, яка включає забезпечення необхідними ресурсами та технічною підтримкою.

Ще одним викликом є необхідність адаптації методик під індивідуальні потреби учнів. Кожен учень має свої особливості та темпи засвоєння матеріалу, тому важливо, щоб комп'ютерні технології дозволяли створювати персоналізовані програми навчання. Це вимагає розробки якісних методичних матеріалів, які враховують індивідуальні потреби учнів та забезпечують диференційований підхід до навчання.



**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Використання комп'ютерних технологій у навчанні математики в початковій школі демонструє значний потенціал для покращення якості освіти. Інтерактивні програми та навчальні ігри сприяють підвищенню мотивації учнів, роблять навчання більш цікавим та доступним, а також сприяють розвитку логічного мислення та навичок вирішення проблем. Однак, ефективне впровадження цих технологій вимагає належної підготовки вчителів, технічної підтримки та розробки якісних методичних матеріалів, що враховують індивідуальні потреби кожного учня.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку включають вивчення ефективності різних видів комп'ютерних технологій у навчанні математики, розробку та тестування нових інтерактивних програм і платформ, а також створення більш адаптивних та персоналізованих навчальних ресурсів. Особливо важливим є дослідження впливу комп'ютерних технологій на різні категорії учнів, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби, та розробка стратегій для подолання технічних і методичних викликів, що виникають у процесі їх впровадження.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Левшин М. Інформаційні технології – з першого класу. *Вища освіта України*. 2018. № 1. С.58-64.
2. Беловика Я.Г. Сприйняття дитиною комп'ютера й комп'ютерних ігор. *Питання психології*. 2019. №7. С.10-12.
3. Пономаренко Л. Мультимедійна підтримка навчального процесу. *Початкова освіта*. 2020. №1. С.16.
4. Кітаєва М. Використання мультимедійних технологій. *Початкова освіта*. 2019. №3. С.7-8.
5. Петлюшенко Н. Упровадження комп'ютерних технологій у початковій школі. *Початкове навчання і виховання*. 2018. №1. С.17-18.

УДК 37.091

**Марія РОДІНА**

### **МЕТОДИ РАННЬОЇ ДІАГНОСТИКИ МОВЛЕННЄВИХ РОЗЛАДІВ У ДОШКІЛЬНИКІВ**

*(студентка II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кашуба Л. В.*

*У статті висвітлюються питання ранньої діагностики мовленнєвих розладів у дітей дошкільного віку. Розглянуті основні методи діагностики, серед яких: спостереження за поведінкою дитини в умовах гри, тестування мовленнєвих функцій, оцінка когнітивних та комунікативних навичок. Особливу увагу акцентовано на актуальності цих методів для практики дошкільної освіти та їх ефективності у виявленні мовленнєвих розладів на ранньому етапі розвитку дитини.*

**Ключові слова:** мовленнєві порушення, дизартрія, алалія, афазія, заїкання, рання діагностика, спостереження, комунікація, фонематичний слух, інтерпретація.

**Постановка проблеми.** Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку є однією з ключових умов подальшого успішного навчання та соціальної адаптації. Мовні розлади в цей період можуть мати серйозні наслідки для когнітивного, емоційного та соціального розвитку дитини. Раннє виявлення таких порушень може допомогти вчасно розпочати корекційну роботу та запобігти подальшим труднощам у навчанні та спілкуванні. Тому питання ранньої діагностики мовних розладів є надзвичайно важливим для фахівців дошкільної освіти, логопедів та психологів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема діагностики мовних порушень у дітей дошкільного віку широко висвітлена у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі, зокрема такі дослідники, як Л.С. Волкова, Н.В. Чиркіна, В.М. Шкляр приділяють значну увагу вивченню особливостей мовленнєвого розвитку у дітей з різними мовними порушеннями. Л.І. Фомичева, Г.А. Волкова, у дослідженнях розглядаються різні аспекти діагностики та корекції мовленнєвих порушень, а також акцентується увага на важливості ранньої діагностики. Наприклад, Фомичева Л.І. акцентує увагу на тому, що перші ознаки мовних порушень можна виявити ще у віці 2-3 років, і саме раннє втручання дозволяє мінімізувати негативні наслідки. Волкова Г.А. у своїх дослідженнях аналізує різноманітні підходи до діагностики мовленнєвих розладів, серед яких спостереження, тестування та робота з батьками. Зокрема, в українській практиці виділяють кілька основних діагностичних напрямів, серед яких спостереження, обстеження, анкетування, аналіз когнітивної та комунікативної компетенції.

Науковці наголошують на важливості комплексного підходу до діагностики, який передбачає участь логопедів, психологів, педагогів та батьків. Зокрема, Г.Р. Карпінська зазначає, що найбільш точна діагностика та ефективна корекція мовленнєвих порушень можлива завдяки спільній роботі фахівців різних дисциплін.

**Мета дослідження.** Метою цього дослідження є вивчення ефективних методів ранньої діагностики мовних порушень дітей дошкільного віку. Також буде розглянуто роль батьків, які відіграють важливу роль у ранньому розвитку своїх дітей. Крім того, буде розглянуто питання підготовки вчителів та логопедів до використання сучасних методів діагностики у своїй практичній роботі.



**Виклад основного матеріалу.** Діти з мовними проблемами часто мають труднощі з читанням та усним вираженням своїх думок, а також погані навички соціальної комунікації. Все це впливає на їхню мотивацію до навчання та взаємодії з однолітками. Ці проблеми виникають на різних рівнях, включаючи розуміння звуків, слів, речень і цілих текстів.

У дошкільному віці мовленнєві труднощі проявляються в різних формах, включаючи затримку мовленнєвого розвитку, труднощі з вимовою, дизартрію та алалію. Для логопедів і педагогів важливо не тільки виявити ці проблеми, але й діагностувати їх на ранніх стадіях.

Рання діагностика та корекція цих розладів має вирішальне значення. Для своєчасної діагностики, дітей зазвичай направляють до логопеда або фахівця з розвитку мовлення. Своєчасні корекційні заходи, такі як логопедична та мовна терапія, можуть значно полегшити процес навчання дитини та допомогти подолати труднощі. У більш складних випадках рекомендується індивідуальний підхід і лікування.

Становлення мовлення у дітей пов'язане з розвитком сенсорної діяльності, психіки, моторики, особливо дрібної, з раннього віку важливо оцінити розвиток і визначити наявність у дитини мовних порушень. Комплексна діагностика із застосуванням нейропсихічних методів повинна охоплювати як мовні, так і немовні можливості дитини.

Серед сучасних методів діагностики можна виокремити такі:

*Спостереження за поведінкою дитини в умовах гри.* Це один із найпоширеніших методів діагностики в дошкільних закладах. Дитина в невимушеній атмосфері групової гри проявляє свої мовленнєві навички, а також особливості комунікації з іншими дітьми. Спеціалісти оцінюють правильність вимови, словниковий запас, складність побудови речень та загальну активність дитини у спілкуванні.

*Тестування мовленнєвих функцій.* Для оцінки мовлення для дітей розроблені стандартизовані тести, такі як логопедичні проби, що дозволяють змінити ступінь розвитку фонематичного слуху, артикуляції та граматичної структури мовлення. Наприклад, широко використовують тести на звуконаслідування, розуміння інструкцій, відтворення звуків та слів.

*Оцінка когнітивних та комунікативних навичок.* Логопеди та психологи працюють з дітьми, оцінюючи не тільки їх мовленнєві навички, а й загальний рівень інтелектуального розвитку. Важливим показником є здатність дитини до символічної гри, розуміння інструкції та вміння виконати прості завдання.

*Анкетування батьків.* Оскільки батьки є головними спостерігачами за розвитком дитини, їхня участь у діагностиці є надзвичайно важливою. Спеціалісти розробляють анкети, які допомагають змінити особливості розвитку мовлення дитини вдома, а також дозволяють проблеми, які могли залишитися непоміченими в дошкільному закладі.

В Україні такі методи застосовуються в багатьох дошкільних закладах, проте важливим є також підготовка педагогів до їхньої правильної інтерпретації та використання у повсякденній роботі. Залучення батьків до процесу діагностики також є одним із ключових елементів успішного виявлення мовленнєвих розладів.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Рання діагностика мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку є важливою для своєчасного втручання та подальшої корекції. В Україні активно впроваджуються сучасні методики діагностики, проте необхідною є подальша адаптація цих методик до умов різних регіонів країни та вдосконалення підготовки педагогічного складу.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з розробкою нових інструментів для діагностики мовленнєвих створених на основі цифрових технологій, а також із залученням більшої кількості батьків до процесу виявлення та корекції проблем у розвитку мовлення їхніх дітей.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник / За ред. А. М. Богуш. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
2. Волошина Л.С. Рання діагностика мовленнєвих розладів у дошкільників. Київ: Освіта, 2018. 180 с.
3. Печора О.С. Мовленнєвий розвиток дошкільнят: методи та підходи. Харків: Вид-во ХНУ, 2020. 186 с.
4. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. Київ, 2014. 238 с



УДК: 371.2:004.9:618.92

Давид СЕРЕДА

**ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ  
ТА ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНОСТІ***(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Рацул О. А.*

У статті розглядається питання впровадження інноваційних технологій у навчальний процес для дітей з інвалідністю. В умовах сучасної інклюзивної освіти важливим аспектом є адаптація навчальних програм та використання сучасних засобів навчання, що відповідають індивідуальним потребам учнів. Проаналізовано роль адаптивних навчальних програм, мультимедійних засобів, спеціалізованих пристроїв, навчання педагогів, а також співпрацю з батьками та фахівцями. Результати дослідження підтверджують, що інноваційні технології не тільки полегшують процес навчання, але й сприяють соціалізації та емоційному розвитку дітей з інвалідністю. Висвітлено перспективи подальших досліджень у цій галузі, з акцентом на необхідності інтеграції нових підходів у систему освіти.

**Ключові слова:** інноваційні технології, діти з інвалідністю, адаптивні навчальні програми, інклюзивна освіта, мультимедійні засоби, спеціалізовані пристрої, співпраця з батьками, навчання педагогів, соціалізація, емоційний розвиток.

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві питання інтеграції дітей з інвалідністю в освітній процес стає все більш актуальним. На сьогоднішній день кількість дітей з інвалідністю, які навчаються в загальноосвітніх школах, зростає, що вимагає від педагогічного складу нових підходів до навчання та виховання. Незважаючи на те, що законодавство в багатьох країнах проголошує право дітей з інвалідністю на освіту, на практиці часто виникають бар'єри, які заважають їх повній інтеграції.

Зокрема, існують фізичні, психологічні та соціальні бар'єри. Фізичні бар'єри включають недостатню доступність навчальних закладів: відсутність пандусів, спеціальних засобів пересування, а також адаптованих навчальних матеріалів. Психологічні бар'єри проявляються в упередженому ставленні як з боку педагогів, так і учнів, що може призводити до дискримінації та ізоляції дітей з інвалідністю. Соціальні бар'єри, в свою чергу, включають нестачу підтримки з боку батьків і суспільства, а також недостатню інформацію про можливості інтеграції таких дітей у навчальний процес.

Дослідження показують, що діти з інвалідністю стикаються з різними труднощами, такими як соціальна ізоляція, емоційні проблеми та навчальні труднощі. Соціальна ізоляція може призвести до зниження самооцінки, що негативно впливає на їхню мотивацію до навчання та активної участі в житті класу. Емоційні проблеми, такі як тривога та депресія, часто виникають унаслідок недостатньої підтримки та розуміння з боку однолітків. Крім того, навчальні труднощі, пов'язані з традиційними методами навчання, можуть ускладнити процес засвоєння матеріалу.

Ці виклики потребують створення адаптивних методів навчання та підтримки, що передбачають не лише адаптацію навчальних програм, але й активне залучення усіх учасників освітнього процесу. Важливо розробити ефективні стратегії, які б включали інноваційні технології, спеціалізовані ресурси та підходи, що відповідають індивідуальним потребам дітей з інвалідністю [1; 2].

З огляду на вищезазначене, інтеграція дітей з інвалідністю в освітній процес є складним, але необхідним завданням, яке вимагає системного підходу та активної участі всіх учасників освітнього процесу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз наукових публікацій свідчить про те, що традиційні методи навчання не завжди відповідають потребам дітей з інвалідністю. Це підтверджують численні дослідження, які вказують на те, що стандартні підходи можуть бути недостатніми для забезпечення ефективного навчання та соціалізації таких дітей. О. Лук'яненко (2020) підкреслює важливість адаптації навчальних програм до індивідуальних можливостей учнів, адже це може суттєво поліпшити їхню успішність та самопочуття. Він зазначає, що навчальні програми мають бути гнучкими і варіюватися в залежності від особливостей кожної дитини, що дозволяє їм максимально реалізувати свій потенціал [1].

І. Петрова (2021) вказує на ефективність використання мультимедійних ресурсів, які роблять навчальний процес більш інтерактивним і доступним для дітей з різними типами інвалідності. Вона зазначає, що інтерактивні елементи, такі як відео, анімації та комп'ютерні програми, можуть допомогти залучити дітей до навчання, а також стимулювати їхню цікавість і мотивацію. Згідно з її дослідженнями, візуальні та аудіо ресурси полегшують розуміння матеріалу, а також сприяють розвитку нових навичок у дітей з особливими потребами [2].

Т. Гречанюк (2022) акцентує увагу на інноваційних методах інтеграції, які включають співпрацю між педагогами, батьками та фахівцями. Він стверджує, що така співпраця є ключовим чинником у створенні комфортного навчального середовища, яке враховує потреби всіх учнів. Т. Гречанюк вказує на важливість





регулярних зустрічей та обговорень між усіма сторонами, що дозволяє адаптувати навчальний процес відповідно до змінних потреб дітей і сприяє більшій інтеграції їх у соціальне середовище [3].

М. Коваленко (2023) підкреслює значення використання спеціалізованих пристроїв, таких як адаптивні клавіатури та програми для комунікації, які можуть суттєво полегшити навчання дітей з особливими потребами. Він наводить приклади успішного впровадження таких технологій у навчальний процес, що дозволяє дітям з обмеженими можливостями брати участь у заняттях на рівні з їхніми однолітками. Коваленко також зазначає, що такі технології не лише полегшують навчання, але й сприяють соціалізації дітей, дозволяючи їм активніше взаємодіяти з оточенням [4].

Таким чином, проведений аналіз свідчить про те, що впровадження інноваційних технологій та адаптація навчальних методів є необхідними для забезпечення якісної освіти для дітей з інвалідністю. У майбутньому слід звернути увагу на комплексний підхід, який включатиме розвиток індивідуальних навчальних планів, навчання педагогів, а також залучення родин та фахівців для створення підтримуючого освітнього середовища.

**Мета статті.** Метою цієї статті є аналіз сучасних інноваційних технологій, що впливають на реалізацію та інтеграцію дітей з інвалідністю в освітньому процесі, а також визначення перспектив їхнього подальшого впровадження.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Впровадження інноваційних технологій у навчання дітей з інвалідністю включає кілька ключових аспектів, кожен з яких має своє значення для успішної інтеграції таких учнів у навчальний процес.

**Адаптивні навчальні програми.** Використання програм, які дозволяють підлаштовувати навчальні матеріали під індивідуальні потреби учнів, є критично важливим для забезпечення рівного доступу до освіти. Адаптивні програми, завдяки своїй гнучкості, здатні автоматично коригувати складність завдань відповідно до рівня знань і навичок кожного учня. Це означає, що учні можуть отримувати завдання, які відповідають їхньому рівню підготовки, що заважає виникненню почуття розчарування чи нудьги.

Адаптивні навчальні програми можуть також змінювати темп навчання. Наприклад, учні з інвалідністю можуть потребувати більше часу для опанування певного матеріалу або, навпаки, можуть освоювати його швидше, ніж їхні однолітки. Такі програми забезпечують учням можливість вчитися у своєму темпі, що сприяє більш глибокому розумінню навчального матеріалу і зменшує стрес, пов'язаний із тиском досягнення певних стандартів в обмежений час.

Крім того, адаптивні програми можуть варіювати форму подання навчального матеріалу. Наприклад, вони можуть пропонувати текстову інформацію, відеоматеріали, графічні зображення або інтерактивні елементи в залежності від переваг учнів. Це дозволяє враховувати унікальні можливості кожної дитини, адже різні учні можуть мати різні стилі навчання. Наприклад, деякі діти краще сприймають інформацію візуально, тоді як інші можуть віддавати перевагу слуховій або практичній формі.

Завдяки такому підходу, адаптивні програми не лише сприяють кращому засвоєнню інформації та розвитку навичок, але й позитивно впливають на самооцінку учнів. Коли діти відчувають, що навчальний процес адаптований до їхніх потреб і можливостей, це підвищує їхню впевненість у собі та мотивацію до навчання. Вони бачать свої досягнення, що заохочує їх до подальшого розвитку та участі в навчальному процесі. Дослідження показують, що діти, які навчаються за адаптивними програмами, демонструють вищі результати в навчанні та є більш активними учасниками класних обговорень і групових завдань.

Отже, адаптивні навчальні програми є важливим інструментом у реалізації інклюзивної освіти, який забезпечує рівні можливості для всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних потреб.

**Мультимедійні засоби.** Інтеграція відео, анімацій та інтерактивних завдань у навчальний процес робить його більш цікавим і доступним для дітей з різними типами інвалідності. Мультимедійні ресурси сприяють візуалізації матеріалу, що допомагає дітям краще розуміти і запам'ятовувати інформацію. Крім того, вони надають можливість навчатися в ігровій формі, що підвищує залучення дітей до навчального процесу і стимулює їхню цікавість.

**Спеціалізовані пристрої.** Використання допоміжних технологій, таких як програми для комунікації, адаптивні клавіатури, сенсорні екрани та інші пристрої, істотно полегшує навчання та інтеграцію дітей у клас. Ці технології не тільки забезпечують доступ до навчального матеріалу, але й допомагають дітям виявляти свої думки і почуття, зменшуючи бар'єри комунікації. Дослідження підтверджують, що такі пристрої покращують навчальні результати і підвищують впевненість дітей у собі [4].

**Навчання педагогів.** Важливо, щоб вчителі отримували необхідну підготовку для роботи з дітьми з інвалідністю, освоюючи нові технології та методи викладання. Підготовка педагогів має включати не лише технічні навички, але й знання про психологічні аспекти роботи з учнями з особливими потребами. Дослідження показують, що вчителі, які проходять відповідні курси, краще справляються з викликами, що виникають під час навчання дітей з інвалідністю, і можуть більш ефективно застосовувати інноваційні технології у своїй практиці [1; 3].



**Співпраця з батьками та фахівцями.** Ефективна інтеграція дітей з інвалідністю вимагає тісної співпраці між освітніми закладами, батьками та спеціалістами, такими як психологи, логопеди та дефектологи. Таке партнерство є критично важливим, оскільки діти з інвалідністю часто потребують комплексної підтримки, що виходить за межі традиційного навчального процесу.

Спільні зусилля між усіма учасниками освітнього процесу допомагають створити цілісну підтримку для дітей, яка охоплює не лише навчальні аспекти, а й соціальне, емоційне та психологічне благополуччя. Важливо, щоб освітні заклади активно залучали батьків до планування та реалізації індивідуальних навчальних програм для їхніх дітей. Батьки мають унікальні знання про своїх дітей, їхні сильні та слабкі сторони, а також про те, які методи навчання найкраще підходять для їх розвитку.

Регулярні зустрічі, відкриті комунікаційні канали та залучення батьків до процесу прийняття рішень можуть суттєво підвищити ефективність навчання. Наприклад, проведення батьківських зборів, де обговорюються прогрес і труднощі дітей, створює можливість для обміну досвідом та ідеями між батьками і вчителями. Це також дозволяє батькам відчувати себе частиною освітнього процесу і більш активно залучатися до навчання своїх дітей.

Крім того, співпраця з фахівцями, такими як психологи та логопеди, забезпечує доступ до спеціалізованих послуг, які можуть підтримувати дітей у подоланні їхніх труднощів. Фахівці можуть проводити оцінювання, допомагати у розробці індивідуальних навчальних планів та надавати рекомендації щодо методів навчання, які відповідають потребам кожної дитини. Також важливо, щоб педагоги отримували консультації від цих спеціалістів, що дозволяє їм краще розуміти особливості навчання дітей з інвалідністю та адаптувати свої підходи.

Дослідження показують, що залучення батьків до освітнього процесу, а також тісна співпраця з фахівцями значно покращує адаптацію дітей з інвалідністю в шкільному середовищі. Коли батьки активно підтримують своїх дітей у виконанні навчальних завдань і беруть участь у їхньому навчанні, це сприяє розвитку позитивного ставлення до освіти, підвищує самооцінку дітей та покращує їхні соціальні навички. Важливо, щоб навчальні заклади створювали умови для такого партнерства, адже воно є запорукою успіху дітей з особливими потребами в їхньому навчанні та соціалізації.

Отже, ефективна інтеграція дітей з інвалідністю можлива лише за умови активної співпраці між освітніми установами, батьками та фахівцями, що створює сильну підтримуючу мережу для кожної дитини.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Впровадження інноваційних технологій у процес навчання дітей з інвалідністю є необхідним кроком до створення інклюзивного середовища. Подальші дослідження можуть зосередитися на розробці нових технологій, які забезпечать ще більшу адаптацію навчального процесу до потреб дітей з інвалідністю, а також на аналізі ефективності існуючих програм у різних освітніх контекстах. Важливо також вивчати вплив інклюзивних практик на соціальну інтеграцію дітей з інвалідністю в суспільство.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лук'яненко О. Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи розвитку в Україні. Київ: Вид-во "Київський університет", 2020. 200 с.
2. Петрова І. Технології підтримки дітей з інвалідністю: нові підходи до навчання. Харків: Видавництво "Освіта", 2021. 180 с.
3. Гречанюк Т. Інноваційні методи інтеграції дітей з особливими потребами в освітній процес. Дніпро: Дніпровський національний університет, 2022. 220 с.
4. Коваленко М. Адаптивні технології навчання в умовах інклюзії: досвід та практики. Одеса: Вид-во "Одеський університет", 2023. 250 с.
5. Міністерство освіти і науки України. Стратегія розвитку інклюзивної освіти в Україні до 2030 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua>. – Дата звернення: 20.10.2024.
6. Всесвітня організація охорони здоров'я. Діти з інвалідністю: практичний посібник для освітян. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.who.int>. – Дата звернення: 20.10.2024.

УДК 373.3:613

**Валерія СЛУЦЬКА**

### **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мартін А. М.*

*У статті обґрунтовано важливість та особливості організації здоров'язбережувальної діяльності у початковій школі як засобу формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів. Окреслено особливості використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з молодшими школярами.*

**Ключові слова:** здоров'язбережувальна діяльність, здоров'язбережувальна компетентність,



*здоров'язбережувальні технології, початкова школа, молодші школярі.*

**Постановка проблеми.** Погіршення стану здоров'я населення, особливо підростаючого покоління, спричинили посилення уваги з боку держави та соціуму до збереження та покращення здоров'я людини. З цією метою організуються соціальні програми, що сприяють впровадженню здоров'язбережувальної діяльності у межах усіх напрямків існування та розвитку особистості.

Впровадженню здоров'язбережувальної діяльності та внаслідок цього – формування здоров'язбережувальної компетентності особистості приділяють багато уваги в освіті. На всіх її етапах організація здоров'язбережувальної діяльності виступає як один з провідних напрямів роботи як закладу освіти в цілому, так і пріоритетом для кожного педагога.

У сучасній початковій школі формування здоров'язбережувальної компетентності через організацію відповідної діяльності є обов'язковим напрямом роботи вчителя. Це складний процес, який має свої особливості, потребує від педагога не тільки знань здоров'язбережувальних технологій, але й вимог та особливостей їхнього використання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Особливості використання здоров'язбережувальних технологій у початковій школі досліджували Н. Башавець, В. Вовк, Н. Карапузова, Л. Коваль, В. Молодиченко та ін. Проте питання особливостей організації здоров'язбережувальної діяльності в початковій школі вивчено недостатньо.

**Мета статті** полягає в окресленні особливостей організації здоров'язбережувальної діяльності та використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі початкової школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Здоров'язбережувальну діяльність розглядають як систему заходів, що спрямовані на збереження і зміцнення фізичного, психічного, емоційного, морального і соціального здоров'я об'єкта і суб'єкта освітнього процесу. Основою для організації здоров'язбережувальної діяльності є використання здоров'язбережувальних технологій.

Така діяльність організовується в освітньому закладі з метою формування здоров'язбережувальної компетентності. Дослідниця Н. Башавець тлумачить здоров'язбережувальну компетентність як високий рівень реалізації індивідом здоров'язбережувальної діяльності, яка передбачає наявність глибоких знань про збереження та покращення здоров'я, володіння цією діяльністю, а також характеризується впевненістю у цінності цих дій [1, с. 121].

Для того, щоб процес організації здоров'язбережувальної діяльності був ефективним та результативним, потрібно знати особливості цього процесу, його суб'єктів та будувати його, враховуючи їх.

Як стверджує Н. Карапузова, одними з найважливіших до врахування у здоров'язбережувальній діяльності молодших школярів є вікові особливості дітей. Педагогу потрібно організовувати особистісно-орієнтований освітній процес, враховуючи основні характеристики віку учнів початкових класів, а найбільше особливостей їхнього психічного розвитку (емоційна вразливість, чуйність, допитливість, гостра чутливість до активного освоєння суспільних цінностей і нормативів, здатність довільно управляти своїми психічними процесами, розвивається пам'ять, увага, мислення) [5, с. 41-42].

Важливим є і врахування особливостей та доцільності використання власне конкретних здоров'язбережувальних технологій в межах початкової школи. Найбільш доцільними є технології, які відповідають таким критеріям: ґрунтуються на комплексному характері збереження здоров'я учнів; враховують більшість факторів, які мають вплив на здоров'я; враховують вікові та індивідуальні особливості дітей; контролюють дотримання настанов, сутність яких має здоров'язберігальний та профілактичний характер; гарантують запровадження цілей та змісту політики школи зі зміцнення здоров'я дітей та формування у них здорового способу життя; систематично удосконалюють санітарно-гігієнічні умови закладу освіти, матеріально-технічну базу, а також соціально-психологічний клімат дитячого колективу; виконують періодичну оцінку самоефективності; формують позитивне ставлення дітей, взаємоповагу та взаєморозуміння між педагогами та учнями, а також між учнями у дитячому колективі; залучають батьків до збереження та зміцнення здоров'я школярів; заохочують дітей до участі у плануванні оздоровчої діяльності класу, школи та до аналізу її виконання; здійснюють особистісно-орієнтований стиль освітнього процесу та взаємовідносин з учнями; аргументують умови послідовності у реалізації технології; організують освітнє середовище, яке гарантує комфортні та безпечні умови життєдіяльності школярів та педагогів [10, с. 391].

В організації уроку або заняття на здоров'язбережувальних засадах, варто дотримуватись як вимог до добору технології, так і побудови самого уроку.

Важливими умовами організації такого здоров'язбережувального уроку є перебування учнів у стані рухової активності (фізкультпаузи, рухливі дидактичні ігри та ін.), включення в урок емоційних розвантажень (жартів, приказок, афоризмів, віршів, вправ антистресової спрямованості тощо), використання елементів тренінгу на уроці тощо [3, с. 371-372]. Також важливою є зміна емоційних та робочих моментів, тобто звичайне чергування видів діяльності [6, с. 25].

Для формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів важливо враховувати особливості їхньої освітньо-пізнавальної діяльності: створювати умови для творчості в освітньому процесі,



адже вона є одним із факторів збереження здоров'я – способом задоволення базових здібностей дітей; включати у процес пізнання емоційно-чуттєву сферу, оскільки інформація, змальована емоціями, краще запам'ятовується; здійснювати диференціацію та індивідуалізацію освітнього процесу в залежності від індивідуальних особливостей і стану здоров'я класу (перш за все, мають бути враховані особливості нервової системи дітей); організувати на уроці ситуації, які стимулюють пошукову активність (дитина повинна знати – якщо вона виконає завдання повністю та рекомендованим способом, то відповідь буде успішною) [9, с. 120].

Важливим для успішності та ефективності сучасного здоров'язбережувального уроку є матеріальне забезпечення його організації. Тому в класній кімнаті потрібно організувати навчальне обладнання не лише з погляду естетичної привабливості, але й максимальної зручності для інтенсивної, різноманітної роботи дітей, що сприятиме збереженню та покращенню їхнього здоров'я та рівня здоров'язбережувальної компетентності [6, с. 25].

Зміст здоров'язбережувальних технологій зумовлюють головні здоров'язбережувальні компоненти освітнього середовища, а саме: змістовий (вивчення елементів здоров'язбереження); аксіологічний (формування ціннісних орієнтацій на здоров'я як найбільшу життєву цінність); гносеологічний (накопичення знань про здоров'я, практичних умінь і навичок ведення здорового способу життя, безпечної поведінки у соціумі); екологічний (розуміння єдності людини з природою, залежності здоров'я від екології, формування ціннісного ставлення до природи); емоційно-вольовий (формування стабільної емоційної поведінки, організованості, відповідальності, гідності тощо); фізкультурно-оздоровчий (формування фізичних якостей і високих адаптаційних даних організму, підвищення рухової активності та загартування); діяльнісний (режим харчування, доцільне чергування праці та відпочинку, превентивна робота щодо шкідливих звичок, функціональних порушень та захворювань). Ці елементи здійснюють функції здоров'язбережувальних технологій в освітньому середовищі [4, с. 20-21].

У свою чергу В. Молодиченко та Н. Молодиченко зазначають, що важливим є врахування того факту, що за Концепцією Нової української школи в освітньому середовищі повинен бути баланс між освітніми видами діяльності, ініційованими вчителем та видами діяльності, ініційованими власне учнями.

Середовище, яке дозволяє реалізувати цю вимогу, дає можливості учням здійснювати власний вибір, розвивати нові та удосконалювати наявні практичні навички, здобувати нові знання, розвивати позитивне ставлення до оточуючих. Також, щоб середовище заохочувало учнів до самовизначення та сприяло розвитку їхніх здібностей, потрібно, щоб воно було мобільним, легко трансформувалося для колективної та групової роботи. Окрім цього, усі освітні об'єкти, якими безпечно користуватимуться діти, повинні бути доступними їм, для вільного пересування класом та пошуку потрібних матеріалів. Це даватиме змогу дітям здійснювати вибір і таким чином приймати самостійні рішення щодо освітньої діяльності, розуміючи при цьому його результат [7, с. 243].

Як стверджує В. Вовк, для організації здоров'язбережувальної діяльності в освітньому процесі початкової школи варто:

- організувати уроки в природі та в «зеленому класі»;
- організувати уроки позакласного читання, залучати учнів до позакласної та позашкільної діяльності з метою постійності процесу формування здорового способу життя учнів, зокрема через співпрацю з громадськими дитячими організаціями [2, с. 96].

Також важливою особливістю організації здоров'язбережувальної діяльності в початковій школі є наступність цієї діяльності у дошкільній та початковій ланці освіти.

Для цього, як наголошує дослідниця Л. Печка, варто організувати індивідуальні та інтерактивні форми роботи, спільні для вихователів та вчителів початкових класів, зокрема з метою обміну досвідом. Це можуть бути такі заходи:

- взаємовідвідування педагогами різних видів організації освітньої із старшими дошкільниками та першокласниками;
- організація спільних педагогічних рад, семінарів-практикумів, засідань, конференцій, консультацій, виставок тощо щодо проблем здоров'язбереження;
- робота спільних методичних об'єднань, творчих груп педагогів ЗДО та ЗЗСО;
- спільні педагогічні проекти, спільна розробка методичних рекомендацій щодо здоров'язбереження дітей;
- обмін педагогічним досвідом щодо проблем реалізації наступності між дошкільною та початковою освітою;
- самоосвіта педагогів, підвищення їх фахової майстерності [8, с. 73].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже процес здоров'язбережувальної діяльності в початковій школі має певні особливості, які потрібно враховувати для його успішності, результативності та ефективності.

По-перше, ці особливості зумовлені віковими та індивідуальними особливостями здобувачів освіти.



Зважаючи на це, потрібно використовувати здоров'язбережувальні освітні технології, відповідно до рівня навченості, емоційно-вольового розвитку, стану розвиненості психічних процесів, рівня інтелектуального розвитку та індивідуальних пізнавальних запитів молодших школярів тощо.

По-друге, особливості цього процесу полягають у доцільності використання власне конкретних здоров'язбережувальних технологій в межах початкової школи і побудови самого уроку. Найбільш доцільними є технології, що ґрунтуються на комплексному характері збереження здоров'я; враховують фактори впливу на нього, вікові та індивідуальні особливості дітей; контролюють дотримання здоров'язбережувальних настанов; підпорядковуються здоров'язбережувальній політиці школи; удосконалюють санітарно-гігієнічні умови, соціально-психологічний клімат; виконують оцінку самоефективності; формують позитивне ставлення в колективі; залучають батьків та учнів до здоров'язбереження; здійснюють особистісно-орієнтований стиль освітнього процесу; забезпечують послідовність у реалізації технології; організовують комфортне здоров'язбережувальне освітнє середовище.

Важливість останнього ж підкреслюють ряд дослідників, зазначаючи, що зміст здоров'язбережувальних технологій зумовлюють саме основні здоров'язбережувальні компоненти освітнього середовища.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Башавець Н. А. Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця як основа його культури. *Наука і освіта*. Одеса: ПНЦ НАПН України, 2013. Випуск № 1-2. С. 120-121.
2. Вовк В. В. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі початкових класів. *Формування здоров'язбережувальних компетентностей сучасної молоді: реалії та перспективи*: збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої Всесвітньому Дню цивільної оборони та Всесвітньому Дню охорони праці (Полтава, 27-28 квітня 2017 р.). Полтава: ПНПУ, 2017. С. 94-97.
3. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження : колективна монографія. За заг. ред. Ю. Д. Бойчука. Харків: Видавець Рожко С. Г., 2017. 488 с.
4. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі: монографія. За заг. ред. Л. М. Рибалко. Тернопіль: Осадца В. М., 2019. 400 с.
5. Карапузова Н. Д. Здоров'язбережувальні технології у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка, психологія та медикобіологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків: ХХП, 2015. Випуск № 1. С. 39-45.
6. Коваль Л. В. Організація здоров'язбережувального навчально-виховного процесу в початковій школі з урахуванням психофізіологічних особливостей молодших школярів. *Наука і освіта*: науково-практичний журнал. Одеса: ПНЦ НАПН України, 2011. Випуск № 2. С. 23-26.
7. Молодиченко В. В., Молодиченко Н. А. Формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи. *Здоров'я дітей і молоді: безпекові та психолого-педагогічні аспекти* : колективна монографія / за заг. ред. Н. І. Коцур. Варшава: iScience Sp., 2020. Випуск 3. С. 237-251.
8. Печка Л. Наступність в роботі закладу дошкільної освіти і початкової школи в упровадженні здоров'язбережувальних технологій в освітній процес. *Освітні обрії*. Івано-Франківськ : ПНПЦ ім. В. Стефанника, 2020. Випуск № 1. Том 50. С. 70-74.
9. Радчена І. В. Здоров'язбереження як аспект удосконалення уроку в початковій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СДПУ, 2014. Випуск № 9 (43). С. 117-123.
10. Швець К. С. Здоров'язберігаючі освітні технології. *Проблеми розвитку економіки підприємства: погляд молоді* : матеріали XIV Міжнародної наукової конференції здобувачів вищої освіти (м. Харків, 12 березня 2021 року). Харків: ХНАДУ. 2021. С. 390-391.

УДК 364

**Максим СОЙЧЕНКО**

### **КЕЙС-МЕНЕДЖМЕНТ В РОБОТІ З ВРАЗЛИВИМИ ГРУПАМИ НАСЕЛЕННЯ**

(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Кушнір Н.С.

У статті обґрунтовується важливість кейс-менеджменту в роботі з вразливими групами населення, як ефективного методу соціальної підтримки. Процес кейс-менеджменту включає оцінку ситуації клієнта, планування індивідуальної допомоги, координація різних послуг та моніторинг результатів. Основний акцент зроблено на адаптації цього підходу до потреб таких груп, як внутрішньо переміщені особи, люди з інвалідністю, жінки, які постраждали від насильства, та бездомні. Стаття аналізує ефективність різних моделей кейс-менеджменту та шляхи їх подальшого розвитку в Україні.

**Ключові слова:** кейс менеджмент, вразливі групи населення, соціальна робота, індивідуальна підтримка, оцінка потреб, планування допомоги, координація послуг, інтегровані соціальні служби, соціальна вразливість, біженці, жінки, постраждали від насильства, внутрішньо переміщені особи, бездомні, люди з інвалідністю.

Постановка проблеми та актуальність. Будь-яка сфера життєдіяльності суспільства з часом потребує впровадження нових практик, щоб підтримувати її розвиток. Соціальна робота не є винятком. Зміни в суспільному сприйнятті базових потреб людини, гуманізація підходів у взаємодії з системою соціального захисту, а також нові вимоги до якості соціальних послуг на державному рівні впливають на діяльність соціальних служб, створюючи нові підходи у роботі з соціально вразливими групами. Окрім цього, наявність



значних не вирішених соціальних проблем, що загрожують сталому розвитку країни, і брак ресурсів для їх мінімізації стимулюють пошук інноваційних підходів у системі соціального захисту. Таким чином, з'являються нові практики соціальної роботи з вразливими групами населення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти практик роботи з вразливими групами, зокрема інноваційних практик, розглядали багато дослідників, серед яких А. Гонеї (A. Hony), О. Давидюк (O. Davydyuk), К. Дубич (K. Dubych), С. Крупа (S. Krupa), О. Макарова (O. Makarova) і Л. Черенко (L. Cherenko) [1], В. Новіков (V. Novikov) [2], К. Ньюмен (K. Newman). Питання кейс-менеджменту як інноваційної практики роботи з вразливими групами розглядали Р. Беркер (R. Barker) [3], В. Вандерпласчен (W. Vanderplasschen) [4], О. Савчук (O. Savchuk) [5], О. Галай (O. Halay) [5], Л. Паттоні (L. Pattoni) [6]. Налагодження роботи інтегрованих соціальних служб вивчали О. Безпалько (O. Bezpalko) [7], І. Зверева (I. Zvereva) [7], В. Кузьмінський (V. Kuzminskiy) [7], Г. Кучер (H. Kucher) [8], Ю. Попик (Yu. Popuk) [9], Т. Світлична (T. Svitlychna) [10].

**Метою статті є** висвітлення найкращих зразків кейс-менеджменту та подібних підходів у соціальній роботі з вразливими групами в Україні й аналіз можливостей їх подальшого застосування.

Представлені моделі не втрачають актуальності і можуть бути зразками для створення соціальних послуг державними і громадськими організаціями або удосконалення послуг, що вже існують [11-13]

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під кейс-менеджментом розуміємо підходи у сфері соціальної роботи, що з'явилися як нові способи задоволення актуальних потреб клієнтів соціальних служб і спрямовані на досягнення максимально ефективного результату як у вирішенні проблем окремих осіб, які потребують підтримки, так і соціальних проблем суспільства загалом. Кейс-менеджмент повинен охоплювати всі вразливі групи населення в Україні: осіб з інвалідністю, громадян похилого віку, які потребують допомоги, внутрішньо переміщених осіб, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, осіб у складних життєвих обставинах, учасників АТО (ООС), безробітних та бездомних. Особливість кейс-менеджменту полягає в тому, що він не обмежується конкретними організаційними формами чи методами роботи, тобто може існувати у вигляді програм або проєктів з визначеним періодом реалізації або у вигляді постійних послуг, які надають соціальні служби. Варто зазначити, що поняття "кейс-менеджмент роботи з вразливими групами" є певною мірою відносним і залежить від національних особливостей соціальної роботи та надання соціальних послуг. Тобто підхід, який є звичним в одній країні, в іншій може вважатися кейс-менеджментом у адаптованому до місцевих умов вигляді. Формування кейс-менеджменту відбувається у кілька етапів: від оцінки потреби у конкретному підході до його реалізації у діяльності соціальних служб. Першим етапом є оцінювання незадоволених потреб вразливих груп.

Після оцінки потреб важливо зрозуміти, чи можна задовольнити виявлені потреби за допомогою існуючих традиційних підходів, а також чи вистачає ресурсів у соціальних служб (або громадських, благодійних чи волонтерських організацій), які можуть впровадити кейс-менеджмент. Аналіз ресурсів та можливостей наявних підходів може дати кілька результатів: ресурси й можливості соціальних служб або достатні, або частково достатні, або ж зовсім відсутні. Якщо виявлено, що ресурсів і можливостей недостатньо, суб'єкт, який планує реалізувати кейс-менеджмент, звертається до надійних джерел інформації для розробки практичного підходу до роботи з вразливими групами. Це можуть бути пропозиції державних органів, громадських, благодійних і волонтерських організацій, наукові рекомендації щодо соціальної роботи, досвід інших країн у вирішенні подібних проблем, а також успішні практики вітчизняних організацій. На основі зібраної інформації розробляють практичний підхід та механізми його реалізації у діяльності соціальних служб або інших організацій, що надають соціальні послуги.

Практичні підходи до впровадження кейс-менеджменту для роботи з вразливими групами мають включати:

- 1) конкретні методи вирішення проблем,
- 2) гарантування захисту інтересів вразливих груп,
- 3) фінансову доцільність.

Механізми реалізації цього підходу повинні враховувати організаційні аспекти, зокрема: які фахівці потрібні для впровадження кейс-менеджменту, які установи чи організації будуть відповідати за його реалізацію, чи необхідно додаткове навчання для фахівців, та які фінансові ресурси знадобляться. Після вирішення цих питань розпочинається етап пошуку ресурсів для практичної реалізації розробленого підходу. Серед ресурсів можуть бути державне фінансування, спонсорські внески, благодійні пожертвування, доходи від платних соціальних послуг, а також матеріальні ресурси (приміщення, обладнання, технічні засоби).

Під час пошуку ресурсів доцільним може стати використання механізму державно-приватного партнерства як форми угоди між державним і приватним секторами, що передбачає використання ресурсів приватного підприємця (гроші, обладнання, технологія, досвід тощо) та переведення на нього ключових ризиків (проєкт, будівництво, експлуатація) [14], а також порівняно нової бюджетної технології — «державного завдання», сферою застосування якого є формування проєктів бюджетів для планування



бюджетних асигнувань на надання послуг державними установами соціальної інфраструктури [2, с. 126]. На завершальному етапі формується функціональна інноваційна практика.

Впровадження кейс-менеджменту для роботи з вразливими групами супроводжується певними викликами, основними з яких є труднощі у пошуку ресурсів для практичної реалізації розроблених підходів і узагальнення цих практик для подальшого розвитку. Складність узагальнення кейс-менеджменту виникає через їх численність у різних країнах і організаційну різноманітність, особливо серед тих практик, які діють на місцевому рівні. Окрім того, кейс-менеджмент охоплює багато аспектів, що ускладнює їх систематизацію, адже багато з цих питань не можна об'єднати.

У соціальній роботі кейс-менеджмент визначають як метод, який передбачає оцінку ситуації та потреб клієнта, визначення цілей і планування заходів задля їх досягнення, моніторинг та оцінювання результатів роботи [15, с. 7]. Метою кейс-менеджменту є підвищення якості та забезпечення економічно обґрунтованої вартості потрібних послуг, а також надання необхідної отримувачу індивідуальної підтримки для продовження життя у власній громаді [3].

Професійна діяльність кейс-менеджера охоплює різні напрямки роботи з вразливими групами, включаючи питання старіння населення, поведінкове здоров'я (проблеми психічного здоров'я, зловживання наркотиками), захист дитинства, інвалідність, освіту (включно з інклюзивним навчанням та навчанням протягом життя), працевлаштування, медичний догляд (амбулаторний, спеціалізована медична допомога, реабілітація, програми страхування), а також міграцію і пошук притулку, послуги для ветеранів і військовослужбовців. Кейс-менеджери працюють у державному та громадському секторах, як у міських, так і в сільських районах, надаючи послуги в закладах та організаціях за місцем проживання клієнтів. Вони взаємодіють з клієнтами особисто, по телефону або через електронні засоби зв'язку.

Роботу цих спеціалістів фінансують за рахунок самих організацій, де вони працюють, державних коштів, програм страхування, грантів, фінансування діяльності третіми особами, чи за рахунок коштів самих клієнтів [15, с. 7]. Метод кейс-менеджменту забезпечує можливість соціальним працівникам та іншим фахівцям, які працюють у одній чи декількох організаціях, координувати зусилля у роботі з конкретним випадком. У межах цього випадку послуги можуть бути надані клієнту в одній або кількох організаціях, що впроваджують різні програми [15, с. 8].

Серед різноманітних про грамних умов, назв, парадигм і цілей кейс-менеджмент вирізняє ряд характеристик [15, с. 9; 16, с. 17]: 1) наявність особистісно орієнтованих послуг; 2) пріоритетність відносин соціального працівника з клієнтом; 3) застосування підходу «людина в оточенні»; 4) орієнтація на сильні сторони; 5) спільна робота у команді; 6) втручання на мікро-, мезо- та макрорівнях.

Деякі дослідники, В. Вандерпласен, Дж. Вольф, Р. Рапп, М. Ріджіль, Е. Брейкерт, М. Вілленбрінг, вказують на існування чотирьох основних моделей кейс-менеджменту: модель інтенсивного втручання (Assertive Community Treatment Model and Intensive Case Management), клінічна модель (Clinical Case Management), модель сильних сторін (Strengths-Based Case Management), Універсальна брокерська модель (Brokerage / Generalist Model) [4, с. 82—83].

Модель інтенсивного втручання (Assertive Community Treatment Model and Intensive Case Management) передбачає комплексний підхід у роботі з клієнтом, наявність міждисциплінарної команди, що відповідає за результати. У межах цієї моделі відбувається надання послуг, а не лише їх координація. Сам клієнт бере на себе менше відповідальності за результат і покладається на роботу мультидисциплінарної команди, яка сприяє не лише досягненню оптимального функціонування, але й розвитку клієнта [10, с. 71].

На відмінну від моделі інтенсивного втручання, універсальна брокерська модель кейс-менеджменту (Brokerage / Generalist Model) означає координацію послуг і сервісів для клієнта. Сутність її — задоволення потреб клієнта і пошук додаткових ресурсів для його життєдіяльності [15, с. 12]. Ця модель продемонструвала значний, однак короткотривалий ефект у роботі з наркозалежними жінками та бездомними [4, с. 85]. Зосереджена на сильних сторонах модель кейс-менеджменту (StrengthsBased Case Management) ґрунтується на переконанні, що кожна особистість має достатній внутрішній ресурс для подолання складних життєвих обставин [5, с. 72] і може бути прийнятною для клієнтів, які мають ВІЛ-позитивний статус, та особливо успішна в роботі з ВІЛ-позитивними жінками [17]. Її часто застосовують у роботі з сім'ями у складних життєвих обставинах, та з родинами, що мають проблеми з вихованням дітей і потребують підвищення батьківського потенціалу [6]. Ядром клінічної моделі кейс-менеджменту (Clinical Case Management) є стосунки «клієнт — кейс-менеджер», оскільки соціальний працівник виконує роль терапевта. Найчастіше цю модель застосовують у роботі з людьми, що мають розлади психіки (у тому числі і бездомними), клієнтами з проблемами опорно-рухового апарату, особами похилого віку для зменшення кількості випадків госпіталізації [5, с. 72].

Варто зазначити, що етапи роботи кейс-менеджера з клієнтом однакові в усіх моделях: встановлення контакту, оцінювання ситуації клієнта, планування, реалізація плану та моніторинг, оцінювання результатів, завершення [15, с. 17]. Попри значну індивідуалізованість практик кейс-менеджменту (тобто реалізація кейс-менеджменту може здійснюватись по-різному навіть у організаціях, що працюють з однаковими вразливими



групами) деякі країни, зокрема США та Австралія, все ж мають стандарти кейс-менеджменту або вимоги, встановлені на національному рівні та розроблені національними асоціаціями соціальних працівників (Національна асоціація соціальних працівників у США та Австралійська асоціація соціальних працівників) [16].

Сьогодні в українських територіальних центрах надання соціальних послуг реалізується оцінка потреб клієнтів і створення індивідуальних планів. Проте ця практика ще не стала повноцінним кейс-менеджментом, оскільки діяльність центрів обмежена наданням визначеного переліку соціальних послуг. Кейс-менеджмент, у свою чергу, є мультидисциплінарним підходом, оскільки потреби клієнтів можуть виходити за рамки послуг однієї організації і більше орієнтовані на індивідуальні потреби, ніж на групові. Для ефективного впровадження кейс-менеджменту необхідна професійна підготовка працівників, що наразі є складним завданням. Проте можна відзначити, що перші кроки у використанні кейс-менеджменту як нової практики роботи з вразливими групами вже здійснені в українських державних організаціях, які надають соціальні послуги, завдяки міжнародній підтримці. Зокрема, ініціатива «Впровадження підходу «Кейс-менеджмент» у роботі з вимушено переміщеними особами» реалізується Програмою розвитку ООН у рамках проєкту «Швидке реагування на соціальні та економічні проблеми внутрішньо переміщених осіб в Україні», а також проєкту ЮНІСЕФ «Підходи до соціальної реформи: від інновації до традиції», що здійснюється з 2016 року. Крім того, з 2011 року Програма розвитку ООН також реалізує проєкт «Підтримка реформи соціального сектору в Україні», за підтримки Міністерства соціальної політики. З метою запобігання довготривалому безробіттю практику кейс-менеджменту з 2017 року активно реалізує Державна служба зайнятості України.

Інтегровані соціальні служби — це комплекс спеціалізованих соціальних служб, що створюються відповідно до потреб членів громади, реалізують певні напрями соціальної роботи, орієнтовані на надання адресної допомоги особам (часто сім'ям і дітям) у подоланні складних життєвих обставин на основі інтегрованого підходу (тобто такого способу ставлення до індивіда та ведення справ стосовно нього, у разі застосування якого не тільки індивід адаптується до громади, але й громада робить необхідні кроки, докладає певних зусиль, аби пристосуватися до нього) [7, с. 70—71].

У діяльності інтегрованої соціальної служби всі установи, що входять до її складу, зберігають свою автономність, оскільки ідея інтегрованого підходу ґрунтується не на об'єднанні служб, а на пошуку оптимальних шляхів для партнерства, яке сприятиме покращенню становища вразливих груп у громаді та країні. Хоча існує потенціал для зростання ролі громади у наданні соціальних послуг вразливим групам, основними причинами, які підкреслюють необхідність створення інтегрованих соціальних служб, є відсутність комплексності у наданні послуг державними та недержавними організаціями, а також недостатня співпраця між ними. Це призводить до непоінформованості громадян і браку прозорості у взаємодії різних державних служб, пов'язаних із соціальними послугами, а також підкреслює потребу у підвищенні якості соціальних послуг, що включає оперативність роботи спеціалістів.

Загальною метою функціонування інтегрованих соціальних служб є гарантований захист прав клієнтів, який конкретизується в системі комплексного надання різних видів соціальних послуг, матеріальної допомоги, здійсненні соціального обслуговування, профілактичній роботі й реабілітації дітей і сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах [7, с. 73].

До ключових завдань інтегрованих соціальних служб належать: забезпечення послідовності та прозорості дій у процесі надання соціальних послуг; одночасне запровадження комплексного, особистісно орієнтованого, індивідуального підходів у наданні соціальних послуг [9, с. 194]

Діяльність інтегрованих соціальних служб здійснюється шляхом функціонування спеціалізованих соціальних служб як структурних підрозділів, що реалізують соціальні послуги на рівнях: громади (акції, рекламно-інформаційні кампанії, масові освітньо-виховні та профілактичні заходи тощо); групи (школа усвідомленого батьківства; тренінги; волонтерські групи тощо); клієнта (консультації, бесіди, інформації тощо) [7, с. 80]. Методами роботи соціальних служб є бесіда, інтерв'ю, анкетування, тестування, переконання, стимулювання, навчання, особистий приклад, надання натуральної та грошової допомоги, встановлення пільг, підготовка запитів, листів, клопотань, звернень, організація зустрічей, груп взаємопідтримки, представлення інтересів клієнта, направлення клієнта до інших установ, відвідування сім'ї тощо [10].

Важливим фактором, що впливає на ефективність роботи інтегрованих соціальних служб, є підтримка місцевих органів влади (виконавчих органів та органів місцевого самоврядування). Ці органи, по-перше, близькі до отримувачів соціальних послуг — членів громади і мають досить чітке уявлення про їхні потреби. По-друге, вони реалізують загальнонаціональну соціальну політику на місцевому рівні, що орієнтована на підтримку вразливих верств населення. По-третє, місцеві органи влади визначають доцільність створення таких служб у своїх громадах і приймають відповідні рішення. Крім того, саме вони часто займаються створенням, координацією, плануванням соціальних послуг на підвідомчій території та моніторингом їх якості. Наразі актуально розробити єдину модель інтегрованих соціальних служб у громаді, яка дозволить місцевим органам влади швидко створювати ці служби за потреби та сприятиме підвищенню професійного рівня соціальної роботи, якості послуг і раціональному використанню коштів для підтримки вразливих груп.





На сьогодні основна діяльність інтегрованих соціальних служб в Україні зосереджена на роботі з соціально вразливими дітьми та їхніми родинами. Робота інтегрованих соціальних служб для дітей і сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах, базується на загальних принципах надання соціальних послуг, з урахуванням специфіки отримувачів, таких як: пріоритет інтересів дитини, гуманність, комплексність, адресність і доступність, а також проведення оцінки і аналізу потреб дитини чи родини, їхня участь у плануванні послуг і ухваленні рішень. Експерти підкреслюють, що з огляду на зростання соціальної вразливості серед сімей із дітьми та пов'язану з цим потребу в послугах соціального супроводу, важливо забезпечити їх належну якість та ефективність.

В структурі Міністерства соціальної політики України діє Управління інтегрованих соціальних послуг, яке відповідає за розвиток соціальних послуг для дітей і сімей, осіб з інвалідністю та громадян похилого віку. Проте діяльність цього управління почалася нещодавно. Перші кроки у створенні інтегрованих соціальних служб для вразливих сімей і дітей в Україні були здійснені ще у 2005—2007 роках благодійною організацією «Кожній дитині» за підтримки Європейської комісії в рамках проекту програми ТАСІС «Розвиток інтегрованих соціальних служб для вразливих сімей і дітей». Тоді громади Київської області отримали досвід створення інтегрованих соціальних служб. Основною метою проекту було зменшення кількості дітей, які перебувають в інтернатних закладах у Київській області, шляхом розробки та впровадження інтегрованих соціальних служб, здатних забезпечити ефективну підтримку і соціальний супровід соціально незахищених сімей з дітьми. У ході реалізації проекту розроблено і реалізовано пакет соціальних послуг для вразливих сімей і дітей [19].

Водночас можна відзначити, що, незважаючи на успіхи цього проекту у 2008—2016 роках, інтегровані соціальні служби в Україні не здобули достатнього поширення і наразі залишаються лише однією з інноваційних практик. Масштабне повернення до концепції створення інтегрованих соціальних служб сталося у 2017 році, коли Міністерство соціальної політики України, за підтримки проекту Світового банку «Модернізація системи соціальної підтримки населення», почало реалізацію пілотних проектів з впровадження інтегрованої моделі адміністрування надання соціальних послуг та захисту прав дітей в діяльності об'єднаних територіальних громад.

У 2017 році в 40 пілотних територіальних громадах організовано навчання персоналу та облаштовано комп'ютерами 172 робочих місця спеціалістів структурних підрозділів з питань соціального захисту населення, служб у справах дітей і фахівців з соціальної роботи [20].

Інтегровані соціальні послуги, здебільшого спрямовані на дітей і сім'ї з дітьми, які опинилися в складних життєвих обставинах, реалізуються також в рамках проекту «Підходи до соціальної реформи: від інновації до традиції».

У Кропивницькій ТГ пакет інтегрованих соціальних послуг надають наступні установи: Кропивницький міський центр соціальних служб, Департамент соціальної політики Кропивницької міської ради, КУ «Інклюзивно Ресурсний Центр №1», КУ «Інклюзивно-ресурсний Центр №2», КУ «Інклюзивно-ресурсний Центр №3».

Слід зазначити, що перспективним напрямком розвитку обох практик (інтегрованих соціальних служб і кейс-менеджменту) є механізм державно-приватного партнерства. Це підходить для пошуку ресурсів, необхідних для реалізації інноваційних практик. Наприклад, у випадку інтегрованих соціальних служб приватний партнер може надати приміщення для роботи служб в оренду на пільгових умовах або безкоштовно. Також можлива участь приватного сектору в конкурсах на облаштування таких приміщень або тендерах на закупівлю товарів і послуг для соціальної роботи в громаді. Щодо кейс-менеджменту, можуть бути залучені роботодавці для надання послуг безробітним, приватні психологи для надання психологічної допомоги, а також власники хостелів та інших житлових приміщень для тимчасового розміщення осіб, які цього потребують. Загалом механізм державно-приватного партнерства відкриває широкі можливості для роботи з вразливими групами, тому його вивчення в контексті подальших досліджень інноваційних практик соціальної роботи виглядає досить перспективно. Описані інноваційні практики можуть бути інтегровані в політику подолання наслідків пандемії коронавірусної хвороби. Наприклад, на законодавчому рівні може бути введено "право на короткострокове отримання соціальних послуг для осіб, які постраждали від коронавірусної хвороби". Це право можуть отримати особи, які доглядають за родичами, нездатними до самообслуговування, пенсіонери, що живуть самотньо і раніше не зверталися до соціальних служб (або не мали права на соціальні послуги), а також сім'ї з дітьми, які тимчасово не можуть здійснювати догляд за дітьми через хворобу батьків. Період надання таких послуг має становити 1-2 місяці, а їх надавачем може бути інтегрована соціальна служба, яка, використовуючи метод кейс-менеджменту, зможе визначити потреби отримувачів і обрати ефективний шлях роботи з ними.

Висновки. Формування інноваційних практик соціальної роботи з вразливими групами має спільний алгоритм, проте самі практики складно узагальнити. Зрозуміло, що дві найпоширеніші практики роботи з вразливими групами в Україні — кейс-менеджмент та інтегровані соціальні служби — розвивалися відповідно до цього алгоритму. Після виявлення недостатності наявних практик і ресурсів для вирішення ряду



проблем вразливих груп з'явилися ідеї впровадження популярних у розвинених країнах мультидисциплінарного підходу та інтеграції кількох важливих служб в одну. Наступний етап алгоритму — оцінка потреб отримувачів, яка дозволяє зрозуміти, як має бути організована інтегрована соціальна служба в конкретній громаді та які саме моделі кейс-менеджменту є прийнятними в кожному випадку. Успіх сформованих моделей забезпечив їхню ефективність та порівняно невисока вартість. Нинішня реформа місцевого самоврядування в Україні, під час якої частина функцій у сфері надання соціальних послуг може бути передана на рівень громади, підкреслила необхідність налагодження роботи інтегрованих служб як однієї з ключових інноваційних практик для вразливих груп. Фактично інтегрована служба для громадян означає можливість отримання доступу до кількох ключових служб при зверненні лише до однієї. Використання кейс-менеджменту у роботі з вразливими групами позитивно впливає на їхню життєстійкість через формування та виконання індивідуальних планів.

Для підвищення життєстійкості вразливих груп найбільш ефективною є модель кейс-менеджменту, зосереджена на сильних сторонах. Завдяки діяльності кейс-менеджерів, вразливі особи та родини навчаються самостійно вирішувати власні проблеми (зокрема фінансові) та отримують доступ до важливих ресурсів. Кейс-менеджмент має велике значення для роботи з сім'ями з дітьми, які опинилися в складних життєвих обставинах, особливо з родинами внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Найчастіше батьки, які звертаються до кейс-менеджерів з різноманітними проблемами, такими як відсутність доходів, безробіття, потреба в гуманітарній та медичній допомозі, отримують підтримку і у вихованні дітей. Значний соціальний ефект у майбутньому можна очікувати від поєднання двох інноваційних підходів — реалізації кейс-менеджменту через інтегровані соціальні служби, що забезпечить максимальну ефективність надання соціальних послуг у громаді.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Макарова О.В., Черенко Л.М. Соціальні послуги для сімей з дітьми: нові виклики та напрямки вдосконалення. Глобальні та національні проблеми економіки. 2016. № 10. С. 697—700.
2. Новиков В.Н. Совершенствование финансирования социальной инфраструктуры на основе новых бюджетных технологий. Демография та соціальна економіка. 2014. № 1. С. 121—132. <https://doi.org/10.15407/dse2014.01.12>
3. Barker R. The social work dictionary. [5th ed.]. Washington, DC: NAWA Press, 2003. 493 p.
4. Vanderplasschen W., Wolf J., Rapp R.C., Broekaert E. Effectiveness of Different Models of Case Management for Substance-Abusing Populations. *Journal of Psychoactive Drugs*. 2007. № 39 (1). P. 81—95.
5. Савчук О.М., Галай А.О. Кейс-менеджмент у роботі з внутрішньо переміщеними особами. Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2016. 188. С. 70—74.
6. Patton L. Strengths-based approaches for working with individuals. *Insights*. Institute for research and innovation in social services. 2012. P. 45—54.
7. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: Навч.-метод. комплекс / За ред. І.Д. Звереві, Ж.В. Петрович. Київ: Фенікс, 2007. 528 с.
8. Кучер Г. Створення оптимальної моделі надання соціальних послуг у громаді в умовах децентралізації (на прикладі м. Умань). *Social Work and Education*. 2016. 3, № 2. С. 15—25.
9. Попик Ю. Організація діяльності інтегрованих соціальних служб в територіальних громадах. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2016. Вип. 2. С. 193—196.
10. Світлична Т.В. Розвиток інтегрованих соціальних служб як інноваційної моделі надання соціальних послуг населенню. Державне будівництво. 2009. № 1. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu\\_2009\\_1\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu_2009_1_29) (дата звернення: 18.03.2020).
11. Інноваційні моделі соціальних послуг. Проекти Українського фонду соціальних інвестицій / За ред. Н.В. Кабаченко. Київ, 2006. 320 с.
12. Інноваційні моделі соціальних послуг. Проекти Українського фонду соціальних інвестицій. Т. 2 / За ред. Н.М. Шкуратової. Київ, 2007. 159 с.
13. Інноваційні моделі соціальних послуг. Проекти Українського фонду соціальних інвестицій. Т. 3 [Авт. кол.: Бондарчук Л.В., Дума Л.П., Кабаченко Н.В. та ін.; За ред. Шкуратової Н.М.]. Київ, 2007. 320 с.
14. Звонар В.П. Особливості реалізації в Україні соціального замовлення як моделі державно-приватного партнерства (на матеріалі Волинської області). Проблеми підвищення ефективності функціонування підприємств різних форм власності. Донецьк, 2009. Вип. 2, т. 1. С. 117—128.
15. Гусак Н.Є. Кейс-менеджмент внутрішньо-переміщених осіб: методичні рекомендації. Київ, 2015. 62 с.
16. NASW Standards for Social Work Case Management (2013) / National Association for Social Workers, 2013. 62 p. URL: <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=acrzqmEfhlo%3D&portalid=0> (дата звернення: 20.03.2020).
17. Strengths-Based Case Management: A Manual for HIV-Positive Women Working as Peer Case Managers. URL: <http://sgdwebsites.com/clients/wHealth/wp-content/uploads/2013/09/wHEALTH-Manual-FINAL.pdf> (дата звернення: 20.03.2020).
18. Практики громадських ініціатив. Допомога та підтримка внутрішньо переміщених осіб в Україні / Проект ПРООН «Оперативне реагування на соціальні та економічні потреби ВПО в Україні». Київ, 2015. 46 с.
19. Розвиток інтегрованих соціальних служб для вразливих сімей і дітей. Проект ЄС. Звіт про результати діяльності за період 29 грудня 2006 р. — 29 березня 2007 р. / Консорціум «Кожній дитині». URL: [http://archive.p4ec.org.ua/upload/library/pdf/Progress%20Report\\_ukr.rar](http://archive.p4ec.org.ua/upload/library/pdf/Progress%20Report_ukr.rar) (дата звернення: 20.03.2020).
20. У Мінсоцполітики обговорили питання модернізації системи соціальної підтримки населення. Децентралізація. URL: <https://decentralization.gov.ua/news/9216> (дата звернення: 17.03.2020).
21. Створення мережі центрів надання адміністративних послуг у форматі «Прозорий офіс». / Асоціація сільських, селищних рад та об'єднаних громад України. URL: <https://assogu.org.ua/stvorennya-merezhi-tsentriv-nadannya-administrativnyh-poslug-u-formati-prozoryj-ofis/> (дата звернення: 18.03.2020).



УДК 37.015.31:37.018.43:374.091

Олексій ТИЩЕНКО

**РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ***(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Черненко О. В.*

*У статті розкрито особливості розвитку творчої особистості в закладах позашкільної освіти. Узагальнюючи результати досліджень стосовно потенціалу закладів позашкільної освіти, який сприяє розвитку креативності дітей та молоді, можна відзначити що існують певні особливості в організації освітнього процесу, які позитивно впливають на розкриття творчого потенціалу особистості. За рахунок широкого спектру різних форм креативної діяльності, дитина відчуває і усвідомлює власний внутрішній творчий потенціал. Наявність матеріально-технічної бази, обладнання, інструментів, механізмів, виставок готових виробів сприяє візуалізації та усвідомленню технологічних процесів, які призводять до конкретного результату, розуміння, що за однакових умов кожен може створити власний і неповторний виріб. Невимушена атмосфера, відсутність оцінювання, робота у власному темпі створює передумови для втілення в життя власного неповторного проєкту.*

**Ключові слова:** *творча особистість, креативність, заклади позашкільної освіти.*

**Постановка проблеми.** Проблеми творчості взагалі і, зокрема, формування її у дітей, які здавна хвилювали людство, залишаються актуальними і в наш час у силу своєї гносеологічної, соціально-педагогічної багатоаспектності.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства дослідження в пізнанні закономірностей творчої діяльності стає необхідною умовою подальшого соціально-економічного прогресу. Одна з важливих передумов цього прогресу – підвищення ефективності, якості навчання і виховання, зокрема всебічний розвиток творчих здібностей дітей та підлітків.

На жаль, сучасна масова школа ще зберігає репродуктивний підхід до засвоєння знань. Часто навчання зводиться до запам'ятовування і відтворення типових способів вирішення задач. Одноманітне, шаблонне повторення одних і тих же дій убиває інтерес до навчання. Діти позбавляються радості відкриття і поступово можуть втратити здатність до творчості.

Серед соціальних інститутів виховання і розвитку особлива роль належить позашкільним навчальним закладам. Вони є невід'ємною частиною мікро середовища (соціуму), що сприяє реалізації індивідуальних психофізичних і соціальних потреб особистості, розкриттю її творчого потенціалу, формуванню соціально-значущих якостей.

Різноманітність форм і методів роботи у позашкільних закладах, їх різноманітний контингент, об'єднання масової, групової й індивідуальної діяльності, динаміка творчої співдружності з дорослими, задоволення особистісних потреб – усе це значною мірою зумовлює соціалізацію вихованців, формування їх ціннісних і моральних орієнтацій, сприяє розвитку творчих здібностей [3].

У позашкільних закладах створюються умови, що сприяють емоційно-психологічній захищеності і внутрішньому комфорту, що дає можливість дітям, підліткам не тільки плідно проводити свій вільний час, а й раціонально задовольнити свої потреби в позитивних емоціях радості творчості, домагатися самоствердження, новизни вражень, розширенню кругозору і сфери спілкування.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Теоретичні основи позашкільної освіти розкривають праці відомих педагогів Г. Ващенка, Є. Мединського, І. Огієнка, М. Пирогова, С. Русової, С. Сірополка, В. Сухомлинського й інших. Питання методологічних засад позашкільної освіти та виховання, позашкільної роботи висвітлені у працях українських учених І. Беха, В. Борисова, В. Вербицького, А. Капської, Б. Кобзаря, В. Мадзігона, Г. Пустовіта, Ю. Руденка, А. Сиротенка, О. Сухомлинської, Т. Суценко, О. Биковської. Питанням позашкільної освіти в Україні присвячували свої наукові праці вчені В. Сухомлинський, Г. Пустовіт, Г. Бех, О. Биковська, В. Вербицький, Б. Кобзар, О. Лісовий, О. Литовченко, О. Савенко, Т. Суценко, С. Уварова, Л. Тихенко, Л. Ковбасенко й інші.

**Мета статті** розкрити особливості розвитку творчої особистості в закладах позашкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** У позашкільній діяльності дитина не просто відтворює те, що засвоює. Вона розвиває, доповнює знання та навички, вдосконалює їх. Саме у цьому полягає закон творчої поведінки і особливість методики позашкільного педагогічного процесу, яка будується на обов'язковому заохоченні різнобічного творчого самовиявлення дитини, багатстві вражень, створенні оптимальних особистісних стосунків, котрі є джерелом продуктивної творчої діяльності дитячої спільності. Тому принципове значення має розглядання позашкільного педагогічного процесу як цілісної системи безперервної освіти особистості, формування її у специфічних умовах життєдіяльності у сфері дозвілля.



Найхарактернішими особливостями цієї сфери є невимушене, неформальне спілкування і самовираження, вільний вибір форм і засобів діяльності, використання їх на свій розсуд, керуючись внутрішніми мотивами. Крім цього, сама організація дітей, їх діяльності у позашкільному закладі відрізняється різноманітністю. Уся позашкільна виховна робота спрямована на розвиток творчої особистості, її ініціативи з урахуванням потреб і здібностей. Як свідчить практика, результативність роботи щодо розвитку властивостей і якостей, котрі притаманні творчій особистості, значно поліпшується, коли така робота здійснюється у співтворчості школи та позашкільних установ [2].

Саме розумне поєднання шкільної та позашкільної виховних стратегій означає початок якісно нового, цілісного підходу до виховання особистості в єдиному процесі безперервної освіти. Співробітництво і взаємодія школи і позашкільного закладу зумовлені обопільною зацікавленістю: практична діяльність, яку дитина здійснює у позашкільному закладі, стимулює її пізнавальну активність і вимагає наявності теоретичних знань - навчання у школі. Тобто, якщо школа закладає основи для всебічного розвитку особистості, то позашкільна установа створює умови щодо збільшення ефективності цього процесу. Тому позашкільна виховна робота повинна бути органічним продовженням навчальної діяльності, передбачати використання різноманітних форм і методів, що спрямовані на розвиток творчості дітей, задовольняти потреби особистості, зміцнювати і розвивати її задатки та здібності.

Позашкільні установи мають яскраво виражену специфіку впливу на особистість. Передусім, це добровільність і право вибору занять, різноманітність і альтернативність спілкування як з однолітками, так і з педагогами, керівниками гуртків та секцій, диференційованість за інтересами та захопленнями, унікальні можливості щодо інтелектуального та творчого становлення особистості.

Незважаючи на те, що позашкільні заклади є складовою державно-суспільної освіти та виховання учнівської молоді, вони мають певну автономію і становлять самостійну систему виховання, навчання та освіти школярів у вільний час. Ця система діяльності позашкільних закладів, як і будь-яка інша суспільна система, характеризується єдністю і взаємозв'язком основних структурних компонентів: принципів організації, цілей і завдань, змісту, форм і методів педагогічного впливу.

До головних психолого-педагогічних принципів діяльності позашкільних закладів відносять: загальнодоступність, добровільність та реалізацію потреб у новизні вражень, демократизм, гуманність та суспільно-корисну спрямованість, педагогічне співробітництво та учнівське самоврядування, єдність освітньої, виховної та оздоровчої роботи. У ряді досліджень доведено, що у позашкільних закладах створені найбільш сприятливі умови щодо розвитку творчого потенціалу особистості, її задатків та здібностей.

Зокрема, як зазначає Т. Сущенко, виховний потенціал позашкільного закладу зумовлений такими факторами і обставинами: по-перше, це особливі відносини, які найкращим чином залучають кожную дитину до активної перетворюючої діяльності, по-друге, це гарантія і забезпечення можливості практичного здійснення розвитку творчих інтересів і здібностей, по-третє, вільний вибір будь-якого виду діяльності, по-четверте, наявність технологій виховання всебічно розвиненої гармонійної особистості, створення такого типу відносин, за якими сама особистість прагне максимальної реалізації сил і здібностей в інтересах суспільства. При цьому головною метою позашкільних закладів є забезпечення потреб у творчій самореалізації, здобуття додаткових знань, умінь та навичок за інтересами та вибором, а до основних видів позаурочної діяльності в умовах позашкільних установ відносять наукову роботу у предметних гуртках, технічну творчість і виховання, суспільно-корисну працю та відпочинок [6, с. 21].

Вченими встановлено, що здібність до творчості формується на протязі усієї життєдіяльності особистості. Однак, у генезисі її становлення є оптимальні, сензитивні вікові періоди розвитку творчості дитини, формування її творчих здібностей. Саме в роки дитинства вікові особливості є одночасно і факторами початкового формування здібностей. Під творчістю слід розуміти таку діяльність, внаслідок якої здійснюється придбання чогось нового, оригінального, в тій чи іншій мірі відображаючи індивідуальну спрямованість особистості.

Отже, творчі здібності дітей ми розглядаємо як сукупність властивостей і якостей особистості, які дозволяють здійснювати пошук, використовуючи при цьому нестандартні засоби, розв'язувати інтелектуальні і побутові практичні проблеми з установкою на відкриття нового, невідомого для себе. До того ж, здібність до творчості є універсальною здібністю особистості. Універсальність її полягає у тому, що сформовані її компоненти в будь-якому одному виді творчості, можуть проявлятися й здобувати свій подальший розвиток в інших видах творчої діяльності.

У процесі дослідження було встановлено, що ефективність роботи щодо розвитку в учнів позашкільних закладів творчих здібностей залежатиме від дотримання ряду умов. Попереду всього, завдання, які пропонуються школярам, повинні бути спрямовані не лише на відпрацювання правила або алгоритму, але й містити і такі завдання, для вирішення яких потрібна здогадка, нестандартність підходу до їх розв'язання тощо. З цією метою бажано запропоновувати учням завдання, котрі мають декілька рівноцінних і загальноприйнятих вирішень. Виконуючи такі завдання, дитина має можливість переконатися, що їх розв'язання в ряді випадків може бути багаточисельним.



Отже, виконання такого роду завдань дозволить розвивати творчий підхід, шукати неординарні шляхи розв'язання проблем за допомогою перебору різних варіантів, самостійно приймати рішення щодо використання того або іншого прийому чи засобу, тобто у школярів поступово виробляється творчий стиль діяльності, здійснюється розвиток уяви, здібність втілювати свої задуми в реальність, формуються стратегії і тактики творчості. При цьому слід пам'ятати, що оптимальні умови щодо цілісного позашкільного виховання дітей та молоді будуть забезпечуватися здатністю і вмінням його організаторів «приваблювати» талантом, залучати дітей до пошуку власної системи цінностей. Тому слід насичувати навчально-виховний процес такою творчою діяльністю, яка б сприяла повному задоволенню і розвитку пізнавальних процесів дітей, надавати їм максимальну свободу для творчого просування, пробуджувати прагнення цікаво провести дозвілля, тобто він повинен передбачати органічне поєднання професійної діяльності організаторів позашкільного виховання з творчими намірами і діями дітей в єдиному пізнавально-творчому процесі.

Переживання успіху викликають позитивне ставлення до творчої діяльності, сприяє набуттю певного життєвого досвіду, навичок самостійної діяльності і поведінки, більш чіткого усвідомлення загальної і часткової цілі. Внаслідок цього з'являється свідоме прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, самоаналізу, набуття відповідних вмінь та навичок щодо творчого вирішення проблем, вміння домагатися мети, не зупинятися на півдорозі, висувати нестандартні задуми щодо вирішення проблем, тобто поступово здійснюється становлення тих властивостей і якостей, які є складовими творчих здібностей особистості. На думку багатьох дослідників, позашкільні об'єднання учнів створюють сприятливі умови для розвитку інтересів, нахилів, індивідуальних здібностей особистості, в першу чергу таких рис і характеристик, як любов до праці, колективізм, бажання приносити користь людям, наполегливість у досягненні певної мети [5, с. 47].

Таким чином, важливою умовою формування всебічно розвинутої особистості, виховання моральності, національної свідомості, творчого ставлення до будь-якого роду занять, одержання додаткових знань, умінь та навичок діяльності, яка цікавить особистість, є позашкільне навчання та виховання. Позашкільна робота є не лише важлива ланка освіти та виховання, організації активного дозвілля, трудової підготовки учнів, а й система пошуку, розвитку та підтримки юних талантів та обдарувань, формування у такий спосіб творчої еліти у галузі техніки, науки, мистецтва, природознавства тощо.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Узагальнюючи результати досліджень стосовно потенціалу закладів позашкільної освіти, який сприяє розвитку креативності дітей та молоді, можна відзначити що існують певні особливості в організації освітнього процесу, які позитивно впливають на розкриття творчого потенціалу особистості. За рахунок широкого спектру різних форм креативної діяльності, дитина відчуває і усвідомлює власний внутрішній творчий потенціал. Наявність матеріально-технічної бази, обладнання, інструментів, механізмів, виставок готових виробів сприяє візуалізації та усвідомленню технологічних процесів, які призводять до конкретного результату, розуміння, що за однакових умов кожен може створити власний і неповторний виріб. Невимушена атмосфера, відсутність оцінювання, робота у власному темпі створює передумови для втілення в життя власного неповторного проєкту.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кремень В. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку. *Неперервна професійна освіта. Теорія і практика.* К., 2001. Вип. 4. С. 7-18.
2. Литвинова Н. І. Деякі аспекти підготовки учнівської молоді до творчої діяльності. *Наук.мет.зб. Еколого-натуралістична творчість.* К., 2000. Вип. 1. С. 13-21.
3. Литвинова Н. І. Підготовка майбутніх педагогів для роботи з обдарованою молоддю. В кн.: *Теоретичні і методичні проблеми підготовки профшколи до впровадження інноваційних та інформаційних технологій навчання.* К., 2001. С. 24-30.
4. Рибалка В. В. Психолого-педагогічні принципи і стадії розробки особистісноорієнтованої підготовки учнівської молоді в системі неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта. Теорія і практика.* К., 2001, Вип 11. С. 33- 41.
5. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості. К., 1996. 165 с.
6. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка. К., 1996. 143 с.

УДК 159.9

**Ксенія ТКАЛІЧ**

### **СХИЛЬНІСТЬ ДО МАНІПУЛЮВАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Галушко Л. Я.

У статті розглянуто особливості психологічного діагностування внутрішніх передумов розвитку маніпулятивної поведінки. Наголошено на важливості здійснення дослідження комплексного характеру, включаючи різноманітні чинники, які у своїй взаємодії сприяють прагненню людини здійснювати маніпулятивний вплив на інших, з метою досягнення власних цілей. Метою дослідження є емпіричне



встановлення взаємозв'язку основних психологічних характеристик, ціннісних орієнтацій, механізмів психологічного захисту та рівня макіавеллізму студентів-психологів юнацького віку. Маніпуляція визначається як прихований психологічний вплив на свідомість і поведінку людини (людей), з метою досягнення особистої вигоди та задоволення власних бажань шляхом експлуатації об'єкта (об'єктів) впливу. Емпіричне дослідження проводилось серед студентів-психологів, які є здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, загальна вибірка становила 92 студенти.

**Ключові слова:** маніпуляція, психологічний вплив, юнацький вік, макіавеллізм, схильність до маніпуляції, риси особистості, ціннісні орієнтації, психологічний захист.

**Постановка проблеми.** Феномен маніпуляції є важливим аспектом міжособистісних відносин, особливо в період юності, коли відбувається формування ціннісних орієнтацій та соціальних навичок. Людина не може розвиватися як особистість поза суспільством, а саме явище маніпулювання постає однією з провідних проблем формування конструктивних взаємостосунків з оточенням. Розглядаючи питання схильності до маніпуляції необхідно акцентувати увагу не на їх зовнішніх проявах, а на внутрішніх детермінантах, що спонукають людину обирати такий шлях досягнення власних цілей.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Категорія «маніпуляція» або ж «маніпулювання» є предметом дослідження багатьох вітчизняних та закордонних вчених у межах різних напрямків психології та інших соціальних наук. Різноманітні аспекти цього феномена тією чи іншою мірою розглядали такі закордонні вчені, як-от: З. Фрейд, Е. Фромм, А. Адлер, Ф. Скіннер, А. Бандура, А. Елліс, Е. Шостром, Е. Берн, Д. Саймон, Г. Брейкер, М. Кантор, Р. Чалдіні, Н. Еліас, Дж. Рудінов, Д. Мартін та інші. До українських вчених, які вивчали феномен маніпуляції та явище психологічного впливу можна віднести таких, як-от: О. Гуменюк, М. Присяжнюк, О. Прокоф'єва, О. Баклюков, С. Вільгрубе, І. Гобод, П. Лісовський, О. Мерзлякова, М. Рогозіна, Н. Волинець, Т. Титаренко, П. Волинець, Н. Гребінь та І. Левицька. Спочатку феномен маніпуляції досліджували в межах наук, що займаються вивченням взаємодії людей у суспільстві. Згодом, в залежності від методологічних основ того чи іншого напрямку, фахівці з різних спеціалізованих галузей стали по-різному інтерпретувати й аналізувати це явище.

Сучасний погляд з даної тематики висвітлено у таких працях: Р. Чалдіні «Психологія впливу» [4] – у книзі описано дослідження різних методів впливу та маніпуляцій, а також надано розгорнуті рекомендації для захисту від них; Д. Саймон «В овечій шкурі. Маніпулятор. Виявити та здолати» [3] – представлено детальний аналіз категорії маніпуляція та поведінки маніпуляторів; Г. Брейкер «Хто сміє за ниточки, або як не дозволити маніпулювати собою» [5] – надає конкретні рекомендації як розпізнати маніпуляції та протистояти їм.

В одній із ранніх робіт на цю тему, «Маніпульована людина» авторства Г. Франке, розкрито одне з перших обґрунтованих визначень даного феномена. Маніпуляція описується як прихована психічна дія, що завдає шкоди тим, на кого вона спрямована [6].

**Мета статті** – емпірично дослідити взаємозв'язок між рисами характеру, ціннісними орієнтаціями, механізмами психологічного захисту та рівнем макіавеллізму студентів-психологів юнацького віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Психодіагностика схильності до маніпуляції полягає у комплексному підході й передбачає визначення взаємозв'язку між психологічними характеристиками, що вказують на прагнення людини впливати на інших з метою досягнення власних цілей. У ранній юності відбувається формування соціально-психологічної самостійності в судженнях, моральних поглядах, політичних переконаннях і поведінці. Цей період є перехідним у розвитку особистості, оскільки пов'язаний з усвідомленням багатьох суперечностей, які були недоступні підліткам [1, с. 335].

Для дослідження схильності до маніпулювання переважно використовують методики, які дозволяють отримати повну характеристику особистості та її поведінки (шкали маніпулятивності, опитувальники). За допомогою тестового діагностичного інструментарію можна отримати інформацію, що дозволила б припустити, якою була б поведінка людини у тій чи іншій ситуації. Однак для більшої ясності та наочності поведінку кожного індивіда необхідно досліджувати у безпосередній спосіб (спостереження за респондентом в різних життєвих ситуаціях) [2, с. 2].

Для реалізації мети та завдань дослідження було використано наступні теоретичні методи: теоретико-методологічний аналіз, класифікація та систематизація літературних джерел, порівняння та узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень. Обрано такі діагностичні методики: авторське анкетування, авторський опитувальник-анкета, «Шкала макіавеллізму особистості», опитувальник Р. Кеттелла 16-ФО-187-А, «Ціннісні орієнтації» Рокича, «Діагностика типологій психологічного захисту (Р. Плутчик в адаптації Л. І. Вассермана, О. Ф. Єришева, Е. Б. Клубової та ін.)». За допомогою авторських анкетувань було одержано первинну психологічну інформацію про респондентів та характерні для них прояви поведінки, визначено рівень обізнаності стосовно поняття маніпуляції та виявлено характер маніпулятивного впливу, який здійснювався на респондентів зі сторони оточення та сім'ї. Методика «Шкала макіавеллізму особистості» була спрямована на встановлення рівня макіавеллізму студентів-психологів. Опитувальник Р. Кеттелла 16-ФО-187-А використано для визначення найбільш низьких та високих значень факторів у



профілі, що свідчать про наявність деструктивних тенденцій. Методика «Ціннісні орієнтації» Рокіча дала змогу визначити домінуючі цінності, які задають направленість маніпулятивної поведінки. Методику «Діагностика типологій психологічного захисту (Р. Плутчик в адаптації Л. І. Вассермана, О. Ф. Єришева, Е. Б. Клубової та ін.)» застосовано для дослідження системи механізмів психологічного захисту.

У емпіричному дослідженні взяли участь 92 людини віком від 17 до 25 років: 20 (21,7 %) чоловічої та 72 (78,3 %) жіночої статі. Відсоткове співвідношення досліджуваних за віком виглядає наступним чином: 17-річні – 28 осіб (30,4 %), 18-річні – 34 особи (36,9 %), 19-річні – 24 особи (26,1 %), 21-річні – 4 особи (4,4 %) та 25-річні – 2 особи (2,2 %). Сфера діяльності більшості опитуваних людей – навчання на спеціальності «психологія».

За результатами проведення авторських методик, було зроблено наступні висновки. Більша частина студентів (69,6 %) має правильне розуміння категорії маніпуляція, менша частина (30,4 %) вважає, що маніпулювання є свідомим аргументованим впливом, виключаючи її прихований характер. Аж 66 осіб (71,7 %) визначило прагнення до влади головною причиною маніпуляцій. Майже усі опитувані (84,8 %) відрізняють ознаки маніпулятивної поведінки від ознак інших видів психологічного впливу. Близько половини респондентів (47,8 %) схильні до постійних або періодичних маніпулятивних проявів поведінки. Найчастіше використовуються стратегії відігравання емоцій для задоволення власних цілей та роздавання наказів, керування. Багато опитуваних схильні до ролі «диктатора» (19,5 %), «обчислювача» (8,7 %) та «захисника» (8,7 %). У 14 студентів (15,2 %) наявні тенденції до керування іншими людьми заради власних потреб на постійній основі.

Більшість респондентів помічає маніпулятивний вплив стосовно себе серед друзів (37,0 %), у сім'ї (26,1 %), з партнером (13,0 %) або на роботі (10,9 %). Варто звернути увагу, що найбільша кількість відповідей стосується друзів, а не сім'ї, що витікає з соціально-психологічних особливостей юнацького віку. Найчастіші прояви маніпулювання – «гра на жалості» (45,7 %) та «залучення в діяльність» (32,6 %). Майже половина респондентів (47,8 %) тією чи іншою мірою не задоволена стосунками з батьками в дитинстві. Приблизно така ж кількість (56,5 %) має страх тісних взаємостосунків або не визначилась з відповіддю. У більшій частині опитуваних (52,2 %) до маніпуляцій схильна мама. Найчастіше маніпулювання зі сторони батьків відбувається через демонстрацію тривожності (30,4 %) або гри на жалості (21,7 %).

Результати шкали макіавеллізму особистості виглядають у наступний спосіб (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Рівні вираженості макіавеллізму за результатами проведення методики  
«Шкала макіавеллізму особистості»**

Рівень макіавеллізму		
Низький (абс, %)	Середній (абс, %)	Високий (абс, %)
14 (15,2 %)	68 (73,9 %)	10 (10,9 %)

Як ми бачимо з таблиці 1, низький рівень макіавеллізму виявлено у 14 студентів (15,2 %), середній – у 68 студентів (73,9 %) та високий – у 10 студентів (10,9 %). Більшість респондентів має середній рівень вираженості макіавеллізму.

Люди з низьким рівнем макіавеллізму характеризуються наявністю таких рис, як чесність, сердечність, ввічливість, порядність та щирість. Вони орієнтовані на співпрацю та відносини, засновані на довірі та повазі. Уникають маніпуляцій, прагнуть до справедливості та зважають на етичні норми.

Середній рівень свідчить про можливість використання маніпулятивних стратегій у певних ситуаціях, однак такі прояви не характеризуються систематичністю. Вони можуть керуватися особистими інтересами при прийнятті рішень, але також враховують етичні та соціальні наслідки. Гнучкі у своїй поведінці, здатні адаптовувати свої дії до ситуації.

Високі показники вказують на схильність до постійного маніпулювання іншими для досягнення власних цілей. Передбачають використання хитрості, цинізму та безжалісності як інструменту для досягнення влади. Люди з високими значеннями за цією шкалою, як правило, емоційно відчужені, незалежні, наполегливі, критичні, прямолінійні, націлені на результат, нехтують моральними аспектами своїх дій.

Результати опитувальника Р. Кеттелла 16-ФО-187-А представлені у форматі таблиці зі зведеними груповими даними (див. табл. 2). Проведений аналіз може бути корисним для дослідження схильності до маніпулювання, оскільки цей опитувальник оцінює основні риси особистості, що може впливати на поведінкові патерни, пов'язані з маніпуляцією. Аналіз критичних значень дозволяє визначити можливі деструктивні тенденції студентів. Більш ніж половина респондентів має середні показники.

На нашу думку, несвідомому використанню маніпуляцій потенційно можуть сприяти такі комбінації рис: висока підозрілість (L+) і висока тривожність (O+), висока домінантність (E+) і низький самоконтроль (Q3-), висока дипломатичність (N+) і низька чутливість (I-). Також варто звернути увагу на такі фактори, як: емоційна нестійкість (C-), низька нормативність поведінки (G-), боязкість (H-) та напруженість (Q4+).



Таблиця 2

Кількісні та відсоткові значення рівнів вираженості показників за результатами опитувальника Р. Кеттелла

Фактор	Низькі показники	Середні показники	Високі показники
	абс, %	абс, %	абс., %
A	10 (10,9 %)	58 (63,0 %)	24 (26,1 %)
B	10 (10,9 %)	48 (52,2 %)	34 (36,9 %)
C	24 (26,1 %)	56 (60,9 %)	12 (13,0 %)
E	16 (17,4 %)	74 (80,4 %)	2 (2,2 %)
F	30 (32,6 %)	54 (58,7 %)	8 (8,7 %)
G	14 (15,2 %)	74 (80,4 %)	4 (4,4 %)
H	24 (26,1 %)	40 (43,5 %)	28 (30,4 %)
I	14 (15,2 %)	44 (47,8 %)	34 (37,0 %)
L	4 (4,3 %)	64 (69,6 %)	24 (26,1 %)
M	14 (15,2 %)	74 (80,4 %)	4 (4,4 %)
N	14 (15,2 %)	68 (73,9 %)	10 (10,9 %)
O	16 (17,4 %)	46 (50,0 %)	30 (32,6 %)
Q1	6 (6,5 %)	60 (65,2 %)	26 (28,3 %)
Q2	8 (8,7 %)	74 (80,4 %)	10 (10,9 %)
Q3	6 (6,5 %)	66 (71,7 %)	20 (21,8 %)
Q4	10 (10,9 %)	68 (73,9 %)	14 (15,2 %)

За результатами методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча було визначено середні показники термінальних та інструментальних цінностей та відповідний до них ранг. До групи найбільш значущих термінальних цінностей за ранжуванням опитаних студентів відносяться такі, як (перераховані за критерієм важливості): «Здоров'я», «Любов», «Впевненість у собі», «Матеріально забезпечене життя», «Свобода», «Активне діяльне життя». Графічне представлення цих цінностей наведено на рис. 1. Розглянемо їх у контексті можливих маніпуляцій.

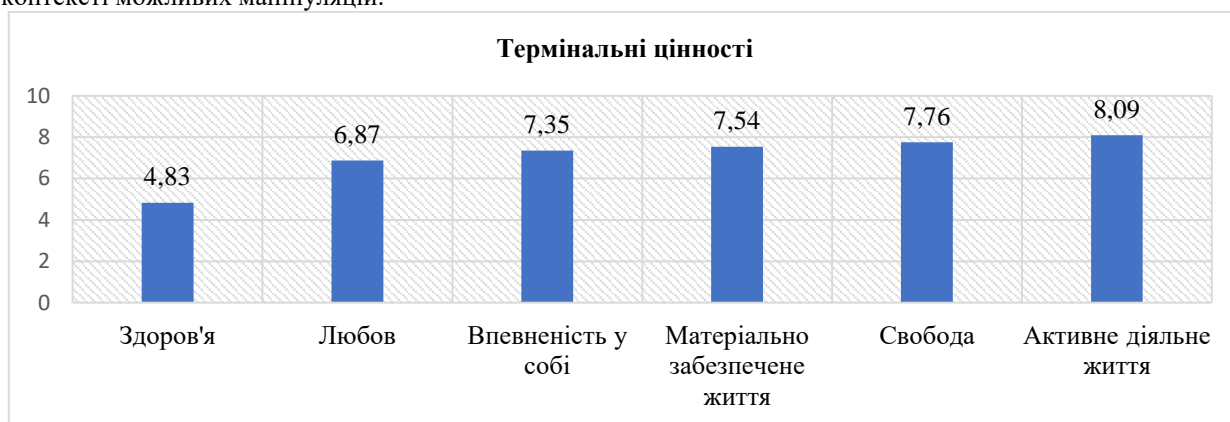


Рис. 1. Графічне зображення найбільш значущих термінальних цінностей студентів за методикою «Ціннісні орієнтації» Рокіча

Така цінність як «Здоров'я» на першому місці свідчить про прагнення до фізичного та психічного благополуччя студентів. Маніпулятивні дії можуть бути спрямовані на захист або забезпечення власного здоров'я, але ця цінність не є прямим показником схильності до маніпуляцій, скоріше одним із їх можливих напрямів. Розміщення на другому місці такої цінності, як «Любов» говорить про бажання студентів мати близькі й теплі стосунки, що характерно для юнацького віку. Люди, для яких любов займає одне з провідних місць у житті, зазвичай менш схильні до маніпуляцій, адже відносини передбачають взаємну повагу, чесність та відкритість. Однак це тільки у випадку конструктивних взаємостосунків. На третьому місці за рангом було розміщено «Впевненість у собі», що викликає двоякі думки у контексті маніпуляцій. З одного боку, впевнена у собі людина не потребує використання інших для самоствердження. Проте, якщо впевненість супроводжується прагненням до контролю, вона може іноді проявлятися у маніпулятивній поведінці для підтримки самооцінки. «Матеріально забезпечене життя» є цінністю, пов'язаною з прагненням до комфорту, стабільності та власного благополуччя. Часто молоді люди ставлять матеріальні блага над етичними принципами, що спонукає їх до використання людей у своїх цілях. На п'ятому місці знаходиться «Свобода», що є свідченням прагнення до автономії та незалежності, що стає особливо важливим у юності. Схильність до маніпуляцій може проявлятися задля збереження власної цілісності та індивідуальності. «Активне діяльне





життя» має на увазі прагнення людини до активної життєвої позиції, часто асоціюється з динамічними подіями у житті та залученості у різноманітні види діяльності. Стосовно цієї цінності, маємо такі можливі маніпуляції: використання інших задля досягнення власних цілей, прагнення до контролю та нетерпимість до пасивності інших.

Отже, дані цінності узгоджуються з характерними для цієї вікової категорії особливостями та поведінковими проявами. Не зважаючи на важливість цих термінальних цінностей для юнаків та юнок, вони мають досить егоїстичну та матеріальну спрямованість.

Результати методики «Діагностика типологій психологічного захисту» (Р. Плутчик в адаптації Л. І. Вассермана, О. Ф. Єришева, Е. Б. Клубової і ін.) представлені у форматі таблиці зі зведеними груповими даними (див. табл. 3). Обробка та аналіз результатів дозволяють нам дійти до наступних висновків: високі показники за механізмом психологічного захисту «заперечення» мають 54 студенти, що складає 58,7 % загальної вибірки, «витіснення» – 34 студенти (37,0 %), «регресія» – 52 студенти (56,5 %), «компенсація» – 50 студентів (54,4 %), «проекція» – 42 студенти (45,7 %), «заміщення» – 38 студентів (41,3 %), «інтелектуалізація» – 40 студентів (43,5 %), «реактивне утворення» – всього 6 студентів (6,5 %). Багато студентів мають високі показники одразу по двох і більше психологічних захистах.

Таблиця 3

### Кількісні та відсоткові значення результатів методики типологій психологічного захисту Р.

Плутчика

Механізми психологічного захисту	Кількість досліджуваних	%
Заперечення	54	58,7
Витіснення	34	37,0
Регресія	52	56,5
Компенсація	50	54,4
Проекція	42	45,7
Заміщення	38	41,3
Інтелектуалізація	40	43,5
Реактивне утворення	6	6,5

Аналізуючи отримані кількісні показники, можна стверджувати, що юнаки та дівчата найчастіше використовують такі механізми психологічного захисту, як (від найбільш проявленого до найменш проявленого): заперечення, регресія, компенсація та проекція.

Результати кореляційного аналізу Пірсона між факторами особистості за 16-факторним опитувальником Кеттелла та рівнем макіавеллізму показують наявність двох значимих зв'язків. Макіавеллізм виявив статистично значимий негативний кореляційний зв'язок із фактором G ( $r = -0,353, p \leq 0,05$ ). Отже, люди більш схильні до високої нормативності поведінки мають тенденцію до нижчого рівня макіавеллізму. Це свідчить про те, що макіавеллізм, як характеристика поведінки, не узгоджується з високим рівнем сумлінності, відповідальності та організованості. Фактор А має також статистично значимий негативний зв'язок з рівнем макіавеллізму ( $r = -0,293, p \leq 0,05$ ). Це означає, що більш теплі та товариські люди схильні мати нижчий рівень макіавеллізму, тоді як люди з більшим рівнем цієї якості можуть мати більшу схильність до маніпуляцій. Інші фактори, представлені в аналізі, не показали значущих кореляцій із макіавеллізмом (із встановленим порогом значущості 0,3). Це вказує на те, що всі інші риси мають менш виражений зв'язок із маніпулятивними тенденціями у студентів, які потрапили до нашої вибірки.

Коефіцієнти кореляції, розраховані окремо для високого рівня макіавеллізму, показують декілька сильних кореляцій: фактор А ( $r = -0,561$ ), фактор С ( $r = -0,568$ ), фактор F ( $r = -0,642$ ), фактор G ( $r = -0,660$ ), фактор Н ( $r = -0,826$ ), фактор І ( $r = -0,831$ ), фактор Q1 ( $r = -0,843$ ) мають значний негативний зв'язок. Сильна позитивна кореляція з фактором О ( $r = 0,816$ ) та Q4 ( $r = 0,820$ ), а також із Q2 ( $r = 0,597$ ). Рівень макіавеллізму збільшується зі зменшенням товариськості, емоційної стійкості, експресивності, нормативності поведінки, сміливості, чутливості, радикалізму та збільшенням тривожності, напруженості та нонконформізму.

Кореляційний аналіз між механізмами психологічного захисту та рівнем макіавеллізму показав наступні результати. Витіснення має найсильнішу позитивну кореляцію ( $r = 0,349, p \leq 0,05$ ), що вказує на певну схильність осіб з високим рівнем макіавеллізму до придушення небажаних емоцій або спогадів. Компенсація має помірну негативну кореляцію з макіавеллізмом ( $r = -0,316, p \leq 0,05$ ). Інші механізми психологічного захисту, такі як, заперечення, регресія, проекція, заміщення та реактивне утворення демонструють слабкий зворотний зв'язок. Це вказує на те, що особи з високим рівнем макіавеллізму мають різний ступінь використання цих механізмів.

Розраховані коефіцієнти кореляції для високого рівня макіавеллізму вказують на дві статистично значимі кореляції: значущу негативну кореляцію з запереченням ( $r = -0,941, p = 0,017$ ) та значущу позитивну кореляцію з проекцією ( $r = 0,918, p = 0,028$ ).



**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Як висновок варто зазначити, що високий рівень макіавеллізму у студентів, які потрапили до нашої вибірки, притаманний невеликій кількості осіб. Такі результати узгоджуються з висновками, які ми зробили після проведення авторських анкетувань. Також, більшість студентів має середні показники за методикою Кеттелла, критичні значення виявлено менш ніж у третини студентів за кожним фактором. Результати дослідження ціннісних орієнтацій та визначення найбільш значущих термінальних цінностей є абсолютно характерними для юнацького віку. За результатами проведеного дослідження, було визначено, що студентам-психологам з високим рівнем макіавеллізму притаманні такі риси характеру: замкнутість, емоційна нестійкість, низька нормативність поведінки, боязкість, жорсткість, тривожність, напруженість та нонконформізм. Профіль механізмів психологічного захисту юнаків та дівчат з високим рівнем макіавеллізму включає такі механізми, як витіснення та проекція. Це свідчить про схильність до придушення небажаних емоцій та спогадів, а також приписування власних негативних характеристик іншим людям.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо у розробці системи психокорекційних заходів, що сприяли б зниженню маніпулятивних тенденцій та навчанню навичкам конструктивної взаємодії у соціумі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галян І. М. Психодіагностика: навч. посібник. Київ : Академвидав, 2009. 464 с.
2. Меньяйлова М., Фучерджи В. Схильність до маніпуляції у спілкуванні серед молоді. Міжнародний науковий електронний журнал АГОФЕ. ONLINE. №9. Травень, 2020. С. 1-8.
3. Саймон Дж. В овечій шкурі. Маніпулятор. Виявити та здолати / Джордж Саймон ; перекл. з англ. Я. Лебеденка. Харків : КСД, 2022. 208 с.
4. Чалдіні Р. Психологія впливу. Харків : КСД, 2018. 352 с.
5. Braiker H. Who's Pulling Your Strings? How to Break the Cycle of manipulation and regain control of your life. McGraw Hill Professional, 2003. 256 p.
6. Franke G. Der manipulierte Mensch. Brockhaus, 1964, 142 p.

УДК 159.9

Софія ТКАЧЕНКО

### АРТ-ТЕХНІКИ У РОБОТІ З ТРИВОЖНІСТЮ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПІСЛЯВОЄННОГО СТАНІВ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Мамчур І. В.

*У статті теоретично обґрунтовано ефективність використання арт-технік у роботі з тривожністю підлітків 14-16 років в умовах воєнного та післявоєнного станів. На основі аналізу робіт науковців досліджено вплив тривожності, його ознаки, прояви та причини виникнення. Також проаналізовано напрями арт-терапії та їхній вплив на стан підлітка з тривожністю.*

**Ключові слова:** тривожність, арт-техніки, арт-терапія, корекція тривожності, когнітивні процеси.

**Постановка проблеми.** З початком повномасштабного вторгнення загальний рівень тривожності українців підвищився. Буденність з повітряними тривогами, частими переживаннями, стресом під час навчання призводить до прояву високого рівня тривожності, яка дегармонізує становлення та розвиток особистості. У роботі з тривожністю підлітків використовуються різні методи та прийоми, наприклад, психоаналіз, когнітивно-поведінкова терапія, гештальт психологія та інші. Також практичні психологи почали активно застосовувати арт-техніки в роботі з тривожністю. Це екологічний та ненав'язливий метод працювати з тривожністю підлітків, і досягати високих результатів у її подоланні. Сучасна арт-терапія в Україні розвивається як напрям практичної психологічної роботи, який є універсальним у діяльності з будь-якими віковими категоріями та психологічними особливостями людей.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Історію розвитку методу з використання арт-технік розглянули вітчизняні й зарубіжні науковці. Наприклад, у працях О. Копитіної, М. Кисельової розглянуто основні напрями і технології роботи з арт-техніками. Особливості застосування їх у практичній діяльності аналізують В. Синиця, Р. Ткач, Г. Соколов, С. Богачов, А. Гельбак, О. Федій, Н. Сакович, І. Маніченко. Проблеми використання арт-технік у роботі практичного психолога у сфері освіти розкрито в дослідженнях сучасних українських психологів В. Назаревича, І. Борейчука, О. Гарковця та інших, де обґрунтовано можливості застосування арт-технік у психологічному консультуванні та наведено методи, прийоми, техніки психологічного консультування тривожних станів.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування ефективності використання практичним психологом арт-технік у роботі із тривожністю підлітків в умовах воєнного та післявоєнного станів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**



У «Сучасному тлумачному психологічному словнику» В. Шапара тривожність («готовність до страху») розглядається як «стан доцільного підготовчого підвищення сенсорної уваги і моторного напруження в ситуації можливої небезпеки, що зумовлює відповідну реакцію на страх. Схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом її виникнення» [7, с. 551]. Феномен підліткової тривожності заслуговує особливої уваги, оскільки має свої власні джерела, зміст, форми прояву, механізми захисту. Цей феномен значною мірою обумовлений особливостями особистісного розвитку підлітка, в першу чергу його суперечливістю та конфліктністю, які виявляються у прагненні до успіху і визнання, з одного боку, та небажанням змінювати себе та своє ставлення до себе, з іншого боку [6, с. 56].

Академічна навантаженість, військові реалії сьогодення, побутові конфлікти з друзями чи родиною, низька самооцінка, надмірне перебування підлітка у віртуальному світі з використанням гаджетів, низький рівень соціалізації, пошук свого «Я», генетичні особливості та безліч інших факторів – сприяють посиленню тривожності.

Проте тривожність має і позитивні функції. Наприклад, вона оберігає людину від потенційно шкідливої поведінки, допомагає вибірково і критично ставитися до інформації та навколишньої дійсності. Такий стан у особистості – інструмент для екологічної швидкої мобілізації та адаптації організму, який коригує людську поведінку в різко мінливих обставинах. Тривожність посилюється через брак часу та інформації.

Найпоширенішими психологічними та фізичними ознаками тривожності у підлітка є: часте занепокоєння або відчуття напруги, занепокоєння про майбутнє, відчуття страху без вагомій причини, нічні кошмари, неспокійний сон, безсоння, «клубок» в горлі, дратівливість або загальмованість, лякливність, напруженість, шлунково-кишкові розлади, тремтіння, біль у тілі, ускладнене дихання, проблеми з когнітивною сферою. Шкільні психологи повинні звертати увагу на підлітків, у яких вони помічають ознаки тривожності. Також обов'язково регулярно проводити діагностику тривожності та корекцію за потреби.

З нашої точки зору, однією з екологічних та ефективних засобів корекції тривожності у підлітків є арт-терапія. Вона не вимагає наявності особливих творчих здібностей у підлітка. Творчість людини, реалізована з використанням арт-технік дає можливість нетравматично вийти із зони комфорту, емоційно розвантажитися, відтворити внутрішні почуття, переживання, символи, конфлікти. Адже саме завдяки мистецтву людина здатна виразити неусвідомлений зміст психіки.

Науковці розглядають різні підходи, пов'язані з використанням арт-технік. Так, А. Осипова визначає арт-терапію як спеціалізовану форму психотерапії, що базована на мистецтві, насамперед образотворчому, та творчій діяльності. Схожим є визначення О. Будза, який називає арт-терапію сучасним напрямом у психіатрії, медицині й біоенергетиці, що використовується як терапевтичний засіб – творчий процес, у якому перебуває пацієнт, і результати цього процесу – картини, вірші, музика тощо [3, с. 7]. Універсальність методу арт-терапії, на думку Л. Підлипишиної, полягає в тому, що вона може використовуватися у роботі з клієнтами усіх вікових категорій з метою розвитку творчих здібностей; підвищення самооцінки і росту самосвідомості; розвитку емоційно-морального потенціалу та вміння виражати та контролювати власні емоції; розвивати вміння вирішувати внутрішні та групові проблеми, вирішувати конфліктні ситуації, знімати напруження, релаксувати; розвивати комунікативні навички, здатність до соціальної підтримки та соціальної довіри. Цей напрям психологічної допомоги дозволяє відкрити особливий спосіб сприйняття подій оточуючого світу – здатність бачити ціле, одночасно сприймаючи частини всередині цілого, здатність сприймати світ таким, яким він є насправді [4, с. 28].

Існують різні форми з використанням арт-технік. Найпоширенішим напрямом є ізотерапія – малювання. За допомогою малюнків можна висловити, оцінити і впорядкувати думки, почуття та емоції. Інструменти для малювання можуть бути будь-якими, проте слід звернути увагу, що найкраще використовувати крейду, олівці та фломастери. Оскільки їх легше контролювати, тому, ймовірно, людина легше перенесе відчуття на листок. Аquareль має здатність розтікатися, що може спричинити збільшення напруги та тривожності. Проте, якщо людина має певні комплекси, – аquareль допоможе відчути себе розкутіше.

Наступним засобом арт-терапії є ліплення. Робота з глиною чи іншими пластичними матеріалами підходить для тих, хто перебуває в стані стресу та тривожності. Чим вищий рівень неприємних відчуттів – тим м'якший матеріал потрібно обрати. Створення об'ємних образів дозволяє ефективно виразити емоції та почуття. Моторика рук чудово розслабляє, тому під час пікових періодів тривожності, стресу чи страху людина використовує різноманітні види пластичних «антистресів».

Кольоротерапія допомагає впливає на свідомість та стан підлітка. Використовуючи різні кольори можна розслабитися, зняти напругу та підняти настрій. Наприклад, зелений колір означає – життя, оновлення та зростання [1, с. 72-77], блакитний колір – веселощі та спокій, синій – розслабляє, гальмує активність. [2, с. 134-143],

Музичні засоби арт-техніки спрямовані на спонукання до позитивних емоцій, які з'являються завдяки приємній мелодії. Це тонізує центральну нервову систему, покращує обмін речовин, стимулює дихання та кровообіг.



Ефективним засобом є робота з арт-техніками у напрямі драматерапії. Розігруючи будь-який сюжет, можна вжитися в образ та оцінити свій стан від іншої особи. Театральні постановки на різну тематику ефективно впливають на розвиток когнітивних процесів, які гальмуються через тривожність. Також у спектаклі можуть розіграватися стресові ситуації із життя підлітка, його взаємини та конфлікти з іншими людьми.

Отже, підтвердженням ефективності методу арт-терапії та її засобів полягає в тому, що:

- практично кожна людина може брати участь в арт-терапевтичній роботі (незалежно від віку, культурного досвіду й соціального стану);
- арт-терапія має цінність при використанні з тими групами клієнтів, які мають певні мовні обмеження;
- арт-терапія є засобом вільного самовираження, самопрояву і самопізнання;
- арт-терапевтичні техніки мають значною мірою «інсайторієнтований» характер, зумовлюють атмосферу довіри, розуміння внутрішнього світу людини;
- арт-терапевтична робота в більшості випадків викликає в людей позитивні емоції, допомагає долати апатію, безініціативність, формувати активну життєву позицію та позитивне світосприйняття;
- арт-терапія базується на мобілізації творчого потенціалу особистості, внутрішніх механізмів саморегуляції та самомобілізації;
- відзначається особливою «м'якістю» прийомів і психокорекційних впливів [5, с. 301–306].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження:** Тривожність у підлітків під час воєнного та післявоєнного стану є актуальною, оскільки сучасна психологічна статистика свідчить, що кількість підлітків з тривожністю збільшується з кожним роком. Почуття тривожності супроводжується емоційною нестабільністю, дискомфортом та фізичними проявами, які несуть прямий вплив та стан особистості.

Найбільш екологічною та ефективною формою корекції тривожності у підлітків є арт-терапія. Вона не вимагає наявності особливих творчих здібностей у підлітка. Творчість людини, реалізована з використанням арт-технік дає можливість нетравматично вийти із зони комфорту, емоційно розвантажитися, відтворити внутрішні почуття, переживання, символи, конфлікти. Адже саме завдяки мистецтву людина здатна виразити неусвідомлений зміст психіки. Перевагами використання арт-технік у роботі з тривожністю підлітка у воєнний та післявоєнний стани є покращення настрою, зменшення напруги, вільне самовираження, самопрояв і самопізнання. Арт-технік мають значною мірою «інсайторієнтований» характер, зумовлюють атмосферу довіри, розуміння внутрішнього світу людини.

Перспективними напрямками наших подальших досліджень з використання арт-технік у профілактичній та корекційній роботі з тривожністю підлітків в умовах психологічної служби закладу освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрушко Л. М., Ясінський В. П. Вплив зеленого кольору на психіку та фізіологічні функції людини. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна. 2017. № 1. С. 134–143.
2. Андрушко Л. М., Ясінський В. П. Вплив синього кольору на психіку та фізіологічні функції людини. Вісник Закарпатської академії мистецтв. 2017. № 9. С. 72–77.
3. Колпакчи О. Арт-терапія: курс лекцій: навчальний посібник. Київ: Центр учб. літ., 2018. 288 с.
4. Підлипишина Л. В. Основи арт-терапії. Київ: Марич, 2009. 60 с.
5. Сорока О. В. Арт-терапевтична компетенція як складова професійної компетентності фахівців соціальної сфери. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. 2016. № 2. С. 301–306.
6. Чуйко О. В., Іванова І. Вплив рівня тривожності на успішність навчальної діяльності. Актуальні проблеми психології. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. 2017. XI, № 16. С. 216.
7. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

УДК 159.923.2

**Денис ТРЕТЯК**

### **ОРГАНІЗАЦІЯ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Котелянець Ю. С.*

*У статті розкрито особливості організації дозвілля дітей старшого дошкільного віку. Встановлено, що до організації власної дозвілдової діяльності дитина підходить більш усвідомлено, оскільки в неї з'являються нові мотиви діяльності, бажання обов'язково виграти в змаганнях. В культурно-дозвіллевій діяльності дитина проявляє вольові зусилля, освоює соціальний досвід, етичні норми. У неї з'являються перші захоплення, які поки нестійкі і можуть змінюватися в залежності від умов і впливу дорослих. При організації заходів*



потрібно dbати про створення таких умов, які допоможуть дитині задовольнити її соціально-культурні потреби.

**Ключові слова:** дозвіллева діяльність, діти старшого дошкільного віку, заклад дошкільної освіти.

**Постановка проблеми.** Соціальне становлення і розвиток особистості є важливим і значущим завданням українського суспільства. Це особливо важливо в період, коли життя спільноти знаходиться в зоні активних соціальних викликів, існування військового конфлікту на Сході країни, що впливає на процеси переорієнтації цінностей і формування соціального досвіду людей. Конструювання нової соціальної реальності залежить від цінностей, які будуть формуватися у підростаючого покоління вже з дошкільного віку, їх відповідності актуальним соціальним відносинам, соціальній культурі сучасності і загальнолюдським цінностям. За таких умов, дитина виступає вже не тільки об'єктом виховання як соціально керованого процесу соціалізації, що забезпечує засвоєння соціального досвіду минулих поколінь, але й учасником і суб'єктом суспільного життя. Це важливий етап у житті майбутньої дорослої людини. Саме в ньому закладаються підвалини формування особистості як повноправного члену суспільства, відповідального за його подальший соціальний, економічний, політичний та духовний розвиток і процвітання.

Специфіка соціалізації дитини вимагає спеціальної організації діяльності дорослих – комплексного супроводу соціального становлення дитини в процесі її виховання, освіти та розвитку. Особистість дитини може нормально формуватись виключно в соціальних умовах. Одним з істотних ресурсів оптимізації соціально-культурної адаптації дітей є культурно-дозвіллева діяльність, якій притаманна здатність стимулювати процеси соціалізації, інкультурації та самореалізації особистості. Це досягається через реалізацію креативного освітнього потенціалу культурної діяльності, синтез навчального та позанавчального часу, коли діяльність освітньої системи, яка виконує переважно функції соціалізації, функціонально та змістовно доповнюється культурно-дозвіллевою діяльністю, що забезпечує також й інкультурацію та самореалізацію особистості.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що досліджувана проблема не є новою. Так, І. Белецька, В. Кірсанов, В. Піча досліджували особливості розвитку особистості у сфері вільного часу; В. Бочелюк, А. Воловик, А. Гриньків, І. Петрова розкривали зміст та особливості дитячого дозвілля. Продовжуючи аналіз проблеми, Н. Краснова, О. Мариновська, Д. Малков, Н. Флегонтова з'ясували можливості реалізації нових форм культурно-дозвіллевої діяльності учнів. Розвивальну роль позакласної виховної роботи у становленні особистості школяра аналізували С. Литвиненко, П. Щербань. Особливості організації дозвіллевої діяльності молодших школярів як важливу умову успішної самореалізації досліджували А. Міненко, І. Турчина, Н. Антоненко. Структурно-функціональний аналіз дозвіллевої діяльності молодших школярів в умовах позанавчальної роботи здійснила О. Чупрун.

Отже, питання активізації дитячого дозвілля в педагогічній науці розкриті. Однак, на нашу думку, певною мірою поза увагою вчених залишилось дослідження специфічних особливостей організації дозвілля дітей дошкільного віку.

**Мета статті** розкрити особливості організації дозвілля дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Дозвілля є складною поліфункційною категорією й досліджується вченими різних наукових галузей. Так, дозвілля у педагогічному словнику визначається як «вільний від обов'язкової діяльності час. Використовуючи години дозвілля для читання, займаючись мистецтвом, технікою, дитина розвивається морально, розумово та фізично. Активне розумове дозвілля – важливий засіб збереження та підвищення працездатності, бо саме у вільний час від бездіяльності діти можуть набути поганих звичок» [1, с. 56]. О. Гончарук трактує дозвіллеву діяльність молодших школярів як «самокеровану діяльність, спрямовану на духовний розвиток, що уможливорює вільний вибір суспільно значимих ролей, забезпечуючи умови діяльності, які сприяють доцільному використанню її безмежних можливостей». Далі вчена визначає організацію дозвілля молодших школярів як «керований, цілеспрямований процес взаємодії педагогів, батьків учнів та інших суб'єктів дозвілля з активною самодіяльністю учнів, з метою виховання суб'єктності молодших школярів у виборі видів, форм та способів дозвілля й формування ціннісного ставлення до дозвілля як особливої творчої активної діяльності» [2, с. 27].

Культурно-дозвіллева діяльність в нашому суспільстві є автономним утворенням, в той же час вона тісно пов'язана з іншими видами діяльності (побутовою, релігійною, торгівельною, соціальною, політичною, тощо). Дозвілля є сферою нерегламентованої поведінки людей, але в поняття «дозвілля» вкладається й інший зміст: сфера вільної, нерегламентованої поведінки людини, можливість вибору дозвіллевих занять, а також цілеспрямованість самого процесу дозвілля, що охоплює мистецтво, гру, спілкування, розваги, художню творчість, тощо. Важливою якістю культурного дозвілля є його емоційна забарвленість, можливість привести в кожен форму занять емоційні переживання. Дозвіллева сфера, крім того дає суб'єкту можливість займатися улюбленою справою, зустрічатися із цікавими людьми, відвідувати значимі для них місця, бути учасниками важливих подій. Основне призначення установ культури – створення умов для задоволення зростаючих духовно-культурних потреб і формування мотивів поведінки. Культурнодозвіллева діяльність завжди



складається в процесі активного освоєння особистістю суспільних і виробничих відносин, залежить від потреб її культурного і морального розвитку у сфері виробництва та дозвілля. Культурно-дозвіллева діяльність є системою, що пов'язана з іншими сферами людської діяльності, їй належить активна роль у формуванні суспільної практики поряд з економікою, політикою та ідеологією.

Сучасні концепції дошкільної освіти центральним завданням ставлять розвиток цілісної особистості дитини. Тому, необхідно допомогти дошкільнику сформуванню індивідуальних інтересів, здібностей і культурних потреб. Потреби дитини формуються історично в процесі антропогенезу, в ході його культурно-діяльнісного онтогенезу. Ці потреби охоплюють потреби дітей в тому, без чого неможливий людський спосіб життя, тобто його соціальний вимір. У вільний час діти займаються цікавою і змістовною, на їх думку, діяльністю, яка викликає почуття радості і впевненості у своїх силах, розширює коло спілкування з дорослими і однолітками, наповнює значущим змістом, а в підсумку формує основи загальної культури, в тому числі соціальної. Відповідно, потрібно вчити дитину правильно використовувати вільний час, надавати їй можливість займатися різноманітною діяльністю за своїм вибором.

Одним з істотних ресурсів оптимізації процесу адаптації дошкільнят до нових для них реалій життя і культурних цінностей в процесі виховання та освіти є виховання культури дитини засобами культурно-дозвіллевої діяльності, здатної стимулювати процес розвитку таких основних якостей особистості, як увага і заснована на ній творчість, довільність у вигляді здатності до самостійних вчинків, потреба активно діяти у світі. Це досягається за рахунок реалізації креативного потенціалу культурної діяльності, синтезу змісту занять і вільного часу, втілення на практиці сімейного проведення часу, коли діяльність освітньо-виховної системи, що виконує переважно функції розвитку дитини в просторі культури, функціонально і змістовно доповнюється об'єднанням зусиль сім'ї та інших соціальних інститутів. Слід відзначити, що багато моментів залежить від виховання, навколишнього соціокультурного середовища, від того, що сприймає дитина від оточуючих її дорослих. Дуже важливо, щоб у кожній родині дитина з перших днів свого життя виховувалась в сприятливій обстановці. Атмосфері відносин батьків і родичів, їх устрою сімейного життя вона перенесе практично повністю в свою сім'ю, яку створить, ставши дорослим. Проводити вільний час людина буде, ймовірно, так само, як проводили її батьки та оточення. В дитячих навчальних закладах багато уваги приділяється проблемам входження дитини у суспільство.

Стосовно видів культурно-дозвіллевої діяльності, слід зазначити, що організація та проведення свята впливає на формування багатьох видів культурних потреб дітей через синтез мистецтв. При організації свята використовувані види мистецтва впливають на розвиток дітей та їх входження в культуру відразу цілим комплексом засобів, складових і елементів. Свято найчастіше включає: спів, при якому на дитину впливають: музика і народне мистецтво; музично-ритмічні рухи – відповідно, музика, хореографія, театр і народне мистецтво; художнє слово – література і фольклор; інсценування (віршів, казок і пісень) – література, музика, театр і народне мистецтво; постановка п'єс (дитяча опера, балет, музично-пластична вистава тощо) – театр, музика та література; жарты, репризи, фокуси, сюрпризи, тощо. – музика, фольклор та хореографія; ігри (рухливі, музичні) – музика і народне мистецтво; гра на дитячих музичних інструментах – музика; творча діяльність – музика, література, образотворче творчість і театр; оформлення залу та групи, виготовлення елементів костюмів, декорацій, тощо - образотворча діяльність, театр і дизайн. У ході підготовки, організації та проведення свята у дітей закріплюються культурні потреби: комунікативні, фізичні, ігрові, пізнавальні, моральні, трудові [5].

Відомо, що величезний вплив на підростаюче покоління надає сфера дозвілля, так як в ній засобами культурно-дозвіллевої діяльності задовольняються потреби в пізнанні навколишнього світу, самовираженні та самостверженні. Неорганізоване, стихійне дозвілля дітей та підлітків, а іноді і організоване, але в асоціальних цілях часто стає джерелом негативної реакції на незадоволеність культурних потреб, причиною протизаконної діяльності дитячої компанії, імпульсом до розвитку шкідливих звичок, нездорового способу життя. Організоване ж в соціально значущих цілях дозвілля є педагогічною та соціальною підтримкою зростаючої особистості, формування активної і творчої по відношенню до навколишнього світу позиції, засобом задоволення дитячих різнобічних потреб.

Індивідуальна та соціальна активність в сфері культури і дозвілля характеризується категорією «культурно-дозвіллева діяльність», що позначає як різні феномени соціального і культурного життя, так і спеціальні технології. Ця діяльність допомагає у вирішенні багатьох соціальних проблем своїми своєрідними засобами, формами, методами [4]. Соціалізація або засвоєння дитиною загальнолюдського досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, відбувається тільки в спільній діяльності і спілкуванні з іншими людьми. Саме так дитина опановує мову, новими знаннями та вміннями, у неї формуються власні переконання, духовні цінності і потреби, закладається характер. Соціалізація дітей відбувається через організацію виставок та експозицій дитячих робіт, де представлені предмети дитячої творчості, незалежно від їхньої якості. Розвиток позитивної самооцінки, впевненості в своїх силах створює відчуття захищеності і комфортності, кожен малюк відчуває себе унікальним творцем. Великий соціальний досвід набувається дитиною в грі, яка забезпечує йому самореалізацію і емоційний комфорт. Копіюючи і відтворюючи в грі світ



взаємин дорослих і предметний світ, дитина освоює правила цієї взаємодії; набуває у спільній грі з однолітками досвід порозуміння, вчиться пояснювати свої дії і наміри, погоджувати їх з іншими дітьми [3]. На будь-якому заході, що проводиться у вільний час, інтегрування видів мистецтв та культурно-дозвілєвої діяльності буде різним. Багато що залежить від теми свята чи розваги, від їхніх цілей, завдань, змісту і сценарію. Якщо свято носить спортивний характер, то в ньому центральне місце займатиме компонент здорового способу життя. Якщо екологічна тематика, то буде формуватися екологічна культура. Якщо розглядати види культурно-дозвілєвої діяльності: відпочинок, споглядання, самоосвіта і навіть творчість, то вони пов'язані з певним видом мистецтва в залежності від змісту і спрямованості обраної роботи.

У дошкільному віці діти займаються цікавою і змістовною діяльністю, яка викликає почуття впевненості у своїх силах, розширює коло спілкування з дорослими і однолітками, наповнює його змістом, формує основи загальної культури. Необхідно вчити дитину правильно використовувати вільний час, надавати їй можливість займатися різноманітною діяльністю за своїм вибором. Культурно-дозвілєва діяльність дитини повинна стати постійною турботою дорослих. Вона здійснюється як у дошкільному закладі і вдома, так і в спеціалізованих установах. Види культурно-дозвілєвої діяльності різноманітні. Їх можна класифікувати таким чином: відпочинок, розваги, свята, самоосвіта і творчість. Організуючи дозвілля дітей, слід пам'ятати, що в спілкуванні з однолітками для них вже важливим є питання самооцінки, моральних позицій, лідерства. І саме організація культурного дозвілля сприяє формуванню поважного ставлення до педагога, емпатії до інших дітей доброзичливого і турботливого ставлення до молодших.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** До організації власної дозвілєвої діяльності дитина підходить більш усвідомлено, оскільки в неї з'являються нові мотиви діяльності, бажання обов'язково виграти в змаганнях. В культурно-дозвілєвій діяльності дитина проявляє вольові зусилля, освоює соціальний досвід, етичні норми. У неї з'являються перші захоплення, які поки нестійкі і можуть змінюватися в залежності від умов і впливу дорослих. При організації заходів потрібно дбати про створення таких умов, які допоможуть дитині задовольнити її соціально-культурні потреби.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Гончарук О. В. Система підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації дозвілєвої діяльності молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.04., Умань – Хмельницький, 2021. 40 с.
3. Краснова Н. Технології організації дозвілля у соціально-педагогічній роботі. URL: [http://www.rusnauka.com/29\\_SSN\\_2013/Pedagogica/6\\_145632.doc.htm](http://www.rusnauka.com/29_SSN_2013/Pedagogica/6_145632.doc.htm)
4. Максимовська Н. О. Наукові засади розвитку соціальної педагогіки дозвілля. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 5 – 6 (154 – 155). С. 37 – 42
5. Молочний В. В., Меньков С. О., Безпалько О. В. *Форми організації дозвілля дітей та молоді: метод. матеріали до тренінгу / заг. ред. І. Д. Звереві. К.: Наук. світ, 2004. 58 с.*

УДК 37.014:305(045)

**Аліса ТЯГУН**

### **ТИПОЛОГІЯ ЧИННИКІВ ГЕНДЕРНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ В ОСВІТІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – доктор психологічних наук, професор Клочек Л. В.*

*У статті розглядається проблема типологізації чинників гендерної справедливості. Підкреслюється, що аналіз різноманітних чинників гендерної справедливості в освіті є більш продуктивним за допомоги методу типологізації. Виділено чотири головних типи чинників в залежності від їхніх сфер: структурні, культурні, психолого-педагогічні й інституціональні.*

**Ключові слова:** *гендерна справедливість, типологія чинників гендерної справедливості, освіта.*

**Постановка проблеми.** Гендерна справедливість в освіті набуває особливої гостроти в умовах сучасного глобального суспільства, де питання рівності прав та можливостей для всіх учасників освітнього процесу стають центральними в рамках формування демократичних цінностей. Гендерна нерівність продовжує залишатися серйозною перешкодою на шляху до соціального прогресу, що вимагає критичного аналізу існуючих систем освіти та їхнього впливу на формування гендерних стереотипів і ролей.

Дедалі більше постає необхідність забезпечення рівного доступу до освіти для всіх гендерів, що є основою для розвитку суспільства в цілому. Гендерна справедливість у навчальному середовищі безпосередньо впливає на формування особистості учнів та студентів, їхню самооцінку, мотивацію до навчання та професійний розвиток. Гендерні стереотипи, які часто закріплюються в освітніх практиках, можуть обмежувати потенціал учнів, заважаючи їм реалізувати свої здібності та таланти. Також, освітні установи відіграють важливу роль у формуванні соціальних норм, що стосуються гендеру. Вони можуть стати платформами для зміни стереотипів. Отже, актуальність аналізу чинників гендерної справедливості в освіті



полягає в їхньому значенні для забезпечення рівних можливостей, розвитку особистості та формування справедливого суспільства.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема чинників гендерної справедливості в освіті продовжує досить активно аналізуватися в новітніх дослідженнях. У дослідженнях Клочек Л.В. звертається увага на важливість психологічної програми оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Автори **Буш К. і Стагдон А.** аналізували вплив гендерних стереотипів на результати навчання. Вони виявили, що стереотипи можуть впливати на самовпевненість студентів, а також на їхню схильність вибирати певні предмети (наприклад, наукоємні дисципліни), що знижує рівень рівності у виборі професій. Дослідники **Сандерс Дж. і Мейєрс С.** акцентували увагу на дискримінації жінок у сферах STEM (наука, технології, інженерія, математика). Стверджується, що відсутність наставників і гендерно-нейтрального навчального середовища обмежує можливості дівчат. В публікації **Хайт С. і Оукс Дж.** звертається увага на наявність гендерної нерівності у доступі до якісних освітніх ресурсів. Вони дійшли висновку, що в багатьох країнах світу дівчата мають менше можливостей отримати повну середню та вищу освіту через економічні й культурні фактори. Дослідники **Рід Р. і Гарнер К.** дослідили, як вчителі можуть впливати на рівність між учнями. Вони стверджують, що гендерно-нейтральні методики навчання та інклюзивні практики значно покращують рівень справедливості в освіті та сприяють рівному розвитку учнів. Одне із нещодавніх досліджень **Енн Пітерсон та її колеги** акцентує важливість дівочої освіти для гендерної рівності в соціальних і економічних аспектах. Автори визначили, що освіта є фундаментом для покращення можливостей жінок і для сприяння гендерній справедливості на рівні суспільства загалом.

**Мета статті.** Здійснити типологічний аналіз чинників гендерної справедливості в освітньому середовищі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Гендерна справедливість в освітньому середовищі являє собою складний і багатогранний феномен, що базується на взаємодії кількох ключових чинників, які впливають на створення рівних можливостей для всіх учасників навчального процесу. Проведений теоретичний аналіз дозволяє згрупувати окремі чинники й виілити чотири їхні типи в залежності від сфери прояву. Перший тип – *структурні чинники* включають міжнародні угоди та конвенції, які зобов'язують країни забезпечувати рівний доступ до освіти для всіх гендерних груп. Однією з ключових міжнародних угод у цій сфері є Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (CEDAW), прийнята Генеральною Асамблеєю ООН у 1979 році. Ця конвенція закликає держави-учасники до активних дій, спрямованих на усунення дискримінації у всіх сферах суспільного життя, зокрема в освіті. Вона вимагає від країн забезпечення рівних можливостей для жінок та дівчат у доступі до освіти, а також сприяння змінам у політиці, які підтримують гендерну рівність.

Важливою складовою структури гендерної справедливості є національні законодавчі ініціативи, які підтримують гендерну рівність у сфері освіти. Такі ініціативи можуть включати створення нормативно-правових актів, що забезпечують рівний доступ до навчальних закладів, а також програми, які розвивають гендерну політику в освітніх системах. Наприклад, законодавчі зміни можуть сприяти впровадженню гендерно чутливих освітніх програм, що забезпечують учням різного гендерного фону рівні можливості для навчання та розвитку.

Успішність реалізації гендерної справедливості в освітньому середовищі значною мірою залежить від здатності освітніх установ адаптувати свої структури та практики до вимог сучасного суспільства. Це передбачає не лише відповідність міжнародним і національним стандартам, але й активне залучення всіх учасників навчального процесу – від учнів і вчителів до адміністрації – у процес формування гендерно чутливого середовища. Зокрема, освітні установи повинні бути готові впроваджувати нові підходи до навчання, які враховують специфічні потреби та інтереси всіх учасників процесу, а також формувати активну громадську позицію щодо гендерної справедливості [1].

Другий тип чинників – *культурні чинники* є невід'ємною складовою системи, що визначає формування гендерних ролей та стереотипів у суспільстві. Вони мають значний вплив на сприйняття учнями своїх можливостей для навчання та розвитку. Гендерні стереотипи, які закріпилися в суспільній свідомості, можуть істотно формувати не лише уявлення про роль чоловіків і жінок у професійному житті, але й визначати їхнє місце в освітньому процесі.

Наприклад, традиційні уявлення про "чоловічі" та "жіночі" професії часто ведуть до гендерного розподілу навчальних дисциплін. Дослідження показують, що дівчата можуть уникати технічних та точних наук через страх бути не на висоті в "чоловічих" сферах, тоді як хлопці можуть відчувати тиск, щоб не обирати "жіночі" професії, такі як вихователь або медсестра. Це явище може призвести до обмеження вибору кар'єрних шляхів і, відповідно, до гендерної нерівності в професійній сфері.

Культурні норми, що підтримують гендерну нерівність, також можуть призводити до дискримінації учнів у навчальному процесі. Наприклад, учні можуть стикатися з соціальним тиском або стереотипними уявленнями, які заважають їм брати участь у певних предметах або діяльностях. Це може проявлятися у формі упереджень з боку вчителів або однолітків, які не сприймають вибір учня у рамках стереотипів.





Важливим аспектом культурних чинників є роль медіа, які можуть як підтримувати, так і підірвати стереотипи, що впливають на сприйняття гендерної справедливості в освітньому середовищі. Медіа, включаючи телевізійні програми, фільми та соціальні мережі, здатні формувати громадську думку, висвітлюючи або ігноруючи досягнення жінок і чоловіків у різних сферах. Таким чином, позитивні або негативні репрезентації гендерних ролей у медіа можуть суттєво впливати на те, як учні бачать свої можливості та перспективи у навчанні та кар'єрі.

Третій тип чинників – *психолого-педагогічні чинники* є критично важливими для створення гендерно чутливого освітнього середовища, адже вони охоплюють методи та підходи, які використовуються педагогами в навчальному процесі. Вчителі та викладачі, які демонструють чутливість до гендерних питань, здатні значно вплинути на формування середовища, що сприяє гендерній справедливості. Це передбачає не лише розуміння концепції гендерної рівності, але й готовність враховувати різні стилі навчання та індивідуальні потреби учнів.

Важливим аспектом є активна роль педагогів у створенні гендерно чутливого середовища, що заохочує всіх учнів до участі та взаємодії. Викладачі можуть застосовувати методи навчання, які підтримують відкритий діалог, співпрацю і включення всіх учнів у процес. Наприклад, використання інтерактивних методів, таких як групові дискусії, проектна діяльність та рольові ігри, дозволяє зменшити гендерні стереотипи і сприяє формуванню атмосфери взаємоповаги.

Інтеграція гендерно чутливих матеріалів у навчальні програми є ще одним важливим аспектом, який може суттєво покращити ситуацію з гендерною справедливістю в класах. Це включає в себе вибір підручників, які демонструють різноманітність гендерних ролей, а також використання прикладів з реального життя, що ілюструють успіхи представників обох статей у різних сферах діяльності. Такі підходи можуть допомогти учням краще усвідомити гендерну рівність і розвинути критичне мислення стосовно стереотипів.

Проведення тренінгів для педагогічного складу є ще одним важливим кроком у напрямку покращення гендерної справедливості в освіті. Ці тренінги можуть включати теми, пов'язані з гендерною чутливістю, методами включення учнів з різними гендерними ідентичностями, а також стратегіями подолання упереджень у навчальному процесі. Освітні програми для вчителів, які акцентують увагу на гендерних питаннях, можуть підвищити обізнаність і професійні навички педагогів, що, у свою чергу, позитивно вплине на освітнє середовище [2].

I, останній, четвертий тип чинників – *інституційні чинники* є важливими складовими системи забезпечення гендерної справедливості в освітньому середовищі, адже вони стосуються організаційних структур та політик навчальних закладів, які підтримують рівність гендерних можливостей. Ці чинники охоплюють широкий спектр стратегій, спрямованих на впровадження гендерно чутливих практик у навчальний процес, а також механізми моніторингу та оцінки прогресу в досягненні гендерної справедливості.

Одним із ключових аспектів є необхідність розробки та впровадження політик, які сприяють різноманітності та інклюзії в навчальних закладах. Адміністрації повинні активізувати зусилля для формування стратегій, що підкреслюють важливість гендерної рівності, а також включати гендерні аспекти у всі рівні управлінських рішень. Ці політики мають на меті забезпечення рівного доступу до навчальних можливостей, ресурсів та підтримки для всіх учасників освітнього процесу незалежно від їхнього гендеру.

Крім того, адміністрації навчальних закладів повинні заохочувати участь учнів у гендерних ініціативах. Це може включати створення платформ для обговорення гендерних питань, організацію заходів, що підвищують обізнаність про гендерні стереотипи та нерівність, а також підтримку учнівських організацій, які працюють у цій сфері. Такі заходи не лише сприяють розвитку критичного мислення у молоді, але й заохочують їх до активної участі у формуванні гендерно чутливого середовища [3].

Оцінка прогресу в досягненні гендерної справедливості є ще одним важливим інституційним чинником. Створення механізмів моніторингу, які включають збори даних про гендерні відмінності в досягненнях, участі та інших аспектах навчального процесу, дозволяє адміністраціям виявляти проблемні зони та коригувати свої дії. Регулярна оцінка ефективності гендерно чутливих програм та ініціатив є необхідною для забезпечення їхньої успішності та адаптивності до змін у суспільстві.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, різноманітні окремі та розрізнені явища які впливають на гендерну справедливість в освіті можна поділити на чотири типи: структурні, культурні, педагогічні, та інституційні чинники. Структурні чинники – угоди та конвенції, задають ціннісно-нормативну рамку, культурні стереотипи та соціалізація формують гендерні ролі, які впливають на сприйняття можливостей для навчання. Педагогічні чинники, зокрема методи викладання та чутливість педагогів до гендерних питань, можуть суттєво змінити навчальне середовище. Інституційні чинники, які охоплюють організаційні структури та політики навчальних закладів, є важливими для підтримки гендерної справедливості.

Участь різних учасників освітнього процесу — учнів, педагогів та адміністрацій — є ключовою для досягнення гендерної справедливості. Розуміння гендерних питань усіма учасниками навчального процесу, а



також їхня активна участь у ініціативах, спрямованих на забезпечення рівності, може суттєво покращити ситуацію в освітніх закладах.

Отже, реалізація гендерної справедливості в освіті є комплексним процесом, що потребує зусиль на всіх рівнях — від законодавчого до інституційного та педагогічного. Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом інтеграції цих чинників, що дозволить більш ефективно впроваджувати гендерну рівність у навчальне середовище, що стане основою для розвитку справедливого і демократичного суспільства.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильченко О.І. Соціально-педагогічні умови формування гендерної культури студентів університету : автореферат кандидата пед. наук : спец. 13.00.05. Київ, 2015. 26 с.
2. Клочек Л.В. Закономірності розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Теорія і практика сучасної психології. Збірник наукових праць. Запоріжжя: Класичний приватний університет. 2020. № 1.
3. Клочек Л.В. Психологічна програма оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць. Вип. 10 / упоряд. Р.В. Павелків, Н.В. Корчакова. Рівне: РДГУ, 2018. С. 70-78.

УДК 616.89:616-092

**Дар'я ХІЛЬЧЕНКО**

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ПСИХОСОМАТИЧНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ ПАЦІЄНТІВ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник — кандидат психологічних наук, доцент Галушко Л. Я.*

*У статті висвітлено роль психологічних чинників у формуванні психосоматичних захворювань. Психосоматика є важливою сферою медичної і психологічної практики, яка вивчає взаємозв'язок між психічними та соматичними процесами. У дослідженні розглянуто теоретичні підходи до психосоматичних захворювань та їх практичне значення для сучасної медицини і психотерапії.*

**Ключові слова:** *психосоматика, стрес, психотерапія, психологічні фактори, соматичні розлади.*

**Постановка проблеми.** Психосоматичні захворювання є результатом взаємодії психологічних та фізіологічних факторів, які можуть призводити до різноманітних патологічних процесів у тілі. Вони характеризуються наявністю соматичних симптомів, які не можна повністю пояснити фізіологічними або органічними порушеннями. Такі розлади можуть включати широкий спектр захворювань, як-от артеріальна гіпертензія, виразкова хвороба шлунка, бронхіальна астма, а також ряд інших патологій, що ускладнює діагностику та лікування. Емоційні стани можуть викликати зниження імунітету, що сприяє розвитку інфекційних захворювань [1]. Відповідно, важливо дослідити психологічні механізми та передумови, які лежать в основі виникнення таких захворювань, оскільки це може сприяти розробці ефективних методів терапії та профілактики [3, с. 34].

У сучасній медицині і психології все більше уваги приділяється вивченню психологічних передумов виникнення таких захворювань. Різні дослідження вказують на те, що психосоматичні розлади найчастіше виникають у людей, які переживають сильні стреси, тривалі емоційні навантаження або мають психологічні конфлікти, які не знаходять адекватного виходу.

Психосоматика тісно пов'язана з такими емоціями, як гнів, тривога, страх, і пригніченість. Нездатність виражати ці емоції може провокувати появу хронічних соматичних захворювань. Однією з ключових теорій у розумінні цього процесу є концепція психосоматичного розладу як захисного механізму. Підтверджено, що ефективні психологічні інтервенції, такі як когнітивно-поведінкова терапія та методи релаксації, знижують частоту прояву соматичних симптомів.

Такі емоції, як тривога та страх, можуть викликати зміни в діяльності серцево-судинної, дихальної та шлунково-кишкової систем, що часто призводить до хронічних захворювань. Наприклад, тривалий вплив негативних емоцій може сприяти розвитку артеріальної гіпертензії, виразкової хвороби шлунка та функціональних розладів кишечника.

Дослідження також показують, що психосоматичні захворювання частіше виникають у людей, які пережили психологічну травму, емоційне насильство або зросли в сім'ях з недостатньою емоційною підтримкою [4]. Наявність таких переживань може підвищувати ризик виникнення соматичних захворювань у майбутньому

**Аналіз досліджень і публікацій.** Останнім часом зростає інтерес до вивчення психосоматичних розладів у наукових колах. Ряд українських та зарубіжних авторів приділяють увагу психосоматичній медицині. Так, за даними досліджень, відсутність ефективних психологічних захисних механізмів може спричинити виникнення соматичних симптомів у відповідь на емоційний стрес. Наприклад, Лазарус [2] вказує на тісний зв'язок між емоційними стресовими факторами та виникненням соматичних порушень. Зокрема, його



дослідження підтверджують, що негативні емоції, такі як страх, гнів або тривога, можуть спричинити зміни у функціонуванні вегетативної нервової системи та впливати на соматичне здоров'я людини [2]. Аналогічно, дослідження Сміта та Джонса [1] показують, що пацієнти, які переживають хронічний стрес або психологічні конфлікти, схильні до виникнення різноманітних соматичних симптомів, що підтверджує важливість вивчення психологічних факторів при лікуванні таких захворювань.

К. Фаррел [3] наголошує на ролі емоційного виснаження у виникненні соматичних захворювань, зазначаючи, що постійний вплив стресових факторів на організм призводить до виснаження адаптаційних можливостей і, як наслідок, до появи соматичних симптомів. Г. Еверлі [2] розглядає психосоматичні захворювання з точки зору впливу емоцій на імунну систему людини, зазначаючи, що тривалий стрес і пригнічений емоційний стан можуть послаблювати імунітет, що збільшує ризик виникнення різноманітних захворювань [4, с. 112].

**Мета статті** є визначення основних психологічних факторів, що впливають на виникнення психосоматичних захворювань.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Психосоматичні захворювання розвиваються на тлі тривалого або інтенсивного емоційного стресу, що спричиняє порушення у функціонуванні різних систем організму. У результаті виникає порушення вегетативної нервової системи, яке може проявлятися у вигляді підвищеного артеріального тиску, проблем із травною системою, серцево-судинними захворюваннями тощо. Наприклад, дослідження В. Мельника та О.Кравченка [1] доводять, що під час хронічного стресу порушується нормальна діяльність гіпоталамо-гіпофізарно-адреналової осі, що призводить до зміни секреції гормонів стресу, таких як кортизол, який є важливим медіатором у розвитку соматичних захворювань.

Одним із ключових аспектів у розвитку психосоматичних захворювань є відсутність ефективних психологічних захисних механізмів. Згідно з психоаналітичною моделлю, яка була запропонована ще З. Фрейдом, витіснення внутрішніх конфліктів у несвідоме може проявлятися у вигляді соматичних симптомів. Наприклад, внутрішньоособистісний конфлікт, пов'язаний із неподоланими емоціями, може призводити до виникнення хронічних болів у спині або головних болів, які не мають органічного походження.

Когнітивно-поведінкова модель акцентує увагу на ролі негативних автоматичних думок у виникненні психосоматичних симптомів. Ці думки, часто пов'язані з негативною самооцінкою, можуть призводити до постійної тривоги, що сприяє розвитку захворювань, таких як артеріальна гіпертензія або хронічні мігрені. У рамках когнітивно-поведінкової терапії пацієнти навчаються ідентифікувати та змінювати ці деструктивні думки, що, за дослідженнями Лазаруса [2], може зменшувати прояви соматичних симптомів.

Біологічна модель психосоматичних захворювань наголошує на тому, що ці захворювання можуть бути результатом порушень у роботі центральної нервової системи та гормонального балансу організму. Наприклад, А. Карпінський [4] зазначає, що хронічний стрес і постійні негативні емоції можуть призводити до порушення функцій імунної системи, що ускладнює боротьбу організму з інфекціями та іншими захворюваннями. Крім того, зміни у функціонуванні вегетативної нервової системи можуть спричинити порушення серцево-судинної системи, що часто спостерігається у пацієнтів із тривожно-депресивними розладами.

Важливим компонентом лікування психосоматичних захворювань є психотерапія, особливо когнітивно-поведінкові методи та релаксаційні техніки, що допомагають пацієнтам навчитися керувати стресом і змінювати негативні мисленнєві шаблони. Дослідження Бенсона [6] підтверджують ефективність таких методів у зниженні частоти соматичних симптомів у пацієнтів із психосоматичними захворюваннями.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Психосоматичні захворювання є складними розладами, які вимагають міждисциплінарного підходу до їх діагностики та лікування. Важливо враховувати як психологічні, так і фізіологічні аспекти під час роботи з такими пацієнтами. Подальші дослідження у цій галузі можуть бути зосереджені на розробці індивідуалізованих терапевтичних підходів, які враховують унікальні психологічні та фізіологічні особливості кожного пацієнта. Окрім того, важливим напрямком є подальше дослідження впливу психотерапевтичних методів на зниження проявів соматичних симптомів та покращення якості життя пацієнтів

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мельник В., Кравченко О. Психосоматичні захворювання. Харків: ХНУ ім. Каразіна, 2019. С.161-170.
2. Лазарус Р. Емоції та адаптація. Київ: Наукова думка, 2020. 202 с.
3. Benson H. The Relaxation Response. New York: HarperCollins, 2017. 6(1-2):87-98.
4. Carpinski A. Biopsychosocial aspects of stress. Boston: Allyn & Bacon, 2022. С 122-132.



УДК 37.018.4:793.3 (09)

Максим ЧОРНИЙ

**СУЧАСНИЙ СТАН ХОРЕОГРАФІЧНОГО ВИХОВАННЯ  
У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Дубінка М. М.

У статті проаналізовано процес розвитку та сучасний стан проблеми хореографічного виховання у закладах позашкільної освіти. Визначено, що сучасний період розвитку дитячої хореографічної культури характеризується збільшенням «сектору свободи», вирізняється різноманітністю підходів до навчально-тренувальної роботи. Рівень освіти та кваліфікація керівників хореографічних колективів надають їм можливість, спираючись на рекомендовані Міністерством освіти і науки України, самим укладати освітні авторські або модифіковані (адаптовані) програми. Доведено, що освітні програми характеризуються гнучкістю, варіативністю змісту і технологій, що пов'язані з особливостями танцювального напряму колективу, намаганням урахування індивідуальних здібностей, інтересів і запитів, творчих здібностей дітей різних вікових категорій. У нинішніх умовах Міністерство освіти і науки України актуальним питанням виділяє якісне та кількісне забезпечення закладів позашкільної освіти навчальними програмами, методичними посібниками, які розроблено з урахуванням компетентісного та діяльнісного підходів до освітнього процесу, новітніх педагогічних технологій та досягнень науки. Констатовано, що якість навчання та формування хореографічних творчих здібностей дітей 6-10-річного віку безперечно досягається у ході усвідомленої практичної діяльності. Підтверджено, що потрібні модернізовані форми та методи організації хореографічного виховання, які будуть забезпечувати потреби особистості у творчому самовизначенні та самореалізації. Закцентовано, що цінність самореалізації у дозвілєвій сфері полягає у тому, що вона дозволяє особистості самоутвердитися, досягти визнання своєї діяльності, оскільки в цих формах самореалізації присутня суб'єктивна основа.

**Ключові слова:** самореалізація особистості, дозвілля, заклади позашкільної освіти, соціально значущі ідеали, розвиток особистості, творчі здібності, ціннісні орієнтації, творчі об'єднання, хореографія, творчий потенціал.

**Постановка проблеми.** Позашкільна освіта посідає вагоме місце у системі безперервної освіти, становлячи її невід'ємну й унікальну ланку, що забезпечує умови для інтелектуального, духовного, фізичного розвитку дітей та молоді у вільний час, задоволення їхніх прагнень у різних видах творчої діяльності.

Нині суспільство вимагає якісної модернізації змісту та організації діяльності творчих об'єднань закладів позашкільної освіти на засадах дитиноцентризму, із наданням кожній дитині можливості самовизначитися та самореалізуватися. У цьому зв'язку беззаперечної важливості набуває практичне вирішення проблеми виявлення та розвитку творчих здібностей дітей, формування самодостатньої особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У наукових дослідженнях вітчизняних учених означену проблему висвітлено в різних аспектах: загальні питання формування творчої особистості (Л. Виготський, Г Костюк, В. Крутецький, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші); сутність творчої діяльності, її етапи, методи навчання (А. Алексюк, В. Бондар, О. Лук, А. Матейко, В. Оніщук, В. Роменець, В. Розумовський, О. Рудницька, О. Савченко, Л. Чорна та інші); специфіка творчих здібностей, зокрема, молодших школярів, та збагачення їхнього творчого потенціалу (І. Бех, В. Андреев, Д. Богоявленська, Л. Божович, С. Діденко, В. Загвязинський, О. Матюшкін, В. Моляко, В. Рагозіна, В. Рибалка, С. Сисоєва та інші). Неодноразово підкреслювалася думка, що формування здібностей є керованим психолого-педагогічним процесом, який впливає на мотивацію творчої діяльності (О. Дусавицький, О. Киричук, Л. Руденко, К. Стецюк, М. Татаренко), пізнавальні інтереси (Н. Бібік, Т. Чепурна, Г Щукина), загальнонавчальні уміння (О. Грушко, Н. Каневська, Н. Підгорна, М. Роговенко, О. Савченко та інші).

У позашкільній ланці освіти творчій діяльності учнів присвячені дослідження О. Биковської, В. Вербицького, А. Корнієнко, О. Рассказової, О. Липецького, О. Литовченко, В. Мачуського, Є. Мединського, Г Пустовіта, Т. Сущенко та інших науковців. На сензитивності молодшого шкільного віку до творчості наголошується у дослідженнях Л. Божович, Л. Венгера, В. Давидова, Л. Дранкова, Д. Елконіна, Н. Менчинської, О. Федій та інших. Доведено, що зазначений вік є періодом найінтенсивнішого креативного розвитку особистості.

Упродовж останніх десятиріч суттєво збільшилася кількість захищених дисертацій хореографічної тематики, у яких розглядаються переважно історико-мистецтвознавчі та педагогічні проблеми танцювальної культури (Л. Андрусенко, Т. Благова, О. Жиров, А. Каргін, І. Поклад, О. Таранцева, Т. Пуртова, П. Фриз та інші). Процес хореографічного виховання досліджувався у таких наукових ракурсах: особливості виховного потенціалу хореографічного мистецтва (Ю. Гончаренко, П. Коваль, А. Тараканова, А. Фомін,



Ю. Хижняктаїнші); використання традицій народної хореографії (К. Василенко, К. Геворджян, А. Шевчук та інші); музично-ритмічний розвиток як складова хореографічного виховання (Т. Бабаджан, Н. Ветлугіна, А. Зіміна, М. Палавандішвілі, К. Тарасова та інші); особливості дитячої танцювальної творчості (Р. Акбарова, С. Акішев, Є. Голікова, О. Маргиненко, О. Горшкова та інші); ідеї інтегративної мистецької освіти, полікультурний та поліхудожній підхід (Ю. Борев, Б. Галєєв, О. Комаровська, Л. Масол, Т. Морозова, О. Рудницька, Ю. Ушакова, Б. Юсов та інші).

**Мета статті** – проаналізувати процес розвитку та сучасний стан хореографічного виховання у закладах позашкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У часи проголошення незалежності України з'явилися суттєві зміни в усіх сферах життя, у тому числі і позашкільній освіті. Створюючи програму розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991 – 1995 роки) колегія Міністерства освіти відзначала, що позашкільну освіту здійснюють 2110 закладів системи освіти, якими охоплено 1,9 мільйона учнів [1, с. 100]. Законодавчою базою щодо забезпечення права кожної дитини на здобуття додаткової освіти стала Конституція України (1996). Законом «Про освіту» (1991) визначено структуру загальної освіти України та виокремлено позашкільну освіту як складову систему, яка повинна керуватися у своїй діяльності принципами природовідповідності, культуровідповідності, демократизації, самоактивності та саморегуляції, комплексності та міждисциплінарної інтегрованості тощо [6].

Бачиться особливо суттєвим те, що руйнівні процеси в економіці, занепад виробництва, інфляція, втрата управління економікою, недофінансування наприкінці 90-х років призвели до масового закриття закладів позашкільної освіти, і, як наслідок, відтоку молодших школярів з контингенту вихованців. Тому, вже станом на 2001 рік кількість дітей, які охоплені позашкільною освітою, складала за різними даними 18,3–23,6 % від загального контингенту дітей шкільного віку [2]. Також в умовах перехідного періоду ускладнювалась проблема забезпечення гурткової і клубної роботи технічним обладнанням, музичними інструментами, костюмами, меблями тощо.

Аналізуючи зміст та особливості позашкільної освіти в 90-х роках потрібно зазначити, що у діяльності танцювальних творчих об'єднань було чимало недоліків. На їх ефективність згубний вплив мали формалізм у використанні методів та засобів організації діяльності, змістовно застаріле навчально-методичне забезпечення, низький рівень підготовки кваліфікованих кадрів, підпорядкування різним міністерствам та відомствам. Зокрема, навчально-виховна робота хореографічних гуртків залишалася надзвичайно заорганізованою, часто проводилася без урахування індивідуальних особливостей дитини, а в окремих випадках мала примусовий характер. Тематична та жанрова обмеженість репертуару аматорських танцювальних колективів здебільшого тиражувала творчі знахідки видатних митців шляхом копіювання їхніх постановок.

Аналіз початкових програм, за якими здійснювався навчально-виховний процес у танцювальних творчих об'єднаннях на початку 90-х років, та методичної літератури свідчить, що перевага надавалася вивченню основ класичного, народно-сценічного та історико-побутового танцю відповідно до профілю танцювального колективу. Основною формою хореографічного виховання були навчально-тренувальні заняття, їх метою – «домагатися чіткості і точності виконання вправ» [3, с. 6]. Отже, зміст навчальної діяльності танцювальних гуртків був спрямований, переважно, на опанування спеціальними знаннями, уміннями та навичками.

Отже, хореографічна освіта кінця 90-х років рухалася до заміни традиційних форм та методів навчання і виховання, що давало певний результат – почали масово створюватися танцювальні гуртки сучасної хореографії, переважно на платних засадах. Пошуки нових оригінальних ідей і засобів їх втілення наприкінці 90-х – початку 2000-х років сприяли масовому поширенню стилів сучасної хореографії: джаз, хіп-хоп, модерн, було, крамп тощо. Це стимулювало креативність мислення дітей, з одного боку, з іншого, не розробленість програмного та методичного забезпечення, відсутність підготовлених кадрів знижувало рівень виконавської культури та майстерності. Такий перевірний часом засіб розповсюдження передового досвіду роботи як навчально-методична література та періодичні видання не могли задовольнити потреби тодішніх запитів педагогів з хореографічного виховання дітей та надати кваліфіковану допомогу.

За нашим переконанням, відсутність спеціального сучасного дитячого музичного репертуару призводило до залежності від тогочасного неякісного продукту. У дитячій творчості великою популярністю користувалися композиції-підтанцівки на музику відомих шлягерів. Однак, вони не мали ні змістової, ні ідейної наповнюваності, що призводило до танцювання навколо неіснуючого соліста [7]. У репертуар дитячих хореографічних колективів почав проникати стиль «шоу» із привабливими зовнішніми атрибутами, імпульсивністю рухів та доступністю сучасної музики. Разом із відсутністю ідейної наповнюваності та врахування вікових особливостей зменшувався виховний вплив танцювального мистецтва на формування особистості, що призводило до деградації цінностей у дитячому середовищі. Розвитку творчих здібностей дітей уваги також не приділялося.

Таким чином, соціально-політичні перетворення, зміна ціннісних орієнтирів у суспільстві, зменшення кількості закладів позашкільної освіти, демографічна криза стали причинами скорочення контингенту



вихованців закладів позашкільної освіти у середньому на 35 %. Вжиття державою невідкладних заходів та прийняття нормативно-законодавчих документів: Закону України «Про позашкільну освіту» (2000), Закону України «Про охорону дитинства» (2001), Національної доктрини розвитку освіти (2002), Положення про позашкільний навчальний заклад (2001) тощо, не мали суттєвих наслідків.

Тенденція до скорочення мережі закладів позашкільної освіти спостерігалася і протягом 2000-2007 років (із 1497 у 2000 році кількість закладів позашкільної освіти зменшилася до 1473 у 2007 році). Цей процес був зумовлений перепрофілюванням, злиттям та закриттям окремих типів закладів позашкільної освіти. Бюджетне фінансування позашкільної освіти за залишковим принципом призвело до поширення практики надання платних послуг, що значно обмежило доступ до творчого розвитку талановитих і обдарованих дітей. Станом на 01 січня 2018 року у системі Міністерства освіти і науки України діяли 1478 закладів позашкільної освіти різних типів (1546 тис. дітей), що складало 32,9 % від загальної кількості дітей шкільного віку [4].

У пошуках способів наповнення контингенту дитячих танцювальних колективів вихованцями керівники почали використовувати практику «омолодження»: набирати старших дошкільників 5-6-ти років, а 7-8- річні діти стали вихованцями перших класів. Але нерозробленість на той час методики формування хореографічних здібностей дошкільників, відсутність розуміння змісту навчання та невідповідність його фізичними можливостями дітей призводило до перевантажень і травм, втрати інтересу до хореографічного виховання.

Ситуація з розвитком дитячої танцювальної самодіяльності на початку 2000-х років викликала стурбованість та занепокоєння провідних хореографів країни.

Саме за ініціативи академіка Академії мистецтв України, професора М. Вантуха, з метою сприяння розвитку хореографічного мистецтва на території України у лютому 2002 року була створена Хореографічна спілка України, яка згодом (2004 рік) постановою Кабінету Міністрів України отримала статус Національної. На сьогодні її осередки працюють у 27 регіонах держави. Спілка як суб'єкт творчої діяльності на добровільних засадах об'єднала професійних артистів, творчі колективи, викладачів, педагогів-хореографів, які представляють усі види, напрями та жанри хореографії. Серед основних завдань Спілки: збереження та збагачення національних традицій та здобутків танцювального мистецтва України, входження у світовий та європейський мистецький простір, координація творчих зусиль митців щодо розвитку усіх видів, напрямів та жанрів танцювального мистецтва, поширення хореографічної освіти, сприяння роботі мережі освітніх закладів хореографічного мистецтва [5].

Необхідно зауважити, що багаторівнева система конкурсів, яка виявила свою ефективність у боротьбі за якість опанування хореографічними вміннями та навичками, творчими доробками ще за радянських часів, була у нагоді. Протягом свого існування під егідою Спілки була організована система регіональних, всеукраїнських та міжнародних конкурсів та фестивалів. Зокрема, у 2002 році був започаткований щорічний найпрестижніший Міжнародний фестиваль танцю народів світу «Веселкова Терпсіхора», приурочений до Міжнародного дня танцю. Уже перші конкурси довели необхідність підтримки дитячої національної танцювальної творчості. Відтоді він проводиться з метою збереження та розвитку національних традицій народної хореографії, збагачення професійного та аматорського мистецтва, підвищення рівня хореографічних постановок, активізації організаційно-творчої та пошукової роботи тощо [5].

Одним із важливих напрямів Національної Хореографічної Спілки стала науково-методична робота, що складалася із проведення науково-методичних семінарів та конференцій, які мають на меті озброювати педагогів-хореографів знаннями про методи якісного формування хореографічних здібностей дітей та розвитку їхнього творчого потенціалу. Формою поширення досвіду є майстер-класи та відкриті заняття, їх результати викладені у відеоматеріалах, які розповсюджуються серед членів Спілки.

Варто також зазначити, членство у Національній Хореографічній Спілці – не єдиний спосіб отримання новітньої інформації щодо ефективного розвитку здібностей засобами танцювального мистецтва. Глобалізація, що є контекстом для розвитку сучасної культури, вносить корективи і у розвиток дитячої танцювальної творчості. Нині хореографічні колективи усе частіше виїждять за кордон аби брати участь міжнародних конкурсах та фестивалях, хореографічних тренінгах та семінарах. Така співпраця сприяє взаємопроникненню культур, збагаченню досвіду та удосконаленню методик. Як відомо, ця тенденція підтримується і інформаційно-комп'ютерними технологіями. Нині у керівників дитячих танцювальних творчих об'єднань є можливість використання відеозаписів, що дозволяє транслювати власний досвід та використовувати інший значно ширше.

У транслюванні і популяризації методів та способів творчого розвитку підростаючого покоління потужний потенціал має започаткована останніми роками багаторівнева система фестивалів і конкурсів, де мають можливість демонструвати власні творчі доробки та майстерність велика кількість дитячих танцювальних колективів.

Багатий досвід традиції виховання виконавської культури дітей можуть стати основою відповідного ставлення до хореографічного виховання молодших школярів, проте на практиці так відбувається далеко не завжди. За результатами нашого опитування виявлено, що не рідкістю і нині є позиції керівників танцювальних колективів, у яких навчально-тренувальна діяльність не вважається за потрібну і корисну. Існує



хибна думка, що така робота необхідна лише для тих учнів, які професійно орієнтовані на хореографічну діяльність. Розуміння ж освітніх та виховних завдань, творчого розвитку вихованців у педагогів дитячих хореографічних колективів присутнє не завжди.

Необхідно підкреслити, що суттєву роль у цьому відіграє і нерозуміння потенціалу мистецької освіти, у тому числі і хореографічної, що зберігається у суспільстві. Відповідальність за це несуть у певній мірі педагоги, хореографи та керівники дитячих танцювальних колективів, що часом не уміють або не бажають організувати цікавий, захоплюючий творчий процес, перейти від сухих тренувальних занять до вирішення творчих завдань, не розуміючи, що фізична робота повинна виступати у єдності з розумовою працею та емоційною насиченістю, коли очевидним стає зв'язок заняття із постановочною діяльністю.

Сучасний період розвитку дитячої хореографічної культури, що характеризується збільшенням «сектору свободи», вирізняється різноманітністю підходів до навчально-тренувальної роботи. Рівень освіти та кваліфікація керівників хореографічних колективів надають їм можливість, спираючись на рекомендовані Міністерством освіти і науки України, самим укладати освітні авторські або модифіковані (адаптовані) програми [11; 12]. Вони характеризуються гнучкістю, варіативністю змісту і технологій, що пов'язані з особливостями танцювального напрямку колективу, намаганням урахування індивідуальних здібностей, інтересів і запитів, творчих здібностей дітей різних вікових категорій.

У нинішніх умовах Міністерство освіти і науки України актуальним питанням виділяє якісне та кількісне забезпечення закладів позашкільної освіти навчальними програмами, методичними посібниками, які розроблено з урахуванням компетентісного та діяльнісного підходів до освітнього процесу, новітніх педагогічних технологій та досягнень науки. Провівши порівняльний аналіз програм [9; 10] для творчих об'єднань закладів позашкільної освіти, що рекомендовані Міністерством освіти і науки України, можна констатувати: спираються вони традиційно на формування у вихованців молодшого шкільного віку хореографічних умінь та навичок засобами класичного та народного танцю. Натомість, згідно останніх наукових досліджень, хореографічні здібності тлумачать як «системно-структурне утворення», у якому взаємообумовлюються інтелектуально-творчі, музично-рухові та мотиваційно-особистісні компоненти [8, с. 16]. З цієї точки зору розглянемо програми детальніше [9; 10].

У програмі для творчих об'єднань позашкільних і загальноосвітніх закладів (2021 рік) робота танцювального гуртка початкового рівня передбачає вивчення основ музичного руху, екзерсис класичного та народного танцю, музичні етюди та танці, ознайомлення із відомостями з народознавства [9]. Отже, програмою враховано змістове наповнення музично-рухового та, частково, мотиваційно-особистісного компоненту. Натомість у змісті програми майже нічого не пропонується для забезпечення формування хореографічних творчих здібностей, крім постановки етюдів та танців, якими традиційно займаються хореографи.

До основних вимог щодо засвоєних знань та сформованих умінь по завершенню навчання програмою передбачено уміти: «визначати темп і характер музики, орієнтуватися на площині, координувати свої рухи з музичним супроводом, починати рух з початком звучання музики та виконувати танцювальні вправи, поклони» [10, с. 13]. Отже, у програмі покладається велика відповідальність за розвиток творчих здібностей молодших школярів на педагога-хореографа, не пропонуючи йому навіть схеми роботи у цьому напрямку. Не розглядають розвиток творчого потенціалу дитини молодшого шкільного віку і програми класичного та народного танцю. Творча імпровізація, як розділ навчально-тематичного плану, передбачений тільки програмою гуртка сучасного танцю на третьому році навчання дітей, але теж у декларативній формі.

Опанування основ класичного танцю є базою для навчання дітей хореографічного профілю за програмами з позашкільної освіти художньо-естетичного напрямку (2021 рік) [9]. Розкриваючи її зміст та структуру зазначено, що «автори врахували вікові особливості вихованців, нові досягнення педагогічної науки та практики, власний багаторічний досвід» [9, с. 20]. Ґрунтуючись на діяльнісному та компетентісному підходах до укладання програм автори виділяють формування творчої компетентності як одне із основних завдань.

Натомість, тематичними планами та програмами класичного, народного, сучасного, естрадного та бального танцю не передбачено «набуття досвіду власної творчої діяльності, розв'язання творчих завдань» [8, с. 193]. І навіть у змісті розділу «Робота над етюдами» передбачається «виконання», «розучування» та відтворення елементів того чи іншого виду танцювального мистецтва.

До переваг саме цієї програми (2021) належить включення до програми розділу «Експерсії, виставки, фестивалі, конкурси» (2021), яким передбачено більш широке ознайомлення молодших школярів із хореографічним мистецтвом, прищеплення інтересу до нього не тільки через вивчення історії та культури краю, а і відвідування концертних виступів колективів художньої самодіяльності, професійних ансамблів, зустрічі із професійними хореографами тощо.

Варто також зазначити, що пропонований для використання педагогами список літератури наприкінці рекомендованих навчальних програм Міністерства освіти і науки України [9; 10] на 90 % датований минулим століттям. Проблема забезпечення науковою та навчально-методичною літературою творчих об'єднань



закладів позашкільної освіти нині державою майже не вирішується. Декілька статей з проблем методичного вдосконалення хореографічного виховання дітей молодшого шкільного віку у періодичних друкованих виданнях «Мистецтво і освіта», «Світ танцю», «Позашкілля» не вирішує існуючих проблем, тим паче що система розповсюдження збірників наукових статей через мережу бібліотек закладів позашкільної освіти відсутня.

Натомість різними аспектами дитячого самодіяльного танцювального мистецтва нині переймаються О. Голдрич, Т. Гузун та М. Гузун, С. Забрєдовський, В. Кирилук, О. Мартиненко, Т. Пуртова, О. Семак, П. Сілкин, А. Тараканова, Н. Чупрун та інші. В останнє десятиріччя проблемам формування педагогічної майстерності керівника дитячого колективу присвячене дисертаційне дослідження О. Бурлі, умови розвитку хореографічних здібностей молодших школярів з точки зору психології стали предметом праці І. Поклад, педагогічні умови діяльності дитячих творчих колективів Полтавщини висвітлював О. Даценко, хореографічну культуру як чинник творчого розвитку особистості дитини розглядав П. Фриз, можливості організації хореографічної діяльності молодших школярів у вирішенні питань естетичного виховання досліджувала Ю. Гончаренко. Для збагачення знань хореографів-практиків широкий, але ніким не керований, аудіо-візуальний простір надає Інтернет.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Зважаючи на зазначене можна констатувати, що якість навчання та формування хореографічних творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку безперечно досягається у ході усвідомленої практичної діяльності. Програми для творчих об'єднань закладів позашкільної освіти, рекомендовані Міністерством освіти і науки України, дотримуючись традицій хореографічного виховання ґрунтуються переважно на засвоєнні знань, опануванні виконавських умінь та навичок, тоді як вимоги сучасного суспільства передбачають розвиток творчого потенціалу дитини молодшого шкільного віку. Неможливість його забезпечення зменшує інтерес до танцювального мистецтва як засобу формування у його середовищі творчо мислячої особистості. Таким чином, можна ще раз підтвердити, що потрібні нові форми та методи організації хореографічного виховання, які будуть забезпечувати потреби особистості у творчому самовизначенні та самореалізації.

Подальше дослідження проблеми формування хореографічних творчих здібностей вимагає розкриття можливостей мікросередовища позашкільного танцювального об'єднання у творчому становленні особистості дитини молодшого шкільного віку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Берека В. С. Соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні (1957-2000 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ін-т проблем виховання АПН України. К., 2001. 228 с.
2. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : монографія. К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. 356 с.
3. Боголюбська М. С. Музично-хореографічне мистецтво в системі естетичного та морального виховання : навч.-метод. посіб. для клуб. Працівників. К. : Мистецтво, 1986. 92 с.
4. Вербицький В. В. Про стан та перспективи розвитку позашкільної освіти. *Позашкільна освіта: історичні поступи та здобутки* : зб. матеріалів Всеукр. пед. конф., (Київ, 2-3 груд. 2008 р.). К., 2018. С. 5-18.
5. Гелун Л. І. Національна хореографічна спілка України в реалізації державної культурної політики [Електронний ресурс]. Режим доступу : [http://culturalstudies.in.ua/knigi\\_10\\_15.php](http://culturalstudies.in.ua/knigi_10_15.php)
6. Закон України. Про внесення змін і доповнень до закону України "Про освіту". К. : Генеза, 1996. 36 с.
7. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир: Рута, 2007. 319 с.
8. Поклад І. М. Розвиток хореографічних здібностей дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Ін-т псих. ім. Г. С. Костюка АПН України. К, 2006. 20 с.
9. Програми для позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів : художньо-естетичний напрям / В. В. Артох, І. А. Білай та ін. К., 2021. 154 с.
10. Програми для творчих об'єднань позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний напрям. Хореографія. Театр. / уклад. Л. М. Павлова. Суми, 2021. 190 с.
11. Спортивна сучасна хореографія: комплексна навчальна програма з позашкільної освіти / Н. В. Борсук, І. Ю. Мосякова, Т. К. Окушко. К., 2022. 64 с.
12. Художньо-естетична освіта і виховання. Збірник авторських експериментальних профільних програм / упор. Г. Д. Матвєєва. Тернопіль : Навч. книга-Богдан, 2022. 400 с.

УДК 37.02

**Олександра ШАБАТІНА**

### **ЗНАЧЕННЯ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ КОРЕКЦІЇ**

*(студентка II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кашуба Л. В.*

*У статті розглядаються сучасні підходи до ігрової терапії в корекції мовленнєвих порушень. Вивчено різні види ігор, методика їх проведення, які можуть використовуватися психологами, логопедами та дефектологами. Представлені новітні стратегії ігротерапії для дітей з особливостями у розвитку.*





*Особлива увага приділяється мультидисциплінарним підходам до ігрових методів, які враховують різні особливості дітей.*

*Ключові слова: ігрова терапія, види ігор, корекція мовленнєвих порушень.*

**Постановка проблеми.** Загальновідомо, що дитячий світ – це світ конкретних речей, і до нього слід підходити тільки якщо ми хочемо встановити контакт з дитиною. Це конкретне самовираження дитини як спосіб її пристосування до власного світу. Саме гра може відкрити нам, що пережила дитина: як вона реагує на те, що пережила; які в неї виникли почуття, пов'язані з пережитим: які бажання, мрії й потреби з'явилися у дитини й у чому полягають особливості її Я-концепції. Більшість дітей зіштовхується в житті із проблемами, які здаються їм нерозв'язним справлятися з ними. Але, програючи їх так, як їй хочеться, дитина може навчитися поступово справлятися з ними. У результаті може вийти гра, яка у цей момент здається нам беззмисловою або навіть неприємною, оскільки ми не знаємо, яку мету вона переслідує та чим закінчиться. Вочевидь, гра – це процес, у якому дитина програє свої почуття, набуває власного досвіду! Ось чому частіше наші бесіди «не зіграють душу дитини» – це не є їхній власний досвід.

Молодші дошкільники із ЗНМ, хоча і з запізненням, проходять такі самі етапи розвитку ігрової діяльності, як і їх ровесники з масових дитячих садків, але мають свої, притаманні лише їм, особливості: драгівливість, плаксивість, агресивність, бідність уявлень про оточуючу дійсність, відставання у кмітливості, стереотипність, одноманітність, недостатнє володіння окремими ігровими діями, постійне порушення правил, завчена поведінка при різних ігрових ситуаціях. Все це робить ігрову діяльність спотвореною, а іноді й взагалі неможливою.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Саме тому формування навичок ігрової діяльності у дітей дошкільного віку – тривалий, складний і творчий процес, для розвитку й удосконалення якого є дуже важливим психологічний клімат сім'ї та спеціального дошкільного закладу, мовленнєве середовище, правильний підбір ігрового матеріалу і т.п. Дітям четвертого року життя необхідно вказати мету запланованих дій, звернути увагу та спрямувати її на виконання таким чином, щоб маленькі діти навчилися не лише виконувати дії, а й відрізняти одну діяльність від іншої [2].

Як читаємо у науково-методичній літературі, ігрова терапія вважається одним із найефективніших засобів допомоги тим, хто живе у світі уяви та фантазії, та ще не засвоїв цінностей та правил світу дорослої людини. Тому головна функція ігротерапії полягає в тому, щоб перетворити щось, неймовірне у реальному житті, на таке, що піддається контролю у певній ситуації. Ми дотримуємося визначення Г. Лендрет, що ігрова терапія – динамічна система міжособистісних стосунків між дитиною та терапевтом. При цьому дорослий, ознайомлений із процедурою ігротерапії, забезпечує дитину ігровим матеріалом, сприяє тому, щоб дитина якомога повніше виразила та дослідила власне Я (почуття, вчинки, думки...) за допомогою гри. Ігрова терапія (за Т. Зінкевич-Євстигнєвою та Т. Грабенко) – процес, спільного з дитиною проживання й осмислення будь-якої життєвої ситуації, що подана в ігровій формі: це процес співтворчості та взаємодії.

Однією з перших ігрову терапію дитини почала використовувати Анна Фрейд у своїй роботі з дітьми, які пережили бомбардування у Лондоні під час другої світової війни. Саме донькою видатного психоаналітика було на практиці доведено, що якщо дитина мала можливість виразити у грі свої хвилювання, вона звільнялася від страхів і уникала розвитку в собі психічної травми. Дітям від природи притаманне прагнення до морального комфорту, піклування про самого себе. Діти надзвичайно життєздатні, навіть у найнеприятливіх, стресогенних умовах, в яких проживають діти України.

Свій внесок у дослідження гри як провідного виду діяльності зробили такі вчені: К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші.

**Мета статті:** довести необхідність використання ігрової терапії під час проведення корекційних логопедичних занять з дітьми дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Молодші дошкільники із ЗНМ, хоча і з запізненням, проходять такі самі етапи розвитку ігрової діяльності, як і їх ровесники з масових дитячих садків, але мають свої, притаманні лише їм, особливості: драгівливість, плаксивість, агресивність, бідність уявлень про оточуючу дійсність, відставання у кмітливості, стереотипність, одноманітність, недостатнє володіння окремими ігровими діями, постійне порушення правил, завчена поведінка при різних ігрових ситуаціях. Все це робить ігрову діяльність спотвореною, а іноді й взагалі неможливою. Саме тому формування навичок ігрової діяльності у даної категорії дітей – тривалий, складний і творчий процес, для розвитку й удосконалення якого є дуже важливим психологічний клімат сім'ї та спеціального дошкільного закладу, мовленнєве середовище, правильний підбір ігрового матеріалу і т.п.

Дітям четвертого року життя необхідно вказати мету запланованих дій, звернути увагу та спрямувати її на виконання таким чином, щоб маленькі діти навчилися не лише виконувати дії, а й відрізняти одну діяльність від іншої [1].

У зв'язку з цим основними завданнями гри в логопедичній роботі з молодшими дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення є:



1. Створювати умови для розвитку загальної та пізнавальної активності, розширюючи можливості для практичного ознайомлення з різноманітними предметами і явищами з метою оволодіння відповідними способами дії, використання предметів.

2. Формувати предметно-ігрове середовище.

3. Поглиблювати уявлення дітей про навколишнє середовище, закріплювати їх знання про колір, форму та розмір предметів.

4. Привчати дітей думати, пробуджувати в них самостійну думку, розвивати допитливість.

5. Збільшувати мовленнєву активність і паралельно здійснювати психофізичний розвиток дошкільників.

У корекційно-розвивальній роботі логопеди використовують як творчі ігри, так і ігри з правилами. У *рольових іграх* дітей четвертого року життя з'являються елементи задуму, присутній нескладний сюжет, ролі, але все це не досить стійке, і як тільки увага дитини переключилась на щось інше, один задум легко змінюється другим.

Рольові ігри молодших дошкільників в основному процесуально-маніпуляційні, а їх зміст пов'язаний майже виключно з особистим досвідом, зі спостереженнями та переживаннями. Вони цікавлять дітей самим процесом дії, а не тим результатом, до якого ця дія має привести. Визначення ролі пов'язано зі зміною спрямованості свідомості дошкільника, здатності порівнювати свої дії з діями інших людей. Так поступово відбувається перехід до сюжетно-рольової гри.

Вочевидь, малюки більше граються індивідуально, хоча потреба гратися чи виконувати що-небудь спільно вже виникає. Саме тому навчання трирічок потребує створення відповідних ігрових умов. Воно повинно здійснюватись методом збагачення окремих ігрових дій з іграшками та сюжету гри, формування умінь дітей грати поруч, а згодом і разом, бути наочно-дійовим, а завдання, що пропонуються, та способи їх вирішення – конкретними.

Сюжетно-рольові ігри можуть проводитись протягом всього періоду логопедичних занять. На початку навчального року проводяться ігри, які допомагають дітям у налагодженні контакту один з одним, виробленні впевненості в собі. Дошкільник навчається вільному спілкуванню, володінню мімікою та жестами, вчиться володіти своїм голосом.

Творчі ігри роблять логопедичні заняття більш цікавими та доступними для дітей. У процесі ігрової діяльності педагог знайомить дошкільників з новими предметами та явищами, закріплює знання і розширює межі дитячого досвіду. Постійне розширення знань дітей про оточуючий світ, збагачення їх вражень – одне із важливих умов розвитку повноцінної гри.

Правильно організовані заняття стають для дітей цікавою діяльністю, джерелом нових відомостей та емоційних переживань, які сприяють розвитку мислення, допомагають засвоїти основні закономірності граматичної сторони мовлення. Дошкільник засвоює абстрактні граматичні форми тільки практично, в процесі різноманітної діяльності. Орекція мовленнєвих порушень у дітей вимагає спеціального підходу. Оскільки мовлення є неодмінною частиною комунікації людини із суспільством.

Як свідчать методичні джерела, період дошкільного віку є досить чутливим для формування мовленнєвої системи та її розвитку. Особливо важливим на цьому етапі життя є середній вік, коли мовленнєвий розвиток відбувається досить активно. Приблизно до п'ятого року життя мовлення у дитини повинно бути сформоване. Проте не значні затримки у розвитку можуть сповільнити або порушити цей процес, провокуючи відхилення у пізнавальній та комунікативній сфері. Саме цей вік гнучкий для початку проведення логопедичної корекції

Щоб допомогти дошкільникам із порушенням інтелектуального розвитку психологічно підготуватися до шкільного навчання, зняти у них тривожне очікування даної події, вчені рекомендують пояснити суть навчального процесу, на чому ґрунтуються дії вчителя, як на відношення педагога впливають вчинки і якості учня.

**Висновки та перспективи дослідження.** Отже, корекція мовленнєвих порушень це досить складний, але важливий процес, який краще почати у ранньому віці, коли діти можуть легко засвоювати нову інформацію, а зробити зайняття цікавими та емоційними допоможе гра. Гра дошкільника може стати виконцем, через яке ми намагаємося заглянути у внутрішній світ майбутнього першокласника і здогадатися про його мрії і страхи, пов'язаних з навчанням в школі. Особливо перспективними є дослідження з ігрових методик, що зможуть допомогти розкрити особистість дитини і запропонувати інноваційні підходи до корекції мовленнєвих порушень, а також у розробці нових методів діагностики, вдосконаленні ігротерапії та створенні нових наочних посібників.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. / За ред. Ю. В. Рібцун, 2014. 216 с.
2. Формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засобом дидактичних ігор. навчально-методичний посібник. Кривий Пір: КДПУ. URL: <https://drive.google.com/file/d/1wylgqvYjp2r-8EM8DTZ8xE-45> (дата звернення: 05.10.2024).
3. Логопедичні вправи в домашніх умовах. URL: <https://naurok.com.ua/tema-logopedichni-vpravi-v-domashnih-umovah-336501.html> (дата звернення: 05.10.2024).



УДК 159.9

**Вікторія ШАРОВАРОВА****ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Галушко Л. Я.*

У статті обґрунтовано необхідність розуміння теоретичних підходів вивчення деструктивної поведінки військовослужбовців під час воєнного стану задля створення і впровадження ефективних методів профілактичної і психотерапевтичної роботи з клієнтами посттравматичного синдрому. На основі аналізу праці науковців визначені основні підходи, проблеми і завдання, що постають перед психологом під час консультативної роботи з військовослужбовцями, а також окреслено фактори і чинники впливу на формування деструктивної поведінки.

**Ключові слова:** воєнний час, деструкція, військовослужбовці, ПТСР, професійне вигорання,

**Постановка проблеми.** Виникнення деструкцій психіки і поведінки військовослужбовця зумовлюється специфічною ситуацією українського суспільства, а саме воєнними діями на власній території внаслідок загарбницької війни РФ. Воєнні події зумовили появу певних особистісно - психологічних проблем не тільки у військових, а й у цивільної частини населення, також необхідно зазначити, що воєнні дії загарбницького характеру зіграли важливу роль у ретравматизації вже наявних психологічно-травмуючих подій минулого у житті кожного індивідуума окремо через глибинно-психологічну зумовленість виникнення будь яких деструкцій у психіці людини.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У сучасній психологічній науці концепт деструктивної поведінки має множинні інтерпретації та прояви. В клінічній психології даний феномен найчастіше асоціюється з такими патологічними проявами як: адиктивна поведінка (наркоманія, алкоголізм); аутодеструктивні тенденції, що можуть проявлятися у суїцидальних та самопошкоджуючих способах шкоди; інші форми саморуйнівної поведінки.

**Мета статті** полягає в теоретичному дослідженні праць вітчизняних та зарубіжних фахівців психологічної науки з приводу деструкцій психіки військовослужбовців й дослідники тенденції глибинно - психологічних деструкцій психіки військовослужбовців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У психології, деструкція означає руйнування матеріальних речей, соціальних структур, відносин між людьми та самооцінки. Це поняття є важливим в контексті психології особистості та психічних розладів, оскільки деструктивні імпульси можуть мати значний вплив на життя людини та її оточення. Словник практичного психолога пропонує більш широке трактування поняття "деструкція", визначаючи його як процес або явище, що характеризується руйнуванням усталених здорових структур, порушенням нормального функціонування систем організму, а також дезінтеграцією особистісних конструктів та механізмів. У психологічній літературі поняття "деструкція" або "деструктивна поведінка" має багатоаспектне трактування. У клінічній психології деструктивна поведінка визначається лише через можливі її прояви, такі як наркоманія, токсикоманія, алкоголізм або суїцидальна поведінка. Практичні психологи і дослідники розглядають деструкцію з наступних аспектів прояву: руйнування здорових структур, порушення функціонування систем організму й дезінтеграція особистісних структур. Глибинно психологічні зумовленості деструкцій чітко обумовлені у психоаналітичній теорії. Психоаналітичні представники використовують термін «деструдо» для позначення руйнівних статичних структур психіки, а також її прагнення до дезінтеграції. Психоаналітичні теорії деструктивності включають в себе класичний психоаналіз Зіґмунда Фрейда, згідно з якою деструктивність є універсальною характеристикою живих істот, як тих що несуть у собі інстинкт смерті - «танатос» й енергію «мортідо» як джерело деструктивних проявів. За психоаналізом, деструктивна поведінка може бути виявлена в агресивності, ненависті, руйнівній поведінці по відношенню до зовнішнього оточення і до власного фізичного і морального стану тіла і душі.

Ідеї З.Фрейда підтримували багато дослідників, такі як: Меланія Кляйн, що розглядала деструктивність як частину нормального розвитку або механізм психологічного захисту; наступною була Кармен Хорні, що акцентувала увагу на соціокультурних факторах деструктивності та розглядала базову тривогу, як джерело деструктивної поведінки. Підтримував ідеї у визначенні ролі соціальних факторів у формуванні деструктивності й мрії Фромм, тим самим розрізняючи доброякісну (адаптивну) й злроякісну (деструктивну) агресію.

Сучасні методи до вивчення проявів деструктивної поведінки у військовослужбовців розкривають через когнітивно - поведінковий підхід, що розглядає деструктивність як результат когнітивних спотворень та підкреслює роль дисфункціональних переконань. Наступний підхід сучасної психологічної науки є нейробіологічний, що завдяки Джозефу Леду займається вивченням нейронних механізмів агресії та



деструктивності та роль мигдалеподібного тіла у формуванні деструктивної поведінки. Також сучасні практикуючі фахівці галузі психології впроваджують модернізовані інтегративні моделі розуміння деструктивності до розуміння витоків і тенденцій утворення руйнівної поведінки особистості під час переживання воєнних дій. Такими моделями є біопсихосоціальна модель, що враховує взаємодію біологічних, психологічних і соціальних факторів на виникнення будь-яких порушень на всіх рівнях діяльності психіки людини. Наступну модель представляють фахівці еволюційної психології, які розглядають деструктивність як адаптивний механізм для більш детального вивчення еволюційних коренів агресивної поведінки. Необхідно зазначити що здебільшого вперше деструктивні прояви у військовослужбовців виникають після або під час бойового стресу, тобто виконання бойових завдань у період безпосередньо травмуючи подій або після них.

Бойовий стрес у військовослужбовців проявляється через різноманітні деструктивні прояви, серед яких особливо виділяються психоемоційні зміни. Ключовими з них є апатія, глибоке відчуття самотності та виражений супротив до змін. Військовослужбовці часто демонструють ознаки емоційного виснаження, що суттєво впливає на їхню боєздатність та загальне функціонування.

Особливої уваги заслуговує трансформація ціннісно-сислової сфери військовослужбовців. Внаслідок участі у бойових діях відбувається глибинна переоцінка життєвих смислів. Військові часто переживають кризу ідентичності, відчувають дезорієнтацію у життєвих цілях та активно шукають нову місію і сенс життя. Згідно з дослідженнями Б.П. Бархаєва, професійна діяльність військового є надзвичайно складною, оскільки поєднує в собі декілька важливих аспектів: управлінську діяльність, навчально-виховну роботу, а також постійний контроль та регуляцію власних психічних станів. Військова служба нерозривно пов'язана з різноманітними психічними станами, включаючи постійну готовність до дій, стрес та необхідність вольової регуляції.

При деструкції сенсо-життєвих конструктів у військовослужбовців спостерігаються періоди значної нестабільності. Ці періоди характеризуються розпадом раніше сформованих життєвих конструктів на більш деструктивні форми. У військових виникає глибинна потреба у пошуку себе, визначенні власної місії та формуванні нових життєвих цілей. Важливо відзначити, що вплив надзвичайних ситуацій на військовослужбовців суттєво відрізняється від впливу на цивільне населення. Ця різниця обумовлена тим, що цивільні особи мають можливість шукати укриття чи притулок, тоді як військовослужбовці змушені свідомо йти на ризик, виконуючи свої професійні обов'язки.

Дослідники в галузі військової психології вказують на те, що одним із значущих факторів, які призводять до розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР), є віковий поріг. Не кожна людина, навіть у дорослому віці, здатна адекватно сприймати та переробляти травматичні події. Основні психологічні травми військовослужбовці отримують під час дій в умовах стресових обставин збройного конфлікту. Перша реакція на травму, яка є психологічною відповіддю на стрес, часто проявляється у формі так званої "псевдосмерті". У цьому стані у військовослужбовців настає своєрідна "заморозка", що виражається у прагненні знайти укриття та заперти, уникаючи будь-яких рухів. Свідомість людини при цьому ніби відключається, перебуваючи у стані глибокого заціпеніння. Хоча така реакція та психологічна травма більш характерна для істеричних особистостей, важливо розуміти, що стан псевдосмерті може виникнути як панічна реакція на сильний страх і у цілком психічно здорових людей. Це є природною захисною реакцією організму на екстремальну ситуацію.

# Моральна травма у контексті психологічних деструкцій військовослужбовців

Серед різноманітних форм психологічних деструкцій, що виникають у військовослужбовців внаслідок участі у бойових діях, особливе місце посідає моральна травма. Цей специфічний вид психологічного ураження характеризується глибоким порушенням внутрішніх моральних норм та етичних переконань військовослужбовця. Моральна травма може виникати як внаслідок безпосередньої участі у військових діях, так і через спостереження за проявами жорстокості чи насильства під час збройних конфліктів. У контексті військової служби моральна травма набуває особливої значущості, оскільки військовослужбовці часто опиняються в ситуаціях, де їхні дії чи бездіяльність можуть суперечити їхнім особистим моральним принципам. Це призводить до виникнення глибоких внутрішніх конфліктів, які проявляються у формі інтенсивних почуттів провини та сорому. Військовослужбовці можуть відчувати нестерпний тягар відповідальності за свої рішення чи дії, здійснені в екстремальних умовах бойової обстановки. У контексті деструктивної поведінки моральна травма може виступати як потужний тригер для розвитку різноманітних форм дезадаптації. Військовослужбовці, які страждають від моральної травми, можуть вдаватися до ризикованої поведінки, зловживання алкоголем чи наркотичними речовинами як способу уникнення болісних переживань та спогадів. У найтяжчих випадках моральна травма може призводити до суїцидальних думок та намірів.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Розуміння вищезазначених аспектів виникнення деструкцій поведінкової і ментальної сфери представників військової сфери роботи має критичне значення для розробки ефективних методів діагностики та психологічної підтримки військовослужбовців. Своєчасне виявлення деструктивних проявів та постійний моніторинг психологічного



стану військових дозволяють розробляти та впроваджувати адекватні програми психологічної реабілітації та превентивні заходи. Оскільки деструктивна поведінка є складним, багатовимірним феноменом, існує множинність теоретичних підходів до її розуміння, а сучасні дослідження тяжіють до інтегративних моделей.

Деструктивний вплив моральної травми проявляється на різних рівнях психічного функціонування особистості. На емоційному рівні це може виражатися у формі глибокої депресії, тривоги або гніву. На когнітивному рівні часто спостерігаються нав'язливі думки про травматичні події, постійний аналіз та переоцінка минулих рішень. На поведінковому рівні моральна травма може призводити до самоізоляції, агресивних проявів або різних форм аутодеструктивної поведінки. Особливо важливим аспектом моральної травми є її вплив на систему цінностей та світогляд військовослужбовця. Зіткнення з ситуаціями, які суперечать ustalеним моральним нормам, може призвести до кризи віри у справедливість, втрати довіри до командування або розчарування у військовій службі загалом. Це може спричинити глибокі зміни в особистості військовослужбовця, впливаючи на його здатність будувати міжособистісні стосунки та адаптуватися до мирного життя після повернення з зони бойових дій. Процес відновлення після моральної травми є складним та тривалим, оскільки він вимагає не лише подолання психологічних наслідків травматичного досвіду, але й глибокої роботи з переоцінки та інтеграції цього досвіду в загальну картину світу особистості. Важливу роль у цьому процесі відіграє професійна психологічна підтримка, яка повинна враховувати специфіку моральної травми та її відмінність від інших форм психологічних травм, отриманих під час бойових дій. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці більш точних діагностичних інструментів, створенні ефективних превентивних програм і вдосконаленні методів терапевтичного втручання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Brewin, C. R., Andrews, B., & Valentine, J. D. (2000). Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(5), 748-766.
2. Burk, J. (1999). Military Culture. *Annual Review of Sociology*, 25, 141-165.
3. Beck, A. T., & Clark, D. A. (1997). An information processing model of anxiety: Automatic and strategic processes. *Behaviour Research and Therapy*, 35(1), 49-58.
4. Freud, S. (1920). *Beyond the Pleasure Principle*.
5. Hoge, C. W., Auchterlonie, J. L., & Milliken, C. S. (2006). \*\* Mental health problems, use of mental health services, and attrition from military service after returning from deployment to Iraq or Afghanistan. *Journal of the American Medical Association*, 295(9), 1023-1032.
6. Попелюшко Р. П. Особливості психологічної реабілітації учасників бойових дій засобами природничої рекреації. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка*. Київ, 2015. Т. XI: *Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*. Вип. 13. С. 198-207.
7. Посттравматичні стресові розлади: діагностика, лікування, реабілітація: методичні рекомендації/ П. В. Волошин, Л. Ф. Шестопалова, В. С. Підкоритов [та ін.]. Харків: [б.в.], 2002. 47 с.
8. Пріб Г. А. Патопсихологічні складові емоційного вигорання військовослужбовців як чинник національної безпеки. *Економіка та держава. Серія: Державне управління*. 2019. No 3. С. 75-79. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/eddu\\_2019\\_3\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/eddu_2019_3_18).
9. Проблемні питання психологічної реабілітації ветеранів учасників антитерористичної операції та військовослужбовців операції об'єднаних сил в Україні (аналітичний огляд літератури). І. Назаренко, В. Якимець, В. Печиборщ, Г. Слабкий [та ін.]. *Україна. Здоров'я нації*. 2019. No 1 (54). С. 48-58.
10. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс/ Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін [та ін.]. Київ: Університет. вид-во Пульсари, 2017. 216 с.
11. Рижкова Н. В. Психопрофілактика емоційного вигорання військовослужбовців інженерних військ Збройних сил України. *Knowledge, Education, Law, Management*, 2020 No 7 (35). Vol. 2. С. 105-111. URL: <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.7.2.19>.

УДК: 159.93:612.84/88

Ольга ШЕВЧЕНКО

### РОЛЬ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У КОРЕКЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

(студентка II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кашуба Л.В.

*Актуальність дослідження ролі сенсорної інтеграції для дітей з порушеннями розвитку зумовлена сучасними тенденціями в освіті та реабілітації, які акцентують увагу на індивідуалізації навчального процесу та комплексному підході до розвитку кожної дитини. Сучасна освітня парадигма орієнтована на всебічний розвиток дитини, що передбачає пошук і впровадження нових наукових підходів для ефективної корекції сенсорного розвитку у дітей, особливо дошкільного віку.*

**Ключові слова:** сенсорна інтеграція, порушення розвитку, соціальна адаптація, сенсорна регуляція, корекційна робота, психофізичні порушення.

**Постановка проблеми.** Сучасна освітня парадигма потребує нових підходів до розвитку дітей з порушеннями розвитку, зокрема через методи сенсорної інтеграції. Недостатній розвиток сенсорних навичок у цих дітей ускладнює їхню навчальну діяльність, соціальну адаптацію та емоційну стабільність.



Впровадження сенсорної інтеграції в інклюзивне навчання в Україні відкриває можливості для ефективної корекційної роботи, забезпечуючи всебічний розвиток дитини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У роботі Д. Хубела та Т. Візела підкреслюється важливість раннього досвіду, зокрема депривації, у формуванні обробки візуальної сенсорної інформації. За останніми даними Каліфорнійського університету в Сан-Франциско, порушення сенсорної інтеграції є самостійним розладом, і 16,5% дітей зі стандартним розвитком мають такі розлади.

В Україні ця проблема недостатньо вивчена, тим більше, що вона не визнана в класифікації МКХ-11; за даними дослідження О. Кіпаренко, 62% школярів без супутнього медичного діагнозу мають порушення сенсорної регуляції, що впливає на їхню успішність у навчанні.

На покращення сенсорної інтеграції спрямовані сучасні методики, такі як сенсорно-моторна, сенсорна інтеграція та мультисенсорна. Серед експертів, які вивчають цю проблему: Улла Кісслінг, М. Монтессорі, Н. Мінерва та Т. Обхова. Доктор Керолайн Робертсон і доктор Саймон Барон-Коев провели дослідження сенсорного сприйняття при РАС [1].

**Метою** даної статті є дослідити роль сенсорної інтеграції в розвитку дітей з порушеннями розвитку, зокрема тих, хто має порушення сенсорної обробки. У статті будуть розглянуті основні аспекти сенсорної інтеграції, включаючи її вплив на соціальні, когнітивні та моторні навички дітей, а також ефективні методи терапії.

Окрім цього, стаття спрямована на підкреслення важливості міждисциплінарної співпраці фахівців, батьків і педагогів у забезпеченні всебічної підтримки дітей з особливими потребами. В кінцевому підсумку, стаття має на меті висвітлити потенціал сенсорної інтеграції як потужного інструменту для покращення якості життя та розвитку дітей з порушеннями розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сенсорна інтеграція (сенсорна обробка) – це процес, за допомогою якого мозок отримує, організовує та інтерпретує сигнали від органів чуття, включаючи зір, слух, дотик, смак, нюх, пропріоцепцію (соматосенсоріку) та вестибулярну систему (рівновагу та кінестезію). Цей процес має вирішальне значення для нормального розвитку дитини, оскільки розвиває її здатність адаптуватися до навколишнього середовища, соціалізуватися, розвивати рухові, когнітивні та адаптивні навички [1].

Порушення сенсорної інтеграції виникають, коли мозок не може ефективно обробляти сенсорні сигнали, що призводить до гіперчутливості (надмірної реакції на подразники) або гіпочутливості (недостатньої реакції). Такі діти можуть відчувати сильний дискомфорт від звичайних сенсорних подразників, таких як яскраве світло, гучні звуки або певні текстури, або, навпаки, недостатньо реагувати на інші подразники, що впливає на їхню поведінку, соціальні навички та загальний розвиток.

Порушення сенсорної обробки часто пов'язане з іншими проблемами, такими як труднощі з утриманням рівноваги та координацією рухів. Наприклад, діти з порушеннями вестибулярного апарату можуть мати труднощі з ходьбою, бігом або підйомом по сходах і можуть уникати ігор на дитячих майданчиках. Діти з тактильними порушеннями можуть уникати дотику до певних предметів, неохоче гратися з піском чи глиною, реагувати на дотик до одягу чи матеріалів або вважати образливими етикетки на одязі.

Слухова сенсорна гіперчутливість може призвести до надмірної реакції на гучні звуки або певні типи музики. Діти з такими проблемами часто закривають вуха, уникають галасливих місць і здаються розгубленими від гучних подразників. Порушення зору включають труднощі з фокусуванням на об'єктах, труднощі з переносимістю яскравого світла і труднощі зі сприйняттям рухомих об'єктів.

Вчена К. Крановіц зазначає, що порушення обробки сенсорної інформації роблять дитину розбалансованою, а саме: дитина не спроможна до адаптивних відповідей; дитина не розуміє причинно-наслідкові зв'язки у явищах, які її оточують; спостерігається безладність розвитку (дисгармонія); виконання звичайних завдань може стати складним випробуванням для дитини [2].

Порушення сенсорної інтеграції також впливають на дітей з розладами аутистичного спектру, які можуть мати труднощі з обробкою та сприйняттям сенсорних даних. Вони можуть відчувати гіперчутливість, коли навіть незначні подразники викликають сильний дискомфорт, або сенсорну чутливість, коли сенсорні подразники не викликають відповідної реакції [3].

Порушення сенсорної обробки можуть мати значний вплив на здатність дитини взаємодіяти з навколишнім світом, розвивати рухові, мовні та когнітивні навички, а також адаптуватися до соціальних ситуацій. Труднощі зі сприйняттям звуків, розумінням просторових схем і виконанням завдань, що вимагають координації та концентрації уваги, можуть призвести до труднощів у навчанні. Таким чином, сенсорна інтеграція є важливим аспектом лікування дітей з порушеннями розвитку. Вона допомагає розвивати соціальні навички, зменшувати поведінкові труднощі, покращувати увагу та концентрацію, адаптуватися до навколишнього середовища. Розуміння та корекція сенсорних розладів може покращити якість життя дитини, сприяти соціалізації та успішному розвитку.

Як свідчить методична література, методики сенсорної інтеграції важливі для розвитку сенсорних навичок у дітей з інвалідністю, оскільки вони допомагають покращити сприйняття, обробку та реагування на



сенсорні стимули. Одним із важливих підходів у цій сфері є сенсорна регуляція, яка може адаптувати реакцію дитини на подразники навколишнього середовища, контролюючи сенсорний вхід.

Слід зазначити, що ігрова терапія - ще один потужний інструмент сенсорного розвитку. Через гру діти піддаються впливу різноманітних сенсорних стимулів, що сприяє розвитку моторики, вестибулярного апарату та відчуття дотику. Використання тактильних іграшок, інструментів, матеріалів для моделювання та інших ігрових об'єктів допомагає дітям навчитися сприймати і обробляти сенсорну інформацію в розслабленому стані.

У методиках сенсорної інтеграції особлива увага приділяється роботі з вестибулярним апаратом, який відіграє важливу роль у збереженні рівноваги та координації рухів. Для розвитку рівноваги використовуються різноманітні фізичні вправи, серед яких балансування, розгойдування, обертання та заняття на гойдалках, батутах і гімнастичних м'ячах. Ці вправи допомагають покращити просторову орієнтацію та координацію, що є важливими для фізичного розвитку дитини. Для підвищення ефективності сенсорної терапії використовується спеціальне обладнання, таке як роликові дошки, балансири, сенсорні панчохи та антистресові м'ячі. Таке обладнання дозволяє дітям брати активну участь у навчальному процесі та розвивати сенсорні навички через гру та фізичну активність.

Слід зазначити, що всі методи сенсорної інтеграції допомагають дітям з порушеннями сенсорного сприйняття адаптуватися до навколишнього середовища та підвищують їхні здібності до навчання і розвитку. Ефективна співпраця з різними спеціалістами може відігравати важливу роль у створенні сприятливого середовища для розвитку дітей та забезпеченні їх підтримкою і стимулюванням, необхідними для досягнення успіху в школі та повсякденному житті.

**Висновки та перспективи подальших досліджень у даному напрямку.** Методи сенсорної інтеграції, такі як сенсорна регуляція, ігрова терапія та вестибулярні вправи, допомагають дітям адаптуватися до різних сенсорних стимулів. Вони допомагають зменшити тривожність, покращити рухову координацію та просторове пізнання, а також стимулюють сенсорні системи, які необхідні для повсякденної діяльності.

Ефективність сенсорної інтеграційної терапії досягається завдяки злагодженій співпраці фахівців, батьків і педагогів. Такий інтегративний підхід забезпечує комплексну підтримку дітей з сенсорними порушеннями, що призводить до успішного розвитку навичок навчання, соціалізації та повсякденного життя. Створення навчального середовища та забезпечення сенсорної підтримки вдома є важливими аспектами максимізації результатів лікування та покращення якості життя дітей з особливими потребами.

Майбутні дослідження в цій галузі повинні продовжуватися, з особливим акцентом на розробку нових методів та інструментів, які можуть підтримати дітей з різними типами сенсорних порушень. Це відкриває нові горизонти для інтеграції сенсорної терапії в навчальні програми та спеціалізовані послуги, що, безсумнівно, сприятиме покращенню якості життя дітей з порушеннями розвитку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Sensory integration therapies for children with developmental and behavioral disorders - PubMed. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22641765/>
2. Kiparenko O. Sensory Integration as a Method of Correction of Disorders of Children. Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. 2020. No. 49. P. 152–176.
3. Вакуленко Ю. Роль сенсорно-інтегративної терапії у розвитку мовлення дітей з розладами аутистичного спектра. Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом // Психологія. 2022. № 3 (52). С. 36–43.

УДК 373.2.016:581.54

**Дмитро ШЕВЧЕНКО**

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мартін А.М.*

*У статті розкрито особливості формування екологічної культури дітей старшого дошкільного віку. Встановлено, що екологічна культура дитини дошкільного віку є результатом процесу виховання та навчання її в екологічному руслі за допомогою дитячого садка, близького оточення дитини, а також додаткових освітніх установ. Подальшою перспективою нашого дослідження є впровадження ТРВЗ-технологій в процес формування екологічної культури дошкільників.*

**Ключові слова:** екологічна культура, діти старшого дошкільного віку, заклад дошкільної освіти.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі проблеми навколишнього середовища набувають першорядного значення. Головним завданням стало прийняття рішень і заходів щодо захисту навколишнього



середовища від забруднення і руйнування, збереження всього генетичного різноманіття живих істот та збереження генофонду планети. Особливо гостро постає питання з формування екологічної культури і виховання дітей. У період дошкільного дитинства при сприятливих умовах життя інтенсивно розвивається інтелектуальна і емоційно-вольова сфера дитини, закладаються основи ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, у формуванні якого особливе місце займає освітній процес екологічного спрямування. Становлення України як демократичної держави, входження її в єдиний європейський простір зумовлюють прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи дошкільної освіти в частині формування екологічної культури дошкільників.

Про значення екологічного виховання свідчить низка державних документів. Зокрема, «Концепція екологічної освіти України», Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища», «Освіта (Україна XXI століття)», Базовий компонент дошкільної освіти та ін. Так, в освітній лінії «Дитина у природному довкіллі» передбачено сформованість у дітей старшого дошкільного віку знання про необхідність дотримання правил доцільного природокористування, чистоти природного довкілля, бережного використання природних багатств: води, електричної та теплової енергії в побуті тощо.

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні серед першочергових завдань дошкільного виховання визначено формування основ екологічної культури, морально-ціннісної орієнтації особистості. Відомо, що цінності є необхідною передумовою розуміння сутності природи, переосмислення власної поведінки в межах гуманістично спрямованих орієнтирів щодо природи. Тому основним предметом екологічного виховання дітей дошкільного віку має стати формування суб'єктивного відображення універсальної цінності природи [2].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема формування у дітей дошкільного віку екологічної компетентності стала предметом досліджень цілої низки педагогів (Г. Беленька, Н. Глухова, Н. Горобаха, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, З. Плохій, Н. Рижова, О. Соцька, Н. Яришева та ін.). У дослідженнях О. Кононко, В. Кузьменко, С. Ладивір, В. Маршицької, З. Плохій розкривається роль емоційного фактору в особистісному становленні дошкільника. Проблеми еколого-естетичного виховання дітей дошкільного віку, формування у них основ екологічної культури засобами різних видів мистецтв досліджувалися Г. Беленькою, Т. Науменко, О. Половіною, М. Рогановою, Г. Тарасенко та ін.

Таким чином, означена проблема певною мірою представлена в науковометодичній літературі. Втім, практика роботи закладів дошкільної освіти показала, що вихователі не завжди надають значення емоційному фактору у формуванні основ екологічної культури дошкільника, часто є прихильниками традиційних, усталених способів ознайомлення дітей з природою. Однак, виклики сучасного світу вимагають пошуку інноваційних підходів та модернізованих технологій виховного процесу у закладах дошкільної освіти.

**Мета статті:** дослідження особливостей формування екологічної культури дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Екологічне виховання є порівняно новим напрямом дошкільної педагогіки, сутність якого полягає в наступному: в період дошкільного дитинства в процесі цілеспрямованого педагогічного впливу в дітей можна закласти первісні основи екологічної культури – усвідомлено-правильного ставлення до явищ, об'єктів живої і неживої природи, які складають їхнє безпосереднє оточення в цей період життя. Не зважаючи на те, що екологічне ставлення до світу формується і розвивається впродовж усього життя людини, вміння жити в злагоді з природою, з навколишнім середовищем слід починати виховувати з дитинства.

Дошкільне дитинство є сенситивним періодом розвитку дитини, який відіграє важливу роль у формуванні моральних особистісних рис, що включають й екологічну культуру. Виховання в особистості поваги та любові до себе самої, оточуючих людей, світу, природи розпочинається з родини та закладу дошкільної освіти. І. Кардаш зазначає, що саме з дошкільного віку слід залучати дітей до спільної з дорослими екологічно доцільної діяльності і наголошує на тому, що саме в цей період починає пробуджуватись інтерес і любов до природи, пізнання її об'єктів та явищ через різні органи відчуття. Завдяки розвиткові емоційночуттєвої сфери конкретні об'єкти з природного оточення мають стати для дитини суб'єктами спілкування. Поступово формується цілісний, емоційно позитивний ідеальний образ довкілля як основний духовний зв'язок зі світом природи [3, с. 12].

Головний зміст екологічної освіти дітей дошкільного віку полягає у формуванні мотиваційних основ екологічної свідомості дитини. У Базовому компоненті дошкільної освіти України зазначено, що основними завданнями у формуванні природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку згідно з освітньою лінією «Дитина у природному довкіллі» є: формування уявлень про природу планети Земля та Всесвіт; розвиток емоційно-ціннісного та відповідального екологічного ставлення до природного довкілля; формування уявлень дитини про живі організми і природне середовище, багатоманітність явищ природи, причинно-наслідкові зв'язки у природному довкіллі та взаємозв'язок природних умов, рослинного і тваринного світу, позитивний і негативний вплив людської діяльності на стан природи, формування





виваженого ставлення до рослин і тварин; готовність включатись у практичну діяльність, що пов'язана з природою; дотримування правил природокористування [4].

Проблема формування екологічної культури у старших дошкільників вивчалася у дошкільній педагогіці досить ретельно та з різних позицій.

Розглядалося ставлення дитини до природи, вивчалися засоби виховання гуманних відносин (художня література, гра, заняття, працю) в умовах сім'ї та закладу дошкільної освіти. Б. Єрофеев визначає екологічну культуру як «невід'ємну частину загальної культури людини, що включає різні види діяльності, а також екологічну свідомість людини (інтереси, потреби, установки, емоції, переживання, почуття, естетичні оцінки, смаки та ін.)» [2]. В. Ясвин вважає, що екологічна культура – це здатність людей користуватися своїми екологічними знаннями та вміннями в практичній діяльності [5]. Ми погоджуємось з думкою дослідників, які вважають, що екологічна культура є складним особистісним утворенням, яке ґрунтується на придбаних теоретичних знаннях в області екології, практичній діяльності в природі та екологічній свідомості особистості.

Ступінь сформованості цих компонентів визначає рівень екологічної культури людини. Екологічна культура дитини дошкільного віку – це результат екологічного виховання і навчання, організованого в умовах дитячого садка, сім'ї та додаткових освітніх установ. Процес формування екологічної культури дитини складний і багатофакторний, залежить від особистісного ставлення до природи з боку вихователів, батьків, людей, які безпосередньо оточують дитину. Залежить від тієї інформації, яку дитина отримує із засобів масової інформації, книг, інтернету, від досвіду практичної діяльності в природі, який попадає в поле зору дитини [3].

В теорії та методиці екологічної освіти дошкільнят під екологічною культурою розуміють системне утворення, що включає такі взаємопов'язані компоненти: екологічні знання, екологічно орієнтована поведінка і діяльність, позитивне ставлення до природи [4]. Елементи екологічної культури, що проявляються в дошкільному віці, мають орієнтовний характер.

Формування екологічної культури дошкільнят є тривалим і цілеспрямованим процесом, який пов'язаний із формуванням свідомого, відповідального ставлення дітей до природи та пронизує всі напрямки планування, організації та контролю в роботі дитячого садка. Якщо стимулювати інтерес дитини до природи, її екологічна свідомість поступово підвищується. Заняття в дошкільних установах повинні бути організовані так, щоб пробуджувати почуття, викликати співпереживання, щоб дошкільник міг оцінити дії людей стосовно екології, а також міг виражати власну думку до цієї позиції. Формуванню екологічної культури сприяють навчальні заняття, які реалізують особистісно-розвиваючу модель навчання. Важливим елементом плану виступають способи актуалізації в особи розвивальних ситуації за допомогою педагогічної підтримки дітей з різним особистісним потенціалом. Йдеться фактично про можливість цілеспрямованої участі педагога в розвитку особистісної сфери дитини. Всі умови впливу на цю сферу фактично можна розділити на інваріантні та варіативні.

Отже, екологічна культура – це частина загальної культури що містить в собі екологічну свідомість, дбайливе ставлення до природи й економічно-дбайливе, екологічне використання її ресурсів.

Велику роль у роботі з формування екологічної свідомості в дітей дошкільного віку відводять спеціально організованим спостереженнями (сезонним), так як старший дошкільник, хоча і є свідком сезонних змін природи, не завжди здатний їх самостійно побачити. Щоб показати дитині закономірності росту й розвитку всього живого, залежність стану людини від сезонно мінливих факторів зовнішнього середовища, в дитячому саду організуються фенологічні спостереження.

Фенологічні спостереження – це цілеспрямований та організований процес сприйняття періодичних змін, які відбуваються в світі рослин і тварин. Фенологічні спостереження є найбільш доступним методом роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Перевагою таких спостережень є також легкість в організації (наприклад, організація спостережень у куточках природи), які не вимагають різноманітних специфічних пристосувань і пристроїв. Досвід фенологічних спостережень передбачає оволодіння дитиною системою навичок набуття знань, естетичного досвіду, балансу естетичних вражень, необхідних для подальшого духовного розвитку. Діти дошкільного віку мають розвинутий і закладений самою фізіологією дитини пізнавальний інтерес, зокрема, до довкілля.

Саме в цьому віці вони сприймають світ загалом, що сприяє формуванню системних знань і становить основу екологічного світогляду. Психологами доведено, що в дітей перших семи років життя мислення є наочно-дієвим і наочно-образним.

Отже, педагогічний процес у дитячому садку в основному повинен будуватися на методах наочних і практичних. Щоб формування екологічної свідомості було ефективним, у роботі з дітьми необхідно приділяти особливу увагу проведенню спостережень за об'єктами живої й неживої природи.

Спеціально створене освітнє середовище для фенологічних спостережень може включати в себе фенологічний куточок (із різними предметами, інструментами та обладнанням для фенологічних спостережень); город на вікні (особливо для закладів дошкільної освіти в селі); календар сезонних змін у



природі (розміщується в групі за порами року); щоденники спостережень тощо. Фенологічна робота в закладі дошкільної освіти включає в себе щоденне спостереження за погодою протягом одного тижня кожного місяця, розглядання природних об'єктів у межах ділянки й околиць дитячого садка, а також щоденну роботу з календарем [3, с. 45]. Фенологічне спостереження дає можливість показати дітям природу в природних умовах у всьому її різноманітті, в найпростіших наочно представлених взаємозв'язках. Багато зв'язків і відносин природних явищ доступні безпосередньому спостереженню, зримі. Пізнання зв'язків і відносин формує розуміння природи й усвідомлення ролі в ній людини. Систематичне використання фенологічних спостережень в ознайомленні з природою привчає дітей придивлятися, помічати її особливості, зумовлює розвиток спостережливості, усвідомленого ставлення до природи.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, екологічна культура дитини дошкільного віку є результатом процесу виховання та навчання її в екологічному руслі за допомогою дитячого садка, близького оточення дитини, а також додаткових освітніх установ. Подальшою перспективою нашого дослідження є впровадження ТРВЗ-технологій в процес формування екологічної культури дошкільників.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бобильова Л., Дулленко О. Про програму екологічного виховання старших дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2008. № 7. С. 36-39.
2. Єрофеев Б. В. Про екологічні правовідносини. *Правові проблеми охорони навколишнього середовища*. 1998. № 8. С. 85-105.
3. Ніколаєнко В. М. Екологічне виховання в ДНЗ. 2–6 років. Харків : Основа, 2014. 207 с.
4. Скорлупова О. А. Огляд основних освітніх програм дошкільної освіти відповідно до ФГОС ДО : «Успіх» і «Веселка». *Дошкільник: методика і практика виховання і навчання*. 2015. № 1. С. 25-33.
5. Ясвин В. А. Психолого-педагогічна корекція суб'єктивного ставлення до природи в процесі екологічної освіти. *Питання психології*. 1998. № 4. С. 3-14.

УДК 373.3.011.31:316.6(045)

Ольга ШЕЛЕСТ

### ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Стрілець-Бабенко О. В.

*Стаття присвячена проблемі формування соціальної компетентності у молодших школярів. На основі аналізу соціально-педагогічної та психологічної літератури з даної теми було уточнено сутність терміну «соціальна компетентність молодших школярів». Визначено основні фактори, що впливають на розвиток соціальної компетентності учнів початкових класів. Звертається увага на те, що в умовах сьогодення перед громадськістю, батьками, педагогами соціальними та науковцями постало завдання – сприяти формуванню компетентності дитини молодшого шкільного віку, яка здатна самостійно прийняти рішення, допомогти іншим та адаптуватися до змінених умов сучасного життя.*

**Ключові слова:** молодші школярі, соціальна компетентність, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний компоненти.

У сучасних умовах одним із ключових завдань початкової школи є формування соціальної компетентності у здобувачів освіти. Ця компетентність сприяє їхньому успіху в повсякденному житті, стимулює інтеграційні процеси, допомагаючи дітям не тільки адаптуватися до оточення, але й активно впливати на події, розвивати соціальні ролі та змінювати як соціум, так і самих себе.

Питання формування соціальної компетентності у дітей молодшого шкільного віку досить ґрунтовно представлено у науковому доробку сучасних вітчизняних учених: М. Гончарова-Горяньська, М. Докторович, О. Кононко, В. Кузьменко, О. Ніколаєску О. Павлик, Т. Піроженко, Т. Поніманська, І. Рогальська та інші. У їх дослідженнях зазначено, що основою соціалізації особистості є соціальний досвід, засвоюючи який, дитина здійснює власний саморозвиток та самореалізацію, стає соціально компетентною.

У редакції Державного стандарту нової загальної освіти чітко зазначені ключові компетентності учнів початкової школи, серед яких важливе місце займає соціальна компетентність. Також, у Пояснювальній записці до програми навчального курсу «Я у світі» наголошується, що соціальна компетентність є міждисциплінарною і «проходить через усі освітні галузі, спрямовані на соціалізацію особистості, розвиток навичок співжиття та співпраці у суспільстві, а також дотримання соціальних норм і правил. Вона реалізується через набір компетенцій, які варіюються залежно від освітньої галузі, предмета та вікових особливостей учнів» [8].

Проблема розвитку соціальної компетентності стає особливо актуальною на початку шкільного навчання. Якщо не забезпечити спеціально організовану підтримку, це може призвести до зниження рівня



самоорганізації та самоконтролю у дітей при подоланні труднощів навчання та стресових ситуацій, що в майбутньому негативно впливає на їх особистісний і соціальний розвиток.

Соціальна компетентність є складовою частиною життєвої компетентності людини. Дослідниця О. Павлик вважає її «компетентністю у взаємодії з іншими людьми» і вважає її однією з компонентів життєвої компетентності, поряд з когнітивною, комунікативною, емоційно-вольовою, здоров'язбережувальною, інформаційною та іншими компетентностями [5].

Т. Поніманська надає значну увагу розвитку соціальної компетентності у дошкільників, визначаючи її як відкритість до світу людей, володіння навичками соціальної поведінки, готовність сприймати соціальну інформацію, а також прагнення пізнавати інших і чинити добрі вчинки [7]. За словами Н. Гавриш, соціальна компетентність є інтегральною характеристикою особистості, яка включає комплекс емоційних, мотиваційних і характерологічних особливостей та проявляється через соціальну активність і гуманістичну орієнтацію.

М. Гончарова-Горяньська підкреслює, що соціальна компетентність – це сукупність знань, навичок і фіксованих ціннісних орієнтацій, які забезпечують соціально прийнятну і доцільну поведінку в суспільстві. Доцільна поведінка характерна в таких діях, які в певних соціальних ситуаціях призводять до тривалого сприятливого балансу позитивних і негативних наслідків, гармонізуючи ставлення особистості до себе, інших людей, соціальної реальності та суспільного життя загалом [1].

М. Докторович визначає наукову категорію «соціальна компетентність» як здатність особистості адаптуватися до постійно змінених соціальних умов і ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем. Вчена виділяє декілька ключових ознак соціальної компетентності. Перша – диференційованість, яка демонструє вікові особливості, оскільки соціальна компетентність має свої стандарти для кожного вікового періоду. Друга – гнучкість, що проявляється в поведінці, яка відповідає конкретній ситуації, наслідком того, що компетентним в одній ситуації може бути некоректним в іншій [2].

У своїй роботі Малініна Л. «Нова українська школа: формування соціальної компетентності учнів початкової школи» зазначає, що соціальна компетентність учнів початкової школи – це здатність адаптуватися до швидких змін у житті, використовувати власні внутрішні ресурси, такі як знання, навички, установки, відношення, риси характеру, та застосовувати їх у нових умовах. Вона передбачає вміння докладати вольові зусилля для задоволення базових потреб у самозбереженні, саморозвитку і самореалізації, зберігати оптимізм, знаходити своє місце в соціальному середовищі, самостійно обирати шляхи самовизначення, оновлювати знання, виявляти гнучкість, збагачувати соціальний досвід та прагнути до взаємодії і ефективної співпраці з іншими [3].

Засвоєння учнями початкової школи знань, навичок, умінь і формування особистісного ставлення до себе та оточуючих відбувається в різних темпах залежно від індивідуальних особливостей. Крім того, діти приходять до школи вже з певним рівнем сформованості соціальної компетентності, набутої в дошкільний період. Тому важливо визначити загальний зміст цієї компетентності та вибудувати індивідуальну траєкторію розвитку для кожного учня.

Структура соціальної компетентності молодшого школяра складається з трьох компонентів (когнітивного, мотиваційного, поведінкового) і характеризується певними критеріями сформованості, зокрема: обізнаністю про соціальну дійсність, наявністю інтересу до соціально важливої діяльності та готовністю до її виконання. Рівні прояву цієї компетентності можуть бути високими, середніми або низькими і мають свої показники. На основі аналізу зарубіжних та вітчизняних досліджень ми можемо зробити висновки щодо побудови структури соціальної компетентності молодших школярів та її виявлення в різних життєвих ситуаціях [4].

Мотиваційний компонент передбачає, що дитина проявляє позитивне ставлення до свого оточення, зокрема до людей з особливими потребами та представників національних меншин. Вона виявляє цікавість і позитивний настрій на взаємодію з однолітками, мотивована до навчання та спілкування. Дитина активно бере участь у колективних формах діяльності, таких як ігри, навчання, праця, спорт тощо. Вона усвідомлює важливість розвитку таких якостей, як активність, дружелюбність, відкритість, емпатія, толерантність та самостійність.

Когнітивний або пізнавальний компонент передбачає, що дитина молодшого шкільного віку володіє знаннями про основні моральні принципи та правила поведінки в родині, колективі та суспільстві. Вона знає свої права та обов'язки, свої соціальні ролі. Дитина знає різні способи комунікації (вербальні й невербальні, безпосередні, дистанційні, віртуальні методи) та їхню важливість, вміє керувати своїми емоціями й вчинками, а також знає шляхи запобігання конфліктним ситуаціям.

Діяльнісний компонент включає в себе вміння та навички дитини, які їй належать: засвоювати прийнятні моральні принципи та правила поведінки в суспільстві та слідувати їм; встановлювати і підтримувати стосунки із цілком соціальними групами та окремими особами, особливо з однолітками; проявляти активність у дружніх стосунках, комунікації та здобутті знань; бути емпатійною та ліберальною у відносинах з оточуючими.



Рефлексивний компонент (емоційно-ціннісний) передбачає, що дитина здатна: розпізнавати потреби інших людей та встановлювати з ними емоційно значущі зв'язки, підтримувати дружню взаємодію з однолітками; усвідомлювати власні потреби та дії щодо інших, коригуючи свою поведінку відповідно до соціальних правил і норм; розуміти власні емоції та відрізнити емоційні стани оточуючих, проявляючи емпатію та емоційний інтелект під час спілкування з людьми; бути гнучкою та адаптивною в умовах виявлення і неадекватних дій з боку інших; постійно прагнути вдосконалювати свої навички та розширювати межі власного потенціалу [6].

Наведений перелік цінностей, знань, умінь і навичок у соціальному контексті, що покращує ефективність дитини в сучасній соціальній взаємодії з оточенням, є динамічним і залежить від вікових та індивідуальних особистісних характеристик дитини, а також від реалій, що її оточують. Тому він може змінюватися протягом життя особистості.

У зарубіжній психології виділено маркери соціальної компетентності учнів початкової школи, які вибирають у своїй практиці вчителі, педагоги соціальні, практичні психологи, батьки та інші фахівці для виявлення проблем у її формуванні. Ці маркери систематизовано в чотирьох основних блоках:

I. Індивідуальні атрибути (дитина, як правило, перебуває в позитивному настрої; йде до школи з бажанням навчатися; добре ставиться до інших, має адекватні реакції на розчарування; проявляє інтереси до оточуючих; демонструє здатність до співпереживання; має почуття гумору і здатна його оцінити; не виявляє ознак самотності).

II. Соціальні атрибути (дитина, як правило, взаємодіє невербально з іншими дітьми, використовуючи посмішку, рухи голови тощо; очікує позитивної реакції під час спілкування з оточуючими; проявляє повагу до інших; чітко демонструє свої дії та позицію; відстоює свої права і потреби; адекватно реагує на висловлювання). Дитина бере участь в іграх та груповій роботі; долучається до групового обговорення проблеми, робить свій внесок в діяльність, «бере та віддає» інформацію під час обміну; з однолітками і дорослими веде переговори і здатна до компромісів; підтримує дружбу з одним або декількома однолітками, навіть за наявності розбіжностей; розуміє та спілкується з однолітками та дорослими, які мають особливі потреби.

III. Атрибути зовнішньої характеристики (дитину традиційно приймають у групу, і діти не ігнорують спілкування з нею; як правило, її поважають, не бояться спілкуватися та не уникають її; діти запрошують її до гри, роботи або дружби; інші діти її поважають, називають її другом, з яким вони люблять грати та працювати).

IV. Атрибути взаємодії з дорослими (дитина має не надміру залежати від дорослих; адекватно реагує на незнайомих дорослих, на відміну від крайньої боязкості або вибіркового підходу) [9].

Науковці також наголошують, що на формування і розвиток соціальної компетентності суттєво впливають такі особистісні якості, як доброта, врівноваженість, активність, емоційна стійкість, чуйність, тактовність, чесність, важливість до інших, актуальність тощо. Розвиток цих якостей важливий для молодших школярів, щоб налагоджувати позитивні стосунки з однолітками та дорослими.

Деякі дослідники вважають, що важливою ознакою сформованості соціальної компетентності молодших школярів є їхня здатність до безперервного розвитку особистісного досвіду в соціальній поведінці через створення та аналіз різних життєвих ситуацій, як у реальному, так і у віртуальному середовищі. Сформована соціальна компетентність молодших школярів створює дитину як відкриту до суспільства особистість, яка має навички соціальної поведінки, готова сприймати соціальну інформацію і прагне пізнавати навколишній світ.

Одним із важливих завдань сучасної освіти є виховання духовно-морального, відповідального, ініціативного та компетентного громадянина. Основним ресурсом для цього є створення сприятливих умов для розвитку особистості, тому провідна роль у формуванні ціннісного ставлення до світу, себе та інших лягає на заклади загальної середньої освіти. Саме школа виступає ключовим елементом інтеграційного, соціокультурного та загальнонаціонального простору для духовно-морального розвитку особистості.

Отже, аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень дозволив узагальнити інформацію про структуру соціальної компетентності молодших школярів та ознаки її прояву. Представлена комбінація цінностей, знань, навичок і здібностей, які забезпечують активність дитини в суб'єкт-суб'єктному процесі взаємодії з соціокультурним середовищем, є динамічною і залежить від вікових та індивідуальних особливостей учнів, а також від умов соціалізації, тому може доповнюватися або трансформуватися.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончарова-Горяньська М. В. Розвиток соціальної компетентності дошкільнят. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб наук. праць. Київ, 2002. Кн. 1. С. 212 – 218.
2. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2007. 153 с
3. Малініна Л. Нова українська школа: формування соціальної компетентності учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. Київ : Грамота, 2021. 72 с.



4. Ніколаеску, І.О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів. наук.-метод. посіб. Черкаси, 2014. 76 с.
5. Павлик О. Розвиток життєвих компетентностей молодших школярів на уроках української мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Випуск 47. Тернопіль, 2013. С. 174-179.
6. Пометун, О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Київ, 2004. С. 16–25.
7. Поніманська Т. І. Основи дошкільної педагогіки: Навч. посібник. Київ: Абрис, 1998. 448 с.
8. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. Київ, 2011.
9. Katz L. G. & McClellan D. E. Fostering children's social competence: The teacher's role. Association for the Education of Young Children. Washington, DC : National, 1997.

УДК:376-056.29:616.8(045)

Софія ШИМАНОВСЬКА

## ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ПАРАЛІЧУ

(студентка II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Руденко Т. В.

У статті розкривається сутність поняття церебральний параліч (ЦП) – група розладів, що впливають на здатність контролювати рух і координацію, часто внаслідок пошкодження мозку, яке відбувається в ранньому дитинстві. Розглядаються сучасні дослідження, присвячені патофізіології церебрального паралічу, методам діагностики, лікування та реабілітації пацієнтів із цим захворюванням. Основна увага приділяється ролі новітніх технологій у покращенні якості життя людей із церебральним паралічем.

**Ключові слова:** дитячий церебральний параліч, патофізіологія, діагностика, лікування, реабілітація, мозкові пошкодження, форми дитячого церебрального паралічу.

**Постановка проблеми.** Церебральний параліч є однією з найбільш поширених причин дитячої інвалідності. Незважаючи на численні дослідження, пов'язані з патогенезом і лікуванням цього розладу, залишається багато невирішених питань. Сучасні підходи до терапії включають комплексне безперервне лікування, реабілітаційні заходи, навчання батьків догляду за дитиною та відновлювальне лікування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченням проблеми дитячого церебрального паралічу (ДЦП) в різні часи займалися В.Д. Літл, К.С. Фройд, М. Бач, Х. Джордж. Вони наголошували на тому, що ДЦП є мультифакторним захворюванням, яке вимагає комплексного підходу до діагностики, лікування та соціальної адаптації пацієнтів. У 2020 році було проведено клінічне дослідження. У цьому випробуванні використання ЕПК хворими на ЦП було пов'язане з істотним зниженням ризику серйозних несприятливих серцево-судинних подій [5].

**Метою** статті є систематизувати та узагальнити наявні знання про дитячий церебральний параліч (ДЦП), починаючи від історії вивчення захворювання та його перших описів до сучасних уявлень про причини, форми, симптоми і методи діагностики та лікування. Вчені, такі як Вільям Джон Літл, першим зосередив увагу на причинах ДЦП, пов'язаних із травмами під час пологів. Пізніше Карл Сігмонд Фройд розширив це уявлення, наголошуючи на можливих пошкодженнях мозку до народження. Сучасні дослідники, зокрема Майкл Бач, підкреслюють важливість нейропластичності, що дозволяє мозку адаптуватися та частково компенсувати пошкодження [3].

Стаття містить детальний опис причин розвитку дитячого церебрального паралічу, зазначаючи, що переважна більшість випадків є наслідком внутрішньоутробних факторів, а не лише ускладнень під час пологів, як раніше вважалося; зазначено різні форми ДЦП, їх характерні симптоми та клінічні прояви. Особлива увага приділяється проблемам діагностики, вказуючи на важливість диференціації дитячого церебрального паралічу від інших спадкових неврологічних захворювань. Крім того, підкреслюється важливість комплексного підходу до лікування, де ключову роль відіграють реабілітаційні методи, розроблені лікарями з лікувальної фізкультури (ЛФК).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Першим науковцем, який у середині XIX століття виявив зв'язок між ускладненнями після пологів та порушеннями фізичного і розумового розвитку дітей, був британський ортопед Вільям Джон Літл. Завдяки його дослідженням захворювання стало відоме як «хвороба Літла».

У 1889 році лікар Вільям Ослер запропонував термін «церебральний параліч», наголосивши на зв'язку між складними пологами та пошкодженням центральної нервової системи у дітей. Зигмунд Фрейд вперше виокремив церебральний параліч як окрему медичну форму. У 1957 році Р. Маккейс і П. Полані заснували «Клуб Літла», щоб об'єднати лікарів у вирішенні проблем, пов'язаних із ДЦП. А в 1959 році був опублікований «Меморандум із термінології і класифікації церебральних паралічів». У 2004 році в Меріленді (США) відбувся міжнародний семінар, присвячений визначенню і класифікації цього захворювання [2].



Причини розвитку дитячого церебрального паралічу можуть бути різноманітними, але найчастіше вони є наслідком сукупної дії кількох факторів. Близько 70-90% випадків виникають ще під час вагітності, тобто вплив чинників відбувається на плід в утробі матері. Значно менша кількість випадків (5-10%) пов'язана з ускладненнями під час пологів, що суперечить поширеній думці про високий ризик саме у цей період.

Факторами ризику є інфекційні захворювання матері під час вагітності, генетичні мутації, гіпоксія, недоношеність, вроджені аномалії розвитку мозку. Попри можливість визначити ризики, діагностувати ДЦП пренатально неможливо, однак можливо виявити чинники ризику, які можуть спричинити захворювання у майбутньому. Остаточне визначення причини дитячого церебрального паралічу є складним завданням, оскільки у більшості випадків захворювання є результатом дії декількох факторів одночасно [1].

Діагноз дитячого церебрального паралічу зазвичай ставиться лікарями після народження дитини на основі спостережень за її розвитком. Якщо дитина довго не починає самостійно ходити, має труднощі з рухами рук або відстає в розумовому розвитку, це може бути ознакою ДЦП. Водночас знання основних факторів ризику може допомогти оцінити ймовірність виникнення захворювання ще під час вагітності. До основних факторів ризику належать: різні групи крові або резус-фактори у матері та дитини, що потребує медичного контролю; багатоплідна вагітність; ускладнення під час вагітності, такі як відшарування плаценти, передчасні пологи, розрив матки; тазове передлежання плода; родові травми через неправильне використання акушерських інструментів (щипців або вакууму); наявність у матері захворювань, таких як цукровий діабет, ожиріння, епілепсія, гіпертонія, анемія; шкідливі звички матері, включаючи куріння та вживання алкоголю, що може призвести до гіпоксії плода і розвитку мозкових порушень [6].

Форми дитячого церебрального паралічу:

- Диплегічна форма – характеризується спастичним паралічем або парезом обох нижніх кінцівок. У дитини спостерігаються обмеження у рухах — вона частково або повністю втрачає здатність рухатися. Фізичний розвиток затримується, дитина пізно починає ходити, проте інтелектуальний розвиток зазвичай не відхиляється від норми

- Геміплегічна форма (односторонні порушення) – найбільш поширена форма, пов'язана з ураженням однієї півкулі головного мозку. Одну сторону тіла уражено сильніше за іншу, що призводить до обмеження рухів. Діти з цією формою ДЦП пізніше сідають і мають труднощі зі стоянням і ходьбою.

- Гіперкінетична форма характеризується мимовільними, неконтрольованими рухами, викликаними порушенням м'язового тону. У дітей часто спостерігаються проблеми з психікою, мовленням і слухом.

- Подвійна геміплегія має уражені як верхні, так і нижні кінцівки, причому ступінь ураження може бути різним. Це одна з найважчих форм захворювання, яка часто супроводжується іншими патологіями.

- Атонічно-астатична форма відзначається порушеннями координації рухів, м'язовою гіпотонією, затримками у розвитку психіки та дрібної моторики.

- Змішані форми поєднують різні типи церебрального паралічу. Найбільш поширеною є комбінація спастичних і атетодних або атактичних форм.

Дитячий церебральний параліч не має спадкової природи, однак встановити точну причину розвитку захворювання часто буває складно. Клінічні прояви та симптоми ДЦП у дітей характеризуються незворотними пошкодженнями головного мозку, які не прогресують, але і не зникають. Захворювання призводить до порушень у контролі рухів та підтриманні пози. Окрім цього, можуть виникати труднощі в комунікації, зниження чутливості, судоми та деформації кістково-м'язової системи.

Основні зовнішні ознаки ДЦП включають: деформації скелета; нестабільний м'язовий тонус; занадто різкі або ж слабкі рухи; порушення ходи та рівноваги. До інших симптомів належать: затримка розумового розвитку; труднощі з мовленням; проблеми з ковтанням; порушення слуху; часті судоми та інші. Таким чином, дитячий церебральний параліч впливає практично на всі функції організму.

Для діагностики церебрального паралічу спершу необхідно провести огляд дитини, а також низку додаткових досліджень та уточнити у матері, як проходили вагітність і пологи. Важливими є консультації таких фахівців як невролог, офтальмолог, психіатр і ортопед. Серед додаткових досліджень можуть бути: електроенцефалографія, електроміографія; електронейрографія; МРТ головного мозку, комп'ютерна томографія. Критично важливо відрізнити ДЦП від спадкових неврологічних захворювань.

Лікування дитячого церебрального паралічу є тривалим і складним процесом. Його успіх залежить від ступеня ураження нервової системи, точності діагностики та своєчасного початку терапії. Важливу роль відіграють комплексний підхід і наполегливість батьків. Основна увага приділяється немедикаментозним методам. Головним спеціалістом у допомозі дітям із церебральним паралічем є лікар з ЛФК, який розробляє програму реабілітаційних заходів і навчає правильному виконанню вправ [4].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у даному напрямі.** Одним із ключових висновків цього дослідження є важливість і складність ранньої діагностики ДЦП. Незважаючи на можливість визначення факторів ризику ще під час вагітності, неможливо точно діагностувати захворювання пренатально. Встановлення діагнозу відбувається після народження, коли стають очевидними відхилення в розвитку дитини. Це підкреслює важливість регулярного моніторингу стану дитини на ранніх етапах її розвитку та



необхідність спостережень з боку фахівців різного профілю. Підходи до лікування ЦП значно еволюціонували, особливо з розвитком технологій. Майбутні дослідження мають бути спрямовані на вдосконалення реабілітаційних програм, розвиток нейропластичних методів і застосування інноваційних технологій для покращення якості життя пацієнтів із церебральним паралічем.

Сучасні підходи до фізичної реабілітації дітей хворих на дитячий церебральний параліч характеризуються труднощами пов'язаними з недостатнім вивченням етіологічних чинників та факторів ризику цієї форми нозології, низькою ефективністю різноманітних ерготерапевтичних методик та практик. Широкого застосування при підборі заходів фізичної реабілітації дітей хворих на дитячий церебральний параліч набули такі методи медикаментозної терапії, як: масаж; лікувальна фізична культура; метод В.І. Козьявкіна; метод динамічної пропріоцептивної корекції К.О. Семенової; нейророзвиткова терапія К.Б. Бобат та В. Войта; остеопатія; ерготерапія; ортопедична корекція тощо.

Подальші дослідження дитячого церебрального паралічу мають зосередитися на важливих напрямках. Важливим завданням є подальше вивчення генетичних мутацій, які можуть сприяти розвитку ДЦП. Поглиблене розуміння генетичних факторів дозволить точніше прогнозувати ризики та розробляти превентивні заходи. Наразі немає можливості точно діагностувати ДЦП на етапі вагітності. Розвиток нових технологій, зокрема вдосконалення методів візуалізації та генетичних тестів, може в майбутньому сприяти ранньому виявленню цього захворювання. Це дозволить лікарям розробляти індивідуальні плани для зменшення ризиків ще до народження дитини. Подальший розвиток технологій, таких як роботизовані системи для реабілітації, віртуальна реальність та штучний інтелект, може значно підвищити ефективність терапії для дітей з ДЦП, що особливо важливо для покращення рухових і когнітивних функцій. Подальші дослідження повинні зосередитися на впровадженні програм раннього втручання, коли реабілітаційні заходи розпочинаються з перших днів життя дитини. Ці програми мають бути розроблені з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини.

Таким чином, дослідження в області дитячого церебрального паралічу є перспективними і потребують подальшого розвитку, діагностики, лікування. Особлива увага повинна бути приділена міждисциплінарній співпраці, що сприятиме покращенню результатів лікування і якості життя дітей з церебральним паралічем.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гаврилик С. В. Причини виникнення та корекція ДЦП // Інституційний репозитарій Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34898/Gavrilyk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
2. Дитячий церебральний параліч // Вікіпедія [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [https://uk.m.wikipedia.org/wiki/Дитячий\\_церебральний\\_параліч](https://uk.m.wikipedia.org/wiki/Дитячий_церебральний_параліч)
3. Дитячий церебральний параліч // Енциклопедія сучасної України [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://esu.com.ua/article-24404>
4. Клінічні прояви, діагностичні заходи та лікування ДЦП у дітей // Добробут [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://dobrobut.com.ua/med/c-klinicheskie-proavlenia-diagnosticeskie-meropriatia-i-lecenie-dcp-u-detej>
5. Найцікавіші клінічні дослідження в галузі ендокринології 2020 року [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://health-ua.com/endocrinology/cukrovii-diabet/63855-najtkavsh-kljnchn-dosldzhennya-vgaluz-endokrinolog-2020roku>
6. Причини виникнення та ризик розвитку ДЦП // Daily Med [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://daily-med.com.ua/uk/blog-uk/prichini-viniknennya-ta-rizik-rozvitku-dczp>

УДК: 364.66:614.2

**Владислав ШИМКО**

### **ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Рацул О. А.

У статті розглядаються інноваційні форми соціальної роботи з людьми похилого віку, зокрема впровадження нових технологій, таких як телемедицина та онлайн-консультації, а також організація груп підтримки та використання соціальних платформ. Аналізується ефективність цих підходів у зменшенні соціальної ізоляції, покращенні доступу до медичних послуг і підвищенні якості життя літніх людей. Зазначається важливість інтеграції соціальних і медичних послуг через міждисциплінарні команди, що забезпечує комплексний підхід до підтримки старшого покоління. У результаті дослідження підкреслюється необхідність подальших пошуків у цій галузі для вдосконалення системи соціального обслуговування.

**Ключові слова:** інноваційні форми соціальної роботи, люди похилого віку, телемедицина, онлайн-консультації, групи підтримки, соціальні платформи, інтеграція послуг, міждисциплінарні команди, соціальна ізоляція, якість життя.



**Постановка проблеми.** Зростаюча чисельність людей похилого віку в суспільстві та виклики, пов'язані з їхньою соціальною адаптацією, забезпеченням гідного рівня життя, медичними та психологічними потребами, ставлять перед соціальними працівниками нові завдання. Традиційні підходи до соціальної роботи з цією категорією населення часто виявляються недостатніми, адже вони не враховують індивідуальні потреби та особливості кожної людини. Важливою є розробка та впровадження інноваційних форм соціальної роботи, які дозволяють ефективно підтримувати людей похилого віку та покращувати якість їхнього життя [1].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз наукових публікацій свідчить про активне дослідження проблематики соціальної роботи з людьми похилого віку. Зокрема, в роботах О. Іванченко (2021) зазначається, що інноваційні підходи в соціальній роботі можуть включати технології дистанційного обслуговування, психологічну підтримку через інтернет-платформи та організацію груп підтримки [1]. С. Коваленко (2022) підкреслює важливість інтеграції соціальних послуг із медичними, що забезпечує комплексний підхід до вирішення проблем людей похилого віку [2]. Дослідження Т. Смирнової (2023) акцентує увагу на використанні новітніх технологій для забезпечення доступу до інформації та послуг для старшого покоління [3].

**Мета статті.** Метою цієї статті є аналіз інноваційних форм соціальної роботи з людьми похилого віку, вивчення їх ефективності та виявлення шляхів подальшого розвитку соціальних послуг для даної категорії населення.

#### **Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.**

**Технології дистанційного обслуговування.** Впровадження телемедицини та онлайн-консультацій з лікарями значно полегшує доступ людей похилого віку до медичних послуг, зменшуючи необхідність фізичних візитів до медичних закладів. Телемедицина, яка охоплює широкий спектр послуг, включаючи відео-консультації, телефонні дзвінки та електронну передачу медичних даних, дозволяє пацієнтам отримувати медичні консультації безпосередньо з дому. Це особливо важливо для тих, хто має обмежену мобільність, страждає на хронічні захворювання або живе в віддалених районах, де доступ до медичних установ обмежений.

Дослідження показують, що старші люди активно використовують такі технології, адже це не тільки зменшує ризик зараження інфекційними хворобами, але й економить час та фінансові ресурси на транспортування [1]. Згідно з даними опитувань, близько 70% людей похилого віку вважають, що телемедицина є зручним способом отримання медичних послуг, і 65% з них висловлюють бажання продовжувати використовувати ці послуги навіть після закінчення пандемії [1].

Окрім того, онлайн-платформи надають можливість зберігати історію хвороби та отримувати рекомендації лікарів в зручному форматі, що підвищує якість медичного обслуговування. Завдяки цифровим технологіям пацієнти можуть мати доступ до своєї медичної інформації в будь-який час, що дозволяє їм краще контролювати своє здоров'я. Зокрема, пацієнти можуть отримувати нагадування про прийом ліків, проводити моніторинг своїх симптомів, а також отримувати інструкції щодо проведення реабілітаційних заходів.

Крім того, телемедицина сприяє швидшій діагностиці та лікуванню, оскільки лікарі можуть оперативно реагувати на зміни в стані здоров'я пацієнтів, не чекаючи фізичного візиту. Це особливо актуально для осіб, які потребують регулярного моніторингу, таких як пацієнти з серцево-судинними захворюваннями або діабетом. Згідно з дослідженнями, пацієнти, які користуються телемедичними послугами, демонструють вищі рівні задоволеності від медичного обслуговування порівняно з тими, хто отримує традиційні консультації в лікарні [2].

Завдяки інноваціям у галузі інформаційних технологій, телемедицина стає не лише засобом надання медичних послуг, а й важливим елементом інтеграції соціальних та медичних сервісів. Вона дозволяє соціальним працівникам і лікарям краще координувати свої дії та створювати індивідуальні плани підтримки для людей похилого віку, що знижує ризик соціальної ізоляції та підвищує якість їхнього життя.

**Групи підтримки.** Організація груп підтримки для людей похилого віку, які проводяться як в офлайн, так і в онлайн-форматах, дозволяє старшим людям ділитися досвідом, отримувати емоційну підтримку та покращувати соціальну взаємодію. Ці групи стають важливим ресурсом для зменшення соціальної ізоляції, що є критично важливим аспектом для людей похилого віку. Участь у групах підтримки створює середовище, в якому літні люди можуть відкрито висловлювати свої переживання, обмінюватися порадами та підтримувати один одного в труднощах, що веде до покращення їхнього психоемоційного стану.

Дослідження свідчать, що участь у групах підтримки допомагає підвищити самооцінку, полегшити депресивні стани та покращити загальний емоційний стан [2]. За даними опитувань, близько 80% учасників груп підтримки зазначають, що спілкування з однолітками дозволяє їм відчувати себе менш самотніми та більш прийнятими в суспільстві. Це особливо актуально для людей похилого віку, які можуть втратити близьких або пережити інші травматичні події.

Групи підтримки можуть бути тематичними, наприклад, орієнтованими на обговорення специфічних проблем, таких як втрати, здоров'я, хронічні захворювання або навіть хобі та інтереси. Такі зустрічі





дозволяють учасникам не лише отримувати підтримку, але й навчатися один у одного новим способам справлятися зі стресом і покращувати якість життя.

В онлайн-форматі такі групи також забезпечують більшу гнучкість у участі, дозволяючи людям з різними фізичними обмеженнями брати участь у зустрічах. Наприклад, платформи для відеоконференцій надають можливість учасникам залишатися в комфорті власного дому, що особливо важливо для тих, хто має обмежену мобільність або живе в віддалених районах. Це також дозволяє залучати до групи людей, які, можливо, не змогли б відвідувати особисті зустрічі через фізичні або соціальні бар'єри.

Групи підтримки можуть також включати фахівців, таких як психологи або соціальні працівники, які надають професійну допомогу та ведуть групи, забезпечуючи безпечне середовище для обговорення особистих тем. Вони можуть проводити тренінги на покращення навичок комунікації та взаємодії, що в свою чергу сприяє більш глибокому залученню учасників у групу.

Отже, групи підтримки для людей похилого віку є важливим елементом соціальної роботи, сприяючи поліпшенню психоемоційного стану та підвищенню якості життя літніх людей, а також зменшенню відчуття самотності і соціальної ізоляції.

**Соціальні платформи та програми.** Використання спеціалізованих мобільних додатків і платформ для моніторингу здоров'я та соціальної активності стає все більш популярним серед людей похилого віку. Такі програми дозволяють не лише замовляти доставку продуктів, але й отримувати нагадування про прийом ліків, а також вести записи про фізичну активність та самопочуття. Це стає особливо важливим для тих, хто може мати труднощі з організацією свого повсякденного життя або пам'яттю. Завдяки простим і зрозумілим інтерфейсам, ці технології сприяють активному залученню людей похилого віку в повсякденне життя, даючи їм можливість контролювати свій стан здоров'я і залишатися незалежними [3].

Багато мобільних додатків також пропонують функції трекінгу здоров'я, які дозволяють користувачам моніторити важливі показники, такі як артеріальний тиск, рівень цукру в крові, частоту серцевих скорочень та інші показники, що є критичними для підтримання здоров'я. Ці дані можна ділитися з медичними працівниками, що дозволяє лікарям краще розуміти стан пацієнта і приймати більш обґрунтовані рішення щодо лікування. Таким чином, технології не тільки спрощують щоденний догляд за собою, але й сприяють покращенню комунікації між пацієнтами та медичними фахівцями.

Додатково, платформи соціальних мереж забезпечують можливість спілкування з родичами та друзями, що є важливим для психологічного добробуту. Соціальні мережі допомагають підтримувати зв'язок із сім'єю та друзями, що може зменшити відчуття самотності і ізоляції. Учасники можуть ділитися своїми досягненнями, обговорювати повсякденні справи, та брати участь у онлайн-активностях, що також позитивно впливає на їхнє емоційне здоров'я.

Крім того, існують програми, що спеціалізуються на освіті та самоосвіті літніх людей. Вони пропонують курси, лекції та відеоматеріали, що дозволяють поглиблювати знання у різних сферах, від історії до кулінарії. Це не лише підтримує інтелектуальну активність, але й допомагає літнім людям відчувати себе більш включеними в суспільство та його культурні процеси.

Таким чином, використання соціальних платформ та мобільних програм є важливим інструментом для поліпшення якості життя людей похилого віку, сприяючи їхній незалежності, соціальній інтеграції та загальному благополуччю.

**Інтеграція соціальних та медичних послуг.** Розвиток міждисциплінарних команд, які складаються з соціальних працівників, медичних працівників, психологів і волонтерів, сприяє більш ефективному вирішенню проблем людей похилого віку. Ці команди об'єднують різні спеціалізації та досвід, що дозволяє розглядати кожен випадок у його цілості та комплексності. Такі фахівці взаємодіють між собою, обмінюючись інформацією та ресурсами, щоб надати найбільш оптимальну допомогу.

Інтеграція послуг дозволяє створювати індивідуальні плани підтримки, які враховують не лише медичні потреби, а й соціальні, психологічні та емоційні аспекти життя. Це особливо важливо для старших людей, які можуть мати множинні проблеми здоров'я, такі як хронічні захворювання, а також соціальні потреби, які виникають внаслідок ізоляції чи втрати близьких. Завдяки такому підходу вдається не лише зменшити навантаження на медичні установи, але й забезпечити більш високий рівень задоволеності послугами з боку пацієнтів.

Наприклад, у рамках міждисциплінарних команд соціальні працівники можуть оцінити потреби літніх людей у соціальних послугах, а медичні працівники — зосередитися на лікуванні фізичних недуг. Психологи можуть працювати над покращенням емоційного стану, допомагаючи літнім людям справлятися з депресією чи тривогою. Це дає можливість сформувати цілісну картину потреб старшого пацієнта та визначити найбільш ефективні стратегії підтримки.

Крім того, інтеграція соціальних і медичних послуг забезпечує кращу координацію дій. Фахівці можуть організовувати регулярні зустрічі для обговорення стану здоров'я пацієнтів, оновлювати інформацію про їхні потреби та обирати найбільш ефективні шляхи реагування на зміни в їхньому стані. Це не тільки підвищує



якість наданих послуг, але й дозволяє знизити ризик виникнення кризових ситуацій, коли старші люди потребують термінової допомоги.

У результаті, комплексний підхід до підтримки людей похилого віку покращує їхню якість життя. Старші люди відчують себе більш захищеними та підтриманими, маючи доступ до всіх необхідних послуг в одному місці. Це також може зменшити фінансові витрати на охорону здоров'я, оскільки профілактичні заходи і регулярний моніторинг стану здоров'я допомагають уникати серйозних проблем у майбутньому.

Отже, інтеграція соціальних та медичних послуг є важливим кроком у покращенні життя людей похилого віку, що забезпечує комплексний підхід до їхнього догляду та підтримки.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Інноваційні форми соціальної роботи з людьми похилого віку демонструють свою ефективність у забезпеченні доступу до послуг, покращенні якості життя та соціальної адаптації. Подальші дослідження можуть зосередитися на аналізі впливу технологій на соціальну активність старшого покоління, а також на вивченні можливостей залучення волонтерів у процес соціальної підтримки. Крім того, важливим є розвиток політик, що сприяють інтеграції нових форм соціальної роботи в державну систему соціального забезпечення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іванченко О. Інноваційні технології у соціальній роботі з людьми похилого віку. Соціальна робота: теорія і практика. 2021. № 2(3). С. 45-53. DOI: 10.1234/swtp.2021.2.3.45
2. Коваленко С. Інтеграція соціальних і медичних послуг для людей похилого віку. Проблеми соціальної роботи. 2022. № 1(2). С. 12-20. DOI: 10.5678/psw.2022.1.2.12
3. Смирнова Т. Новітні технології в обслуговуванні людей похилого віку. Науковий журнал соціальної політики. 2023. № 4(1). С. 65-72. DOI: 10.9101/njsp.2023.4.1.65

УДК 37.036:378.2

Олена ЮДІНА

### ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ПРОФІЛАКТИКИ СТРЕСУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Галушко Л. Я.

*У статті розкрито основні напрямки і заходи щодо психопрофілактики стресу і синдрому емоційного вигорання у професійній діяльності. Встановлено, що профілактика стресу і вигорання в професійній сфері повинна бути спрямована на активізацію особистісних ресурсів, формування адекватної самооцінки і критеріїв професійної ефективності, підвищення рівня особистого контролю за події в професійному житті і власне здоров'я, вироблення адаптивної поведінки у різноманітних робочих ситуаціях, а також на зниження рівня депресії. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в аналізі динаміки індивідуально-особистісних предикторів стресостійкості особистості у різних сферах життєдіяльності особистості.*

**Ключові слова:** стрес, професійний стрес, стресостійкість, психопрофілактика стресу.

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві посилюється вплив на людину різноманітних стресогенних факторів, таких як прискорення темпу життя, збільшення обсягів та якості отримуваної інформації, зміни у соціальному житті, погіршення екології та ін. Для нашої епохи характерним є постійне зростання навантаження на психіку і нервову систему людини. Економічна криза, зниження рівня життя на тлі зростання цін, нестабільність політичної ситуації, припинення діяльності багатьох підприємств, разом із скороченням робочих місць, призводить до зростання соціальної напруженості. Сучасна людина живе у стані постійного стресу. Численні вітчизняні та зарубіжні дослідження свідчать про негативний вплив стресу на здоров'я сучасної людини. У зв'язку із цим, найважливішим державним інтересом на сьогодні стає збереження психічного здоров'я громадян. Людина зі стійкою психікою повноцінно виконує свої соціальні ролі, вносить свій професійний і громадянський внесок у загальне благо, виступає ефективним співробітником, добрим сім'янином, вдосконалює саму себе і гармонізує свою взаємодію із зовнішнім світом. Таким чином, підвищення стійкості до стресу сучасної людини є запорукою фізичного і психічного здоров'я нації і першорядною умовою громадського спокою, соціальної стабільності, прогнозованості і керованості процесів, що відбуваються у суспільстві.

**Аналіз досліджень і публікацій.** До вивчення психології професійного стресу звертались вітчизняні та зарубіжні дослідники, зокрема: О. Антонова, С. Арефнія, Н. Бамбурак, О. Валуйко, І. Ващенко, О. Варгата, Ю. Гагалан, Т. Зайчикова, Л. Кайдалова, О. Кириленко, Т. Комар, В. Косенчук, О. Марковець, Л. Наугольник, В. Паньковець, Л. Панченко, Л. Пляка, Г. Ришко, І. Рябоконт, Н. Савенкова, Н. Самоукіна, І. Сіроха, Т. Циганчук, В. Шапарь, Р. Шевченко та ін. На сьогоднішній день тема стресостійкості широко представлена в науковій літературі, однак багато дослідників відзначають складність, неоднозначність і недостатню розробленість феномена стресостійкості та пов'язаних з ним концепцій і методологічних підходів.



При дослідженні даного феномена найчастіше акцент робиться на розвитку окремих його сторін (копінг-стратегії та копінгресурси) або на психокорекції людей, які пережили стрес. У той же час, недостатньо вивченими залишаються питання гендерної обумовленості стресостійкості, формування стресостійкості окремих категорій респондентів, а також недооцінюється важливість розвитку індивідуальноособистісних ресурсів стресостійкості. Наявні роботи поки не дають достатньо чіткого уявлення щодо передумов стресостійкості та способів, які дозволяють особистості самостійно ефективно долати стрес, залучаючи фактори, що визначають індивідуальне протікання стресової реакції. Усе вище сказане зумовлює необхідність досліджень, присвячених профілактиці і корекції стресостійкості з урахуванням індивідуальноособистісних ресурсів суб'єкта діяльності.

Актуальність теми дослідження дозволяє сформулювати проблему: на теперішній час, з одного боку, у суспільстві актуалізується запит на підвищення стресостійкості особистості у зв'язку із наростанням стресфакторів, а з іншого – недостатньо повно вивчено феномен стресостійкості як на рівні проявів, так і на рівні профілактики та корекції, а також, практично не досліджені індивідуально-особистісні предиктори стресостійкості у чоловіків і жінок та існує брак інноваційних програм підвищення стресостійкості особистості.

**Мета статті** – розкрити основні напрямки і заходи щодо психопрофілактики стресу і синдрому емоційного вигорання у професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Наукові підходи до сутності поняття стресу у науковому дискурсі виокреслили наступні його характеристики:

- стрес залежить не тільки від індивідуальних особливостей особистості, але й від характеру чинників та індивідуального ступеню сприйнятливості до них організму конкретної людини;
- стрес характеризується неспецифічними фізіологічними та психологічними проявами адаптаційної активності людини за дією сильних, екстремальних для організму впливів;
- стрес характеризується як нормальна психологічна реакція людини на проблему, яка виконує функцію самозбереження;
- стрес характеризується як багатоаспектний феномен із сукупністю фізіологічних і психологічних реакцій суб'єктів на надскладну професійну ситуацію»;
- стрес характеризується психологічною напругою, що виявляється у подоланні недосконалості організаційних умов праці, з високими перевантаженнями під час виконання професійних обов'язків на робочому місці [2, с. 33].

Професійний стрес – це складний багатоспекторний психологічний феномен, що характеризується реакцією організму та породжений низкою стресор-чинників психологічного, соціального, професійного змісту, а тому його доцільно аналізувати застосовуючи комплексний систематичний підхід [4, с. 56].

Практика свідчить, що професійному стресу притаманна дисгармонія між працівником та його робочим середовищем. Для нашого дослідження важливим є саме професійно-орієнтований підхід до поняття стресу, адже саме стрес, може завадити для нормального функціонування фахівців та успішного виконання ними їх професійних обов'язків.

Психологи зазначають, що професійний стрес зустрічається у будь-якій трудовій діяльності, особливо помітним є його вплив на продуктивність роботи фахівців професій, об'єктом праці яких постає людина. Саме такий тип професій є стресогенним, що свідчить про надзвичайно високу психоемоційну напруженість, що зумовлює велику кількість психологічних факторів, характерних для соціономічних професій. Важливо розуміти, що негативний стрес – це досвід неприємних емоцій та фізичного перевантаження організму людини, який виникає в разі загрози гарному самопочуттю, або коли завищені його можливості побороти нагальні проблеми [1].

Проведений теоретичний аналіз проблеми дозволив встановити, що більшість з дослідників розглядають стресостійкість як індивідуальноособистісну якість суб'єкта, як сукупність індивідуального і соціального у людини. Таким чином, стресостійкість стає не лише продуктом індивідуального онтогенезу, але й відображенням соціальноісторичних умов життєдіяльності особистості [4].

В процесі багатоаспектного аналізу існуючих досліджень стресостійкості особистості було виявлено неузгодженість у трактуванні її предикторів, і в тому, які компоненти психічної діяльності людини формують стресостійкість. У своїх роботах автори лише у найзагальнішому сенсі перераховують найрізноманітніші властивості особистості та індивідуальності. Серед них найбільш значущими представляються показники: тривожності, властивостей темпераменту і самоактуалізації особистості.

Проведений аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що стресостійкість особистості проявляється у ситуаціях стресу як відповідна реакція організму на зовнішні і внутрішні подразники, виконуючи адаптивну функцію, пристосовуючись до вимушених психофізіологічних і соціально-психологічних умов. В якості основних предикторів стресостійкості виступають властивості нервової системи та характеристики тривожності індивіда, забезпечуючи успішність його самоактуалізації в соціумі [6].



У першу чергу профілактика стресу і вигорання в професійній сфері повинна бути спрямована на активізацію особистісних ресурсів, формування адекватної самооцінки і критеріїв професійної ефективності, підвищення рівня особистого контролю за події в професійному житті і власне здоров'я, вироблення адаптивної поведінки у помилкових робочих ситуаціях, а також на зниження рівня депресії.

Важливе місце у системі профілактичних заходів повинно відводитися психологічній освіті. У системі підготовки та психологічного супроводу професійної діяльності необхідно включити комплекс занять з ознайомлення з проблемою стресу і навчання методам екстреної антистресової самопомоги [5].

Комплексна робота з попередження стресів і вигорання повинна проводитися на трьох рівнях системи профілактики – індивідуальному, міжособистісному і організаційному.

Індивідуальний рівень має на увазі реалізацію двох основних аспектів, перший з яких пов'язаний зі зняттям у працівників стресових станів. Для цих цілей доцільно використовувати різні техніки оптимізації психофізіологічного стану. Працівникам з вираженим вигоранням для зниження емоційного виснаження та купірування депресивних станів може бути запропоновано використання поведінкових методів релаксації і технік, що включають роботу з образами.

Другий аспект передбачає корекцію психологічних характеристик працівників, які сприяють розвитку вигорання, реконструкцію системи їх когнітивних оцінок, що стосуються робочих труднощів. На міжособистісному рівні профілактики стресів основні зусилля повинні бути спрямовані на створення відповідного рівня комунікацій для працівників, а також на розвиток у них навичок міжособистісного та ділового спілкування. Дані заходи можуть проводитися в рамках спеціалізованих комунікативних тренінгів. Особливу увагу при цьому слід приділяти питанню групової підтримки і згуртованості працівників. Рекомендується проведення семінарів з управління конфліктами, створення професійних клубів і груп підтримки та інше.

На організаційному рівні профілактика стресів повинна бути направлена на оптимізацію відповідності між вимогами з боку адміністрації та можливостями працівників, а також, на розвиток організаційної культури. Важливо передбачити заходи для реалізації нових кадрових технологій, що стосуються питань професійного відбору і розстановки кадрів відповідно до психологічних ресурсів персоналу. У даний процес повинні активно включатися керівники, важливими завданнями яких є згуртування робітників команд, забезпечення оптимального соціально-психологічного клімату у колективі, професійна і адміністративна підтримка персоналу, підвищення його трудової мотивації, здолаття стереотипів працівників щодо інновацій в державних органах, надання допомоги молодим фахівцям у професійній адаптації, організація психодіагностичного скринінгу працівників на предмет вигорання [7, с. 646].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Для мінімізації негативного впливу професійного стресу на особистість та його працю необхідно розвивати стресостійкість – комплекс тих особистісних якостей, що уможливають успішне протистояння різновидам професійних стресорів. Комплексні заходи щодо профілактики професійних стресів і емоційного вигорання повинні стати частиною свідомо спланованої політики турботи про професійне здоров'я, особистісного благополуччя і працездатності персоналу. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у напрямку, який стосується аналізу динаміки індивідуально-особистісних предикторів стресостійкості особистості у різних сферах життєдіяльності особистості.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Опанасенко Л. А. Психодіагностика психічних розладів та їх реабілітація. Миколаїв: Ліон, 2018. 153 с.
2. Павленко В. В. Психологія вчителя в стресових професійних ситуаціях. Київ: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. 255 с.
3. Пляка Л. В., Кайдалова Л. Г., Альохіна Н. В. Формування стресостійкості як складової психологічного здоров'я сучасного викладача. *Молодий вчений*. 2019. № 3(1). С. 144-148. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-3-67-292>.
4. Розов В. І. Адаптивні антистресові технології. Київ: Кондор, 2005. 278 с.
5. Рябоконт І. О. Стрес-менеджмент як фактор впливу на якість трудового життя викладачів вищої школи. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2018. № 22. С. 720-725.
6. Савенкова І. І., Косенчук В. К. Психологічні особливості професійного стресу у вчителів [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psihol-visnik-20-10.pdf>
7. Шахов В. Профілактика синдрому емоційного «вигорання» як ефективний шлях збереження здоров'я. *Сприяння здоров'ю дітей та молоді: теоретико-методичні аспекти*: матеріали IV Міжнар. соц.-пед. конф. (Луцьк, 29-30 вересня 2009 р.). Луцьк, 2009. С. 641-648.



## МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

УДК 37.02:373.5

**Катерина БРОВЧЕНКО**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДЬНОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Стратан-Артишкова Т. Б.*

*У статті досліджується питання впливу інтерактивних інтернет-технологій на пізнавальну активність учнів, використання сучасних цифрових інструментів для підвищення інтересу до процесу навчання, стимулювання критичного мислення та самостійності учнів, вплив інтернет-технологій на мотивацію учнів середнього шкільного віку до активної участі в навчальному процесі. У контексті предметів мистецького циклу, зокрема музичного мистецтва, розглянуто питання впливу інтернет-технологій на творчий потенціал, музичний смак та художнє сприйняття учнів. Зосереджується увага на питаннях інтеграції технологій у навчально-виховний процес.*

**Ключові слова:** *учні середнього шкільного віку, освітній процес, пізнавальна активність, мотивація, комп'ютерні технології, інтернет-технології.*

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство характеризується стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, вимагає нових підходів до освітнього процесу, спрямованих на активне залучення учнів до навчальної діяльності.

В умовах цифровізації освіти (процес упровадження цифрових технологій у навчальний процес для покращення доступу до знань, підвищення ефективності навчання та підтримки індивідуальних навчальних траєкторій) особливої актуальності набуває питання формування пізнавальної активності учнів середнього шкільного віку як основи розвитку інтелектуальних та творчих здібностей.

Традиційні методи навчання не завжди задовольняють потреби сучасних учнів, які відчують сильний вплив цифрових технологій, зокрема інтерактивного контенту, що впливає на зацікавленість і вмотивованість у навчальному процесі.

Залучення інтерактивних інтернет-технологій у процес навчання формує нові можливості для підвищення пізнавальної активності учнів, створюючи умови для гнучкості, індивідуалізації та інтерактивності у навчанні. Інтернет-технології дозволяють урізноманітнити навчальний процес, стимулюють учнів до самостійного дослідження, розвивають критичне мислення та навички самоорганізації.

Таким чином, актуальність теми зумовлена потребою в дослідженні теоретичних засад формування пізнавальної активності учнів середнього шкільного віку, зокрема, з використанням сучасних інтерактивних інтернет-технологій, що дають змогу вдосконалити й підвищити якість навчання та адаптувати освітній процес до вимог інформаційного суспільства.

**Аналіз досліджень та публікацій.** До питання розвитку пізнавальної активності учнів звертаються педагоги та психологи: Л. Арістова, М. Бурда, Д. Вількеєва, Я. Грудьонова, М. Данилова, В. Єсіпова, В. Лозова, В. Осинська, В. Паламарчук, З. Слєпкань, М. Шкіль та ін. У наукових працях М. Ігнатенка, Л. Мар'яненко, М. Голованя, Л. Лісіної, яких детально розглянуто структуру поняття «пізнавальна активність», подано характеристики рівнів та умов, методик розвитку пізнавальної активності учнів. Привертає увагу дисертаційне дослідження Чжу Юньжуй, у якому розкрито сутність поняття пізнавальної активності, специфіка її прояву в діяльності майбутнього викладача вокалу. Сутність поняття «пізнавальна активність» розглядається у наукових працях В. Лозової, М. Федорової, О. Мачушник. Значення інформаційних та комп'ютерних технологій в сучасній освіті досліджують О. Пометун, І. Гевко, Л. Башманівська. Проблему міжкультурної взаємодії та розвиток компетенцій у цифровому навчальному середовищі досліджують зарубіжні науковці, зокрема, Меган Котнам-Каппель, Міріам Джадж, Жан Габін Нтебутсе та ін.

**Мета статті** – розглянути особливості формування пізнавальної активності учнів середнього шкільного віку засобами інтерактивних інтернет-технологій.



**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Поняття «пізнавальна активність» – це риса характеру, що виявляється у ставленні до пізнавальної діяльності, яка передбачає стан готовності і прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння накопиченого людством соціального досвіду, знань і способів діяльності, а також виражається в якості пізнавальної діяльності» [3].

У своїй науковій праці «Пізнавальна активність як психологічна проблема» О. Мачушник стверджує, що активність є не тільки проявом життєдіяльності людини, а й умовою її розвитку. Активність є однією з ключових характеристик особистості і відображає здатність людини бути джерелом змін у навколишньому середовищі. Активність проявляється в багатогранній діяльності, спрямованій на сприйняття, зміну і перетворення навколишнього світу, а також на зміну власної природи і психічної структури. Активність визначає ступінь взаємодії суб'єкта з навколишньою дійсністю. Ця категорія є однією з найважливіших у вивченні природи людської психіки, її розвитку, свідомості, пізнання та творчих можливостей [4].

Розглядаючи поняття «діяльність» та «активність», науковці виявляють, що в одних випадках ці поняття є майже тотожними, а в інших – між ними існують суттєві відмінності. Принципова відмінність між діяльністю та активністю полягає в тому, що в основі діяльності лежить потреба в об'єкті, тоді як активність сприймається як потреба в діяльності, тобто як щось внутрішньо притаманне самій діяльності. Не менш важливим є те, що активність індивіда відбувається у двох проявах – реальному (діяльнісно-практичному) та концептуальному (мисленнєво-інтелектуальному), які і складають фундаментальну сутність розпізнавання [6].

Т. Пономаренко зазначає, що пізнавальна активність часто визначається науковцями як «інтелектуальна активність» або «мисленнєва діяльність», що розвивається в особливих умовах і є інтегральною характеристикою віртуальної системи, основними компонентами якої є інтелектуальні (загальні розумові здібності) та не інтелектуальні (переважно мотиваційні) чинники психічного розвитку школярів. У педагогіці вважається, що пізнавальна активність і зацікавленість мотивуються внутрішніми пізнавальними інтересами. Важливою складовою пізнавальної активності є пізнавальний інтерес. Інтерес є важливою психічною характеристикою людини і визначає спрямованість усіх психічних процесів, вибірково емоційно-пізнавальне ставлення людини до навколишніх реальних об'єктів, явищ і подій, а також до пов'язаних з ними видів людської діяльності. У сучасній філософській літературі інтерес розглядається як діалектична єдність об'єктивного і суб'єктивного. З психологічної точки зору, інтерес – це ставлення людини до того, що є цінним і привабливим, емоційний та інтелектуальний потяг до чогось, емоція з позитивним змістом, пов'язана з прагненням до пізнання і набуття нових знань, емоція, яка викликає активність і енергію та вдосконалює ясність і логічність мислення. Інтерес – це не що інше, як активне пізнавальне ставлення людини до навколишнього світу. Інтерес викликається впливом навколишньої дійсності на людину [5].

Отже, пізнавальна активність – це особистісна якість яка формується і розвивається на основі пізнавальної потреби учнів в різних видах діяльності та визначає засвоєння накопиченого людством досвіду, загальних уявлень про навколишній світ, засоби діяльності, що позитивно впливає на: розвиток мислення (пізнавальна активність сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних навичок та здатності до логічного мислення), увагу та концентрацію (активність у навчанні сприяє покращенню уваги та зосередженості. Учні, які активно цікавляться предметом, здатні краще фокусуватися на навчальних завданнях); запитання та дослідження (пізнавально-активні учні часто задають запитання, досліджують теми та шукають відповіді, що сприяє глибокому розумінню матеріалу); самостійність (пізнавальна активність розвиває навички самостійного навчання, учні навчаються шукати інформацію, аналізувати її та вирішувати завдання без постійної допомоги вчителя); мотивацію (інтерес до навчання підтримується саме пізнавальною активністю, учні які цікавляться предметом, більш вмотивовані до досягнення успіху).

Впровадження інтерактивних інтернет-технологій у шкільний освітній процес стало важливим кроком у модернізації освіти, що відповідає сучасним викликам і потребам суспільства, а саме: підвищення доступності освіти – інтерактивні інтернет-технології дозволяють забезпечити доступ до освітніх ресурсів незалежно від географічного положення, що особливо важливо для школярів у віддалених або малонаселених районах; забезпечення безперервності навчання – під час надзвичайних ситуацій, таких як пандемії чи природні катастрофи, інтерактивні інтернет-технології забезпечують можливість продовження навчання; персоналізація навчального процесу – використання технологій дозволяє створювати індивідуальні навчальні плани, адаптовані до рівня знань, інтересів та потреб кожного учня. Це підвищує мотивацію до навчання, сприяє кращому засвоєнню матеріалу та дозволяє розвивати індивідуальні таланти; залучення учнів у процес навчання – інтерактивні методи навчання, такі як інтерактивні ігри, симуляції та мультимедійні ресурси, роблять навчальний процес більш цікавим і захоплюючим; розвиток цифрових навичок – використання інтернет-технологій у школі сприяє розвитку, необхідних у сучасному світі, цифрових навичок, що включає вміння працювати з комп'ютером, використовувати різні програми та інструменти, а також критично оцінювати інформацію, знайдену в Інтернеті; забезпечення якісного зворотного зв'язку – інтерактивні платформи дозволяють учителям швидко і ефективно надавати зворотний зв'язок учням щодо їхніх досягнень, це сприяє більш оперативному виявленню труднощів у навчанні та їх своєчасному подоланню; підтримка інклюзивного навчання – технології забезпечують можливість створення доступного навчального середовища для учнів з особливими освітніми потребами (спеціалізовані програми та



ресурси можуть допомогти таким учням брати повноцінну участь у навчальному процесі); підготовка до сучасного ринку праці – у світі, де технології займають центральне місце в усіх сферах діяльності, важливо підготувати учнів до реалій сучасного ринку праці. Інтерактивні інтернет-технології допомагають розвивати необхідні для цього навички, такі як інформаційна грамотність, співпраця он-лайн та управління проектами.

Отже, інтеграція інтерактивних інтернет-технологій у шкільний освітній процес є не лише відповіддю на поточні виклики, але й інвестицією в майбутнє, яка забезпечує підготовку молодого покоління до життя в цифровому світі.

І. Гевко стверджує, що «сьогодні за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій вчителі можуть створювати власні навчально-методичні комплекси та проводити уроки, що запам'ятовуються і є креативними, залучати учнів до процесу творення. Кількість інформації та технологій постійно зростає, трансформуються всі сфери життя суспільства. Відповідно, виникає дефіцит висококваліфікованих фахівців, які відповідають сучасним вимогам. Організація освітнього процесу в сучасних умовах практично неможлива без використання інтернет-технологій» [2].

Л. Башманівська зазначає, що завдяки сучасному інтернет-середовищу учні мають можливості для культурного обміну та особистісного розвитку. Знайомство з шедеврами національної та світової літератури, музики, кіно та живопису, стверджує автор, не завжди можливе в реальному житті. «Саме тут онлайн-матеріали можуть допомогти їм краще пізнати світ, культурно збагатитись, розвинути художньо-естетичні навички, сформувані розуміння художнього образу світу». Інтернет-технології, також мають вплив на формування особистості учнів і сприяють їх культурному збагаченню, художньо-естетичному розвитку, розвиваючи таким чином інфо-медійну грамотність, уміння користуватися та критично осмислювати джерела інформації, вміння користуватися, критично сприймати та відбирати джерела інформації, орієнтуватися у величезному потоці інформації» [1].

Використання інтернет-технологій на уроках музичного мистецтва має важливе значення для сучасного освітнього процесу. Ці технології відкривають нові можливості для інтерактивного навчання, а уроки перетворюються на більш динамічні та цікаві. Вони дозволяють отримувати доступ до різноманітних музичних ресурсів, таких як цифрові бібліотеки, відео та аудіоматеріали, що допомагає розширити їх знання та розуміння музики. Інтернет-технології сприяють візуалізації навчального матеріалу, що робить складні концепції більш зрозумілими і доступними.

Завдяки можливостям дистанційного навчання, інтернет-технології дозволяють учням взаємодіяти з вчителем і однокласниками, без присутності в класі. Це особливо важливо для підтримки безперервного навчального процесу. Крім того, використання інтернет-технологій сприяє розвитку творчих здібностей, в такому випадку учні мають можливість самостійно створювати музичні проекти, аналізувати твори, вивчати різні жанри та епохи, що стимулює їхній інтерес до предмету та сприяє розвитку музичного смаку. Також інтернет-технології дозволяють учням опанувати нові методи навчання, що допомагає їм бути більш самостійними та відповідальними в процесі здобуття знань.

#### **Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

Впровадження інтерактивних інтернет-технологій у процес навчання є не тільки відповіддю на вимоги сучасного суспільства, але й інноваційним кроком до підвищення пізнавальної активності учнів. Використання цифрових інструментів у навчанні сприяє розвитку таких навичок, як критичне мислення, самостійність у навчанні, мотивація, та стимулює успішність учнів у навчальному процесі. Крім того, цифрові інструменти роблять навчальний процес доступним, інтерактивним і персоналізованим, що забезпечує ефективність засвоєння знань і сприяє індивідуальному розвитку.

Інтерактивні інтернет-технології формують здатність до аналізу інформації та управління власною навчальною діяльністю. У контексті музичного мистецтва інтерактивні технології сприяють розвитку творчих здібностей та формуванню музичного смаку через доступ до різноманітних цифрових музичних ресурсів.

Перспективи подальших досліджень передбачають вивчення механізмів впливу інтернет-технологій на когнітивні процеси учнів, адаптацію навчальних методів до індивідуальних особливостей у цифровому середовищі та розробку ефективних інструментів для оцінювання рівня пізнавальної активності учнів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Башманівська Л. А. Вплив інтернет-технологій на формування особистості учня в умовах інформаційного простору. Інформаційні технології в освіті та науці : Збірник наукових праць. Мелітополь, 2016. № 8. С. 35–39.
2. Гевко, І. В. Використання інтерактивних технологій в освіті. Наукові записки [Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова]. Серія : Педагогічні науки. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. (139). С. 53–60.
3. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. 2-е вид., доп. X. : «ОВС», 2000. 164 с.
4. Мачушник О. Л. Пізнавальна активність як психологічна проблема. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2003. № 13. С. 257–259.
5. Пономаренко Т. О., Кузіна О. Т. Формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку як феномен наукового дослідження. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. (85). С. 151–155.
6. Чжу Юньжуй. Сутність поняття «Пізнавальна активність майбутнього викладача вокалу» та його структура. Актуальні питання мистецької освіти та виховання : наукове видання Суми : ФОП Цьома. Вип. 1-2 (13-14). 148–156.



УДК 745.52 (045)

Тетяна БУРАГА

**ГЕНЕЗИС ХОЛОДНОГО БАТИКУ  
ЯК ВИДУ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтва)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Бабенко Л. В.

У статті розглянуто історію розвитку та становлення холодного батіку як виду декоративно-прикладного мистецтва. Розглянуто витоки батіку як окремої техніки, його поступовий розвиток та культурні традиції країн, котрі вплинули так чи інакше на його формування та становлення в сучасному світі. Проаналізовано основні технічні та стилістичні особливості та переваги холодного батіку. Описано еволюцію матеріалів, методів та технологій виконання та застосування, які саме і зробили техніку холодного батіку однією із унікальних, зачаровуючих стилів образотворчого мистецтва, роблячи його цінним здобутком.

**Ключові слова:** образотворче мистецтво, декоративно-прикладне мистецтво, техніка, батик, холодний батик, історичний розвиток холодного батіку, хронологія, декоративність, художній образ, текстиль.

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження пояснюється тим, що холодний батик, як техніка, пропонує нові, унікальні можливості для реалізації в художньому творі досить складних об'єктів, образів. Матеріал статті сприятиме кращому науковому розумінню, як холодний батик може бути застосовано при створенні стилізованого образу. Постає можливість зрозуміти, як художник може маніпулювати різними техніками, прийомами та матеріалами для того, щоб створювати досить мілкі та витончені деталі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вивченням художнього розпису тканини в техніці "батик" займаються багато українських науковців. Історичні, технологічні та творчі аспекти розглядає Касьян Т. К. Основи розпису тканини холодним батиком для студентів напряму 6.020205 «Образотворче мистецтво» розкриває Половна-Васильєва О.А. Основи кольорознавства та декоративно-прикладного мистецтва висвітлюють Прокопович Т.А., Каленюк О.М., Вахрамєєва Г.І. Методичні рекомендації для художньої школи мистецтва батика викладають Чуприна К.Т., Яшина А.В.

**Мета статті.** Стаття має на меті проаналізувати особливості декоративності в художньому зображенні та використовуючи техніку холодного батіка, розглянути виразні засоби і прийоми, які використовують митці для передачі декоративності та стилізації зображення. Вивчення техніки холодного батіку як окремої форми декоративно-прикладного мистецтва, через дослідження історичного розвитку, процесу, поетапності, унікальних прийомів та його культурного значення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Батик – це дуже давній та відомий вид мистецтва, що використовує стійкість у фарбуванні до воску, що гарантує створення досить складних та витончених візерунків на площині. Саме слово «батик» походить від яванського слова «амба», що в перекладі на українську мову означає «писати», і «тік», котре означає «крапка» або «цятка» [5, с. 7].

Касьян Т.К. стверджує, що походження батіка можна простежити до сивої давнини – понад 2000 років тому, оскільки свідчення про використання цієї техніки можна знайти в різних регіонах [2, с. 64].

Науковці Прокопович Т.А., Каленюк О.М. та Вахрамєєва Г.І у своєму посібнику простежили вплив на європейське, в тому числі і українське, мистецтво батіку мали в значній мірі східні традиції орнаментування та текстильного розвитку в цілому. Зразки розпису таких тканин археологи знаходили у Західній Африці, Центральній Африці, Близькому Сході, Середній Азії, Єгипті, Китаї, Японії, Індонезії, Туреччині, Ірані, Індії, островах Океанії, Америці [4, с. 42].

У своїй статті Касьян Т.К. досліджує, що найдавніші відомості про фарбування тканини відносять до Єгипту (I століття нашої ери), де тканину фарбували шляхом нанесення на білу тканину речовин, що поглинають сам барвник, а потім занурювали її в гарячу воду, тримаючи, поки тканина не стане потрібного кольору.

Не дивлячись на це, батик пов'язаний безпосередньо з Індонезією, – островом Ява. Саме там він глибоко увійшов у народну культуру та духовну практику місцевих жителів. Конкретні візерунки батіку історично були зарезервовані для яванських королівських осіб і мали символічне значення [2, с. 64].

За словами Половни-Васильєвої О.А. такі великі індонезійські міста, як: Джок'якарта, Суракарта (Соло) та Пекалонган, відомі своєю різноманітністю стилів батіка. Саме в Індонезії збереглася одна з найдавніших технік резервування тканини, що досі використовується для створення спеціального церемоніального текстилю. Процес резервування включає рисову пасту, що обов'язково має бути ретельно приготовленою, котру наносять бамбуковими паличками. Тканина прядуть вручну, а сам барвник, який отримують з кореня рослини *Morinda citrifolia*, наносять в кілька етапів протягом певних днів. Після видалення рисової пасту





виявляються не тільки прості, але іноді і фігурні візерунки. Якщо вивчати старовинний індонезійський одяг, можна побачити, що значну роль відігравали традиційні відтінки індиго та коричневого в поєднанні з білим кольором – ці кольори символізують три головних божества: Шиву, Вішну і Брахму. Також з'являються такі мотиви, як: птахи, священна квітка лотоса, дерево життя. Це відбувається під впливом індійських традицій. Проте, ці конструкції певною мірою відображають адаптацію та вдосконалення технік, вже давно знайомих індонезійцям [3, с. 5-6].

У своєму навчально-методичному посібнику Касьян Т.К. пише, що батик у Малайзії, також відомий як batik tulis, теж має певні спільні риси з індонезійським батиком. Хоча малайзійські дизайни та орнаменти мають більші, дещо більш абстрактні квіткові візерунки та мотиви, а не складні символічні мотиви, які можна було зустріти в яванському батіку. Найбільше вплив батіку в культурній сфері Малайзії помітний саме в одязі, домашньому декорі та урочистому вбранні населення.

У III столітті до нашої ери текстильне мистецтво поширилося з Китаю до Індії, а потім вже до Кореї та Японії. Для створення орнаменту на тканині було розроблено різні техніки розпису, в тому числі і використання методів ручного розпису воском. Основним принципом таких технік було покриття ділянок тканини, які не можна було фарбувати іншими речовинами, такими як: смола чи бджолиний віск. Резерв проникає в тканину і захищає її від барвника, що дає змогу утворити білий малюнок на кольоровому тлі. Дуже широко використовувалися розписні ширми в якості дизайну інтер'єра, не рідко прикрашали картинами, каліграфією чи поезією. Створення творів мистецтва вимагало великої майстерності та професіоналізму, оскільки з такими техніками та матеріалами (чорнило, інструменти, шовк та інш.) були тісно пов'язані з каліграфією. Тканину, найчастіше шовк, попередньо обробляли спеціальними сумішами, такими як: рисовий крохмаль і галун. Це дозволяло художникам писати на ньому так само, як і на паперовій поверхні. На півдні Китаю такі етнічні групи, як мяо (хмонги) та бай, здавна використовували батик у своєму традиційному вбранні. Китайський батик містить мотиви, нав'язані природою, тваринами та геометричними візерунками. Дуже часто майстри виконували його у синьо-білих відтінках.

В Індії мистецтво виготовлення батика також можна простежити до I-го століття нашої ери. Зокрема в регіонах: Гуджарат, Західна Бенгалія, Раджастан. Індійський батик більш відомий своїми яскравими кольорами та різноманітними візерунками, котрі дуже часто включали міфологічні теми та досить складні квіткові мотиви. В одному із стародавніх штатів – Біхарі, довгими віками зберігалось мистецтво розпису тканин, що носило назву «Мадхубані». Воно виникло під натиском релігійного впливу на традиційний розпис, що, як прийнято вважати, несе в собі магічну силу. Його ще часто наносять на стіни будинків. Вважалося, що ці малюнки відганяють злих духів і прикрашають оселі своїм виглядом. Кожна родина мала свої особливі, унікальні орнаменти, котрі передавалися з покоління в покоління. Такі орнаменти часто зображували і на тканині для весільного вбрання жінки. Вважалося, що воно несе магічну силу, що об'єднує сім'ю нареченої та її чоловіка. «Мадхубані» вирізняється своїми яскравими, напрочуд чіткими композиціями із зображенням богів, людей і тварин у рамці, з простором, який заповнювали зображеннями квітів, птахів, риб, змії та багатьох релігійних символів, більшість з яких мають космогонічне, сакральне значення [1, с.9].

Чуприна К.Т. та Яшина А.В. стверджують, що у Західній Африці батик стає більш широко відомим саме в колоніальну еру. Ця подія стає важливим, рушійним аспектом текстильного мистецтва в таких країнах, як Нігерія та Гана. Африканський батик набуває своїх характерних особливостей. Він часто містить сміливі та барвисті геометричні орнаменти, що відображають традиції та самобутність місцевих жителів.

Приблизно в IX столітті батик перетворився на більш складну форму мистецтва. Традиційно виготовлення батика було священною діяльністю, яка часто асоціювалася з королівськими особами та духовними практиками. Потім, в XIX столітті, коли голландці захопили і перетворили Яву на колонію, батик потрапив до Європи. Вперше роботи, виконані в техніці батіку, були представлені на Паризькій Міжнародній виставці. Тобто, батик, як новий спосіб творення та оформлення тканини власноруч проник та вкорінився в Європі, приблизно, в першій чверті XX століття [5, с. 4].

Касьян Т.К. у своєму посібнику зазначає, що на Київській Русі тканини, що майстри розписували власноруч були широко розповсюджені приблизно в X–XI столітті. Вони часто поєднували техніку розпису з різьбленням – для нанесення малюнків використовували дерев'яні штампи. Ближче до кінця XVII століття стала відома техніка під назвою «білоземна набивка». Вона передбачала кольоровий друк на білому тлі. Іноді для штампування майстри могли використовувати шпильки, схожі на цвяхи, але без капелюшків.

У колишньому СРСР батик став популярним у XX столітті і стояв поряд із стилем “модерн”, особливо у таких великих містах, як: Москва, Ленінград, Київ, Одеса та Тбілісі. У творчості майстрині Н. Ламонові яскраво виражений революційний конструктивізм, як і в творчості театральних художників: А.Р. Тишлера, В.А. Шуко, Е.Е. Лансере, М.В. Лібакова, і ін. Конструктивізм вплинув на дизайн, політичний клімат сформував теми, які часто можна побачити у прапорах чи вимпелах, прикрашених радянською символікою. У 1950-х роках такі художники, як С. Марголіна, Н. Вахмістров, А. Алексахіна, К. Малиновська, І. Іноземцева, стали відомими своїми батиковими композиціями завдяки дослідженням С. Темеріна в батіку. Їх роботи містять геометричні та рослинні орнаменти та зображення з відповідними панно на теми «Праця», «Весна».



Батик і понині поступово прокладає собі дорогу на всі можливі виставки, в тому числі і в Литві та Латвії. Таким чином він відображає свою зростаючу присутність на мистецькій сцені всього світу, не тільки в окремому регіоні. Розвиток сучасного литовського текстильного мистецтва, яке включає в себе батик, тісно пов'язаний з Юозісом Балчіконісом, який визнаний її засновником. З часом, на місці, виникає ціла мережа установ та різноманітних організацій, котрі сприяють розвитку батика. В народі його так і називають – розписом по тканині. На той період припадає піднесення та визнання таких митців, як: В. Кравченко, А. Талаєв, І. Трофімов. У 1970-х роки з'являється нова хвиля художників в сфері текстильного мистецтва. Багато з них були випускниками Строгановського училища або інших відповідних текстильних та технологічних інститутів. Вони свідомо обрали цей складний шлях творчої спеціалізації в так званому «авторському батіку». Митці зосередились на оригінальних виставкових роботах. Їхнє життя значною мірою залежало від спорадичних, проте досить значних замовлень, таких як: оздоблення інтер'єру громадських будівель, театрів і сценічних завіс. Таким чином вони демонстрували відданість такому складному виду мистецтва [1, с.10-11].

Український батик традиційно називають ще восковою аплікацією або восковим розписом. Ця техніка використовується для створення складних і красивих малюнків на тканині за допомогою розігрітого та розплавленого воску. Вона поєднує в собі віск, фарбу та тканину для створення гарних і досить детальних візерунків – невід'ємний елемент українського народного декоративного мистецтва, яке має дуже велике історичне підґрунтя. Основними матеріалом були бавовна шовк, льон, проте використовувалися і інші тканини. Художники брали спеціальні інструменти, такі як: воскові мольберти, нагрівальні прилади та пензлі, щоб наносити розплавлений резервуючий стійкий матеріал. Він діє як бар'єр, запобігаючи просочуванню фарби в незабарвлені ділянки.

В Україні цей вид мистецтва почав розвиватися, приблизно, в 1950-х роках. Українські художники, спираючись на вже відомі техніки, створювали та поповнювали батик власними ідеями, матеріалами та застосуванням, що, в свою чергу, сприяло зростанню популярності цього виду мистецтва. Це призвело до створення неймовірних та цілком унікальних творів, котрі можуть виділити та зробити будь-який простір набагато кращим. У Музеї народного декоративного мистецтва України зберігаються роботи багатьох відомих майстрів, що працювали в техніці “батик”, “холодний батик” [4, с. 43-46].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Тож, сьогодні холодний батик асоціюється з більш абстрактним та сучасним дизайном, якщо порівнювати його з традиційним батиком, який має характерність підкреслювати певні культурні моделі. Метод та технологія холодного батіку дозволяє митцям досліджувати різні нетрадиційні, нові матеріали, сміливі та плавніші, гармонійні дизайни, зображення та, навіть, мультимедійні підходи, поєднавши, таким чином, тканину-полотно з іншими проявами мистецтва. Холодний батик знайшов своє місце в сфері моди – дизайнери використовують його для того, аби створювати абсолютно унікальний, єдиний у своєму роді одяг. Також батик використовують в сучасному декорі побуту.

Серед українських представників батіку, зокрема холодного, можна виділити наступних художників та їх твори: Соболев Л. “Квітуча Україна”; Лимаренко В. “Квіти” і “Танок”; Лукаш Л. “Весна червона”; Литвин О. та її триптих “Чорний ліс”; Гронська Н. “Те, інше”, “Натхнення. Пам'яті Марії Примаченко” та “Світло в темряві” із серії “Віщі сни”; Гронська Н. “Вавилонська вежа”, “Календар”, “Таємниці твого обличчя”; Борецька Н. “Надія”; Дяченко-Забашта Н. “Крізь віки”.

Без сумнівів, холодний батик також став популярним у навчальних закладах сучасного світу. Для цієї техніки не потрібно використовувати небезпечний гарячий віск, тому вона є безпечнішою для початківців і дітей. Цей фактор сильно допомагає зберегти та розширити подібну технологію в громадах, котрі можуть не мати давніх, сталих традицій виготовлення холодного батика та досвіду роботи з ним.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Касьян Т. К. Батик: Навчально-методичний посібник до вивчення курсу «Батик» із дисципліни «Декоративно-прикладне мистецтво» з практикумом у навчальних майстернях для студентів ІV курсів у галузі знань 0202 – Мистецтво за напрямом підготовки 6.020205 – Образотворче мистецтво. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2011. – 68 с.
2. Касьян Т. К., Художній розпис тканини в техніці “батик” в історичному, технологічному та творчому аспектах, Вісник ХДАДМ, № 11/ 2008, – С. 64.
3. Половна-Васильєва О.А., Посібник з основ розпису тканини. Холодний батик. Для студентів напрямку 6.020205 «Образотворче мистецтво» – Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2015. – 31 с.
4. Прокопович Т. А., Каленюк О. М., Вахрамєєва Г. І. Основи кольорознавства та декоративно-прикладного мистецтва: навчальний посібник. – Луцьк: Поліграфічний центр «Друк Формат», ФПО Покора І. О., 2019. – 91 с.
5. Чуприна К. Т., Яшина А. В. Мистецтво батика, Методичні рекомендації для художньої школи (художнього відділення початкового спеціалізованого мистецького закладу), - Вінниця: НОВА КНИГА, 2005. – 16 с.



УДК 373.5.016:78] (045)

Анна КЛИМЕНКО

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО  
ЗАСТОСУВАННЯ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ:  
ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растрюгіна А. М.*

*У статті здійснено спробу аналізу наукової вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до застосування тайм-менеджменту у самостійній роботі.*

**Ключові слова:** майбутній вчитель музичного мистецтва, професійна підготовка, самостійна робота, тайм-менеджмент.

**Постановка проблеми.** Розвиток вищої педагогічної освіти в Україні в європейському контексті потребує посилення уваги суспільства до якості професійної підготовки вчителів. Реалізація цього стратегічного завдання неможлива без модернізації навчально-виховного процесу, використання новітніх освітніх технологій. Особливої уваги вимагає підвищення рівня фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які б могли продуктивно й творчо розв'язувати складні завдання музичної педагогіки у відповідності з європейськими та світовими стандартами. Від того, як студент вміє організувати свій навчальний час, залежить його успішність в навчанні. Ці вимоги можливо реалізувати завдяки актуальній нині навичці – тайм-менеджменту педагога, яка є одним із ефективних засобів розвитку й удосконалення підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в закладах вищої мистецької освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Теорія тайм-менеджменту (англ. time management – організація часу) розглядається науковцями та публіцистами різних країн. Дослідженню цього питання присвячені праці зарубіжних науковців, зокрема, П. Друкера, С. Кові, К. Меллера, Т. Пітерса, Б. Санто, Ф. Тейлор (теорія тайм-менеджменту, алгоритми ефективної роботи); П. Жане, К. Левін, Х. Томе (час розвитку особистості, мотивація та динаміка процесу). Серед вітчизняних дослідників що досліджували питання впровадження методик тайм-менеджменту присвячені роботи Г. Євтушенко, Г. Писаревської, А. Холодницької та інших.

**Мета статті** – висвітлення деяких проблем підготовки студентів до застосування тайм-менеджменту у самостійній роботі.

**Виклад основного матеріалу.** Результат навчання в сучасному закладі вищої мистецької освіти орієнтований на особистісне та професійне зростання студента через розвиток його самостійності. Разом з тим особистісний розвиток невіддільний від професійного. І в першому, і в другому випадку в основі полягає принцип саморозвитку. Тут важлива здатність людини готувати власну життєдіяльність до практико-орієнтованої трансформації, що є основою самореалізації особистості, її поступального саморозвитку. В ході самостійної роботи відбуваються зміни в житті, здатність до її розвитку, що впливає на формування готовності відповідати вимогам часу.

В сучасних умовах значно підвищилась увага представників різних сфер науки, зокрема психолого-педагогічної, до вивчення й розробки питань самостійної роботи студентів та її значення в підготовці майбутнього фахівця. Перед вищою школою поставлене завдання пошуку нових технологій в організації самостійної роботи студентів, які б ефективно впливали на поліпшення якості підготовки майбутніх фахівців.

Важливо, щоб в процесі практико-орієнтованої підготовки майбутні вчителі музичного мистецтва володіли методами організації освітнього часу. За програмами підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва основною частиною навчання є самостійна робота. Цей вид навчальної діяльності сприяє повноцінному навчанню, дає можливість майбутнім учителям музичного мистецтва стати повноцінними фахівцями та учасниками ринку праці. Крім цього самостійна робота «вчить навчатися» студентів, виховує постійне прагнення до самоосвіти, пошуку нових знань, що є необхідною умовою підвищення майстерності.

В педагогічній науковій літературі самостійна робота студентів розглядається як сукупність різноманітних навчальних прийомів і дій, за допомогою яких здійснюється самостійне закріплення та поглиблення набутих теоретичних знань, практичних умінь та навичок, а також оволодіння новими. Вона є органічною складовою усіх ланок процесу навчання, а також ефективним засобом професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва і відіграє надзвичайно важливе значення для здійснення роботи в напрямку формування й удосконалення знань, розвитку мислення та особистісних якостей. Тому такий підхід утворює фундамент для використання будь-якого іншого методу навчання. Сучасні навчальні процеси і науково-технічний розвиток роблять метод самостійної роботи одним із основних. Самостійна робота значно розширює обсяг навичок та умінь студента, виступає своєрідним діагностом стосовно визначення якості його



знань. Самостійна робота студентів та її активізація є необхідною умовою оволодіння сучасним змістом вищої освіти.

Займаючись самостійною роботою, студенти часто виявляють недостатній рівень знань, що примушує їх звертатись до повторення раніше вивченого матеріалу для уточнення та доповнення окремих його положень, виявлення нових зв'язків. Таким чином, самостійна робота не тільки поглиблює знання, але й допомагає їх систематизувати. В результаті самостійної роботи отримані знання та навички активно взаємодіють між собою, що дає можливість широко використовувати їх у практичній музичній діяльності.

Підвищення вимог щодо якості підготовки педагогічних кадрів обумовлюють збільшення обсягу та глибини знань, а в умовах факультету мистецького спрямування – посилення значення практичних (групових, індивідуальних) занять. Тому широке впровадження в навчальний процес самостійної роботи студентів є одним з необхідних і важливих засобів подальшого удосконалення навчального процесу у ВНЗ.

На нашу думку, одним із ефективних інструментів самостійної роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва виступає здатність керувати часом. Це зумовило появу в науковій площині поняття «тайм-менеджмент», яке набуває різних трактувань, оскільки багато хто співвідносить його із суміжними визначеннями «управління», «управління часом», «самоменеджмент» та іншими на основі спільності семантики. Спробуємо розглянути більш детально його сутність, зокрема в освітньому дискурсі.

Появі дефініції тайм-менеджмент передувала ще діяльність філософів Античного Світу. Так, понад 2000 років тому в Стародавньому Римі Сенека висловив думку щодо потреби розподіляти час на групи: гарний (витрачений з користю), нікчемний (згаяний даремно). Згодом він почав вести облік часу в письмовому форматі, започатковуючи навички планування. Філософ стверджував, що оцінювати період часу потрібно з точки зору його повноти. Згодом ця думка переросла в поняття «особистої ефективності людини». Незабаром у науковому обігу почала фігурувати дефініція «тайм-менеджмент», що спочатку стосувалася сфери управлінської діяльності, яка функціонувала як самостійний напрям менеджменту організації, починаючи із 70-х рр. XX ст. Основоположником теорії тайм-менеджменту є американський інженер Фредерік Уінслоу Тейлор, який одним із перших запропонував залучення управління часом до методів наукового управління виробництвом. Більш детальним розробленням такого напрямку займалися в Голландії, що виявлялося у відкритті спеціалізованих курсів для службовців, бізнесменів, на яких навчали особливостям планування часу. Незабаром, із 90-х рр. минулого століття, тайм-менеджмент поширився в інших галузях діяльності людини, а також у сфері освіти, зокрема серед керівників навчальних закладів та очільників структурних підрозділів. Власне, згодом його почали вводити до навчальних програм педагогічних спеціальностей як один із компонентів академічної складової. У вітчизняному науковому дискурсі тайм-менеджмент активно поширився із початком XXI століття. Досліджуване поняття містить два компоненти – час та менеджмент. Як вже було зазначено, у перекладі з англійської термін означає «керування часом», що фактично нереально, але стає можливим завдяки плануванню діяльності в межах конкретного проміжку часу. Дослідниця Н. Любченко, проаналізувавши досвід зарубіжних та вітчизняних учених, в одній зі своїх публікацій [3, с. 87–88] наводить широкий перелік дефініцій: сукупність практик, інструментів, навичок; технології управління часом, управління перерозподілом обсягу роботи, необхідних ресурсів та зміни її змісту в заданому часі і просторі (А. Самко); напрям самоменеджменту. Хоч і кожен вважає його технологією, сукупністю навичок та ін., спільним для усіх цих визначень, на думку науковців, є бачення тайм-менеджменту з його спрямованістю на досягнення кращих кількісно-якісних показників певного виду діяльності [5].

Вітчизняні науковці, наприклад Т. Огієнко, вважає тайм-менеджмент «сукупністю технологій планування роботи, які людина застосовує самостійно для підвищення ефективності використання свого робочого часу і для підвищення контролю зростаючої кількості завдань; це також вміння ставити завдання і виконувати їх» Умінням керувати собою, застосовуючи відповідні методики та механізми організації часу, які сприяють об'єктивному аналізу тимчасових проблем у використанні часового ресурсу та формування індивідуальної технології, яка найбільше відповідає характеру, темпераменту, біологічним ритмам та роду занять вважає тайм-менеджмент Н. Заєць Висловлює своє бачення стосовно тайм-менеджменту в сфері освіти, зокрема й в організації навчальної діяльності Т. Дудка, називаючи його педагогічною технологією в житті студента, послідовною й цілеспрямованою роботою, яка базується на застосуванні технік організації особистої та навчальної діяльності в повсякденній практиці для оптимального використання власного вільного часу [1].

Дослідники вивчають проблему свідомого контролю над кількістю часу, витраченого на конкретні види діяльності, досліджують інструменти організації часу, що сприяють формуванню навичок і методів в досягненні ефективності діяльності. Особливу увагу приділено таким факторам тайм-менеджменту, як планування, розподіл діяльності за тимчасовими факторами, цілепокладання, аналіз тимчасових витрат на результативність діяльності, констатація результативності на основі моніторингу витраченого часу, розстановка пріоритетів у виконанні певних дій.

При самостійній роботі значущим є раціональне витрачання часу, самодисципліна, що ставить до студента особливі вимоги по ціннісно-смісловій спрямованості своєї організації часу. Сучасні педагогічні технології дозволяють зосередитися на базових компонентах. Тайм-менеджмент у підготовці майбутнього



вчителя музичного мистецтва за новими освітніми стандартами набуває особливої актуальності. Це пов'язано ще із радикальною зміною ціннісно-сміслових орієнтацій, продиктованих новими конкретними соціальними завданнями сучасного суспільства, орієнтованими на практичну діяльність. Технологія тайм-менеджменту при здійсненні самостійної роботи передбачає реалізацію алгоритму, враховує професійну спрямованість процесу.

Сутність тайм-менеджменту полягає в тому, щоб не працювати більше, а ефективно узгоджувати професійні та особисті завдання. Аджє, Л. Зайверт зазначає, тайм-менеджмент – це управління собою, адже час як незмінна величина постійно, невблаганно, нестримно спливає. А. Вронський проводить аналіз головних аспектів управління часом, в результаті чого робить висновок, що тайм-менеджмент – це управління перерозподілом обсягу роботи, необхідних ресурсів та зміни її змісту в заданому часі і просторі. А. Горбачов визначає тайм-менеджмент як набір принципів, навичок, інструментів і систем, які працюють разом, щоб допомогти отримати більше користі від часу з метою поліпшення якості життя. С. Прентіс зазначив, що тайм-менеджмент – це технології управління часом у реальних ситуаціях повсякденного життя, це безліч прикладів, прийомів і практичних рекомендацій, які роблять пропонувані концепції управління часом наочними і такими, що легко запам'ятовуються.

Б. Трейсі вважає, що тайм-менеджмент – це мистецтво управління не тільки своїм часом, а й життям у цілому. Він порівнює його з сонцем, а всі складові життя людини – сім'я, стосунки з іншими людьми, доходи, зарібок, здоров'я, саморозвиток – це планети, які рухаються навколо нього. Спираючись на існуючі визначення можна сформулювати наступне. Тайм-менеджмент – це сукупність технологій планування роботи, які людина застосовує самостійно для підвищення ефективності використання свого робочого часу і для підвищення контролю зростаючої кількості завдань; це також вміння ставити завдання і виконувати їх. За певних умов час – це такий же ресурс, як і люди, сировина, фінансові засоби. Найважливішою особливістю часу є безповоротність – його не можна передати чи накопичити, тому важливо навчитися використовувати його раціонально.

Отже, тайм-менеджмент є системним, організованим процесом взаємодії викладача і студентів, орієнтованим на оволодіння способами самоосвітньої діяльності. Тайм-менеджмент – це інтеграція прийомів і способів освоєння алгоритму учбових дій в процесі тимчасової самоорганізації на основі взаємодії викладача та майбутнього вчителя музичного мистецтва, що відповідає компонентам педагогічного процесу і включає мету, завдання, структуру, зміст, методи, засоби, форми і результати суб'єкт-суб'єктної взаємодії по формуванню ціннісного відношення до часу [6].

**Висновки.** Можемо констатувати, що застосування тайм-менеджменту у самостійній роботі майбутнього вчителя музичного мистецтва – це цілеспрямований і організований пізнавальний процес, який спрямований на розвиток особистісних якостей особистості. На основі тайм-менеджменту створюються об'єктивні передумови для оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками, формуються і удосконалюються особистісні якості студентів-музикантів. Технологія тайм-менеджменту створює основу для проектних знань, заснованих на цілеспрямованому та раціональному плануванні, організації, коригуванні та оцінки результатів самостійної роботи. Підвищення рівня якості навчання, вміння ефективно використовувати свій час – це інтелектуальне джерело розвитку здібностей, творчих можливостей, саморозвитку та самореалізації.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дудка Т. Педагогічна технологія «тайм-менеджмент» як засіб формування професійного інтересу студентів до туристичної діяльності. *Обрії*. 2014. № 1 (38). С. 20–23.
2. Заєць Н. Вплив тайм-менеджменту керівника на розвиток позитивного іміджу загальноосвітнього навчального закладу. *Вісник Педагогічних наук*. 2017. № 142. С. 45–50.
3. Любченко Н. Технології тайм-менеджменту в управлінській діяльності керівника навчального закладу. *Збірник наукових праць «Вісник післядипломної освіти». Управління та адміністрування*. Київ, 2016. С. 82–97.
4. Огієнко Т. Характеристика інформаційного ресурсу «Тайм-менеджмент» в освітній діяльності. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. Vol. 4. № 1 (2016). С. 22–27.
5. Олійник О. Тайм-менеджмент як інструмент розвитку інноваційної компетентності вчителя. *Молодь і ринок*. № 7–8 (205–206). 2022. С. 145–151.
6. Олексюк О., Мирошніченко Г. Технологія тайм-менеджменту самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва в університетській освіті. *Молодий вчений* №12 (88). груд. 2020. С.352-355.



УДК 373.3.015.31:78(045)

Ярослав ЛИСАК

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ НАВИЧОК УЧНІВ  
У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Стратан-Артишкова Т. Б.

У статті розкриваються педагогічні умови формування вокально-хорових навичок учнів у позашкільній діяльності. Здійснено аналіз наукових праць, що дало змогу визначити педагогічні умови, котрі покликані плідно вплинути на формування вокально-хорових навичок учнів, а саме: організація творчо-комунікативного освітнього середовища; залучення учнів у сценічно-виконавську діяльність; формування ціннісно-орієнтаційної сфери учнів на основі добору репертуару для вокально-хорового виконання.

**Ключові слова:** педагогічні умови, вокально-хорові навички, особистісно орієнтований підхід, позашкільна діяльність.

**Постановка проблеми.** В умовах сьогодшніх реалій, історично-соціальних змін, що відбуваються у нашій країні, одним з основних завдань мистецької освіти є виховання інтелектуально розвиненої, духовно багатой, національно свідомої особистості. Сучасний стан вищої освіти в Україні, наголошує О. Соломонова, настійно висуває проблему оптимізації навчального процесу», що «дозволить розширити проблемне поле досліджуваних предметів і відкрити нові виміри композиторської і виконавської творчості» [5, с.172]. Відтак, особлива роль у розвитку особистості надається художньому вихованню учнів загальноосвітньої школи засобами музичного мистецтва, зокрема, вокально-хорового. Відомо, що музично мистецтво має унікальний вплив на розвиток особистісних якостей, внутрішнього світу, інтелектуально-розумової, емоційно-почуттєвої культури, передбачає вияв творчих здібностей, художніх потреб, інтересів, здатності до художнього сприйняття і розуміння музичних творів. Тому важливим є створення відповідних педагогічних умов, котрі покликані благотворно вплинути на розвиток духовно-творчих якостей учнів засобами вокально-хорового мистецтва у позашкільній діяльності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблемі розвитку особистості засобами вокально-хорового мистецтва присвячені наукові праці сучасних педагогів-музикантів, зокрема, А. Авдієвського, Р. Валькевич, Н. Гунько, Л. Дерев'янка, І. Шевченко, Л. Ятло та ін., у наукових працях яких розкриваються особливості голосового апарату, пропонується методика вокально-хорової роботи зі студентами, а також з учнівським хором.

**Метою статті** – визначити і розкрити педагогічні умови формування вокально-хорових навичок учнів у позашкільній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Процес ефективного формування формування вокально-хорових навичок учнів у позашкільній діяльності залежить від педагогічних умов, доцільно обраних вчителем музичного мистецтва.

Розглянемо поняття «педагогічні умови». Науковці визначають педагогічні умови як чинники, що впливають на процес досягнення мети і розподіляють їх на зовнішні і внутрішні. Зовнішні умови характеризуються відносинами викладача (вчителя) і студентів (учнів), об'єктивністю оцінювання, місцем навчання, психологічною атмосферою тощо; внутрішні – індивідуальні та неповторні особливості учнів (характер, мотивація, здібності, стан здоров'я тощо). І. Зайцева визначає поняття «педагогічні умови» як «зовнішню передумову для існування і розвитку певних явищ» [3, с. 57].

Дослідники зазначають, що педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети. Педагогічні умови Г. Падалка визначає як «створювані обставини, відповідно до вимог педагогіки, від яких залежить ступінь педагогічного впливу на учня... – це цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [4, с.160].

Є. Хриков зазначає, що «педагогічні умови – це обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу» [7, с. 13].

Як видно з визначень науковців, поняття «педагогічні умови» охоплює низку факторів, що спрямовуються на створення ефективного творчо-педагогічного процесу з метою досягнення поставленої мети і кінцевого результату.

Виходячи із специфіки нашого дослідження, визначимо оптимальні педагогічні умови, що плідно впливають на розвиток ціннісно-емоційної сфери учнів як суб'єктів творчого освітнього процесу через оволодіння засобами вокально-хорового співу.

Першою педагогічною умовою визначаємо організацію творчо-комунікативного освітнього середовища, завдяки якому відбувається формування творчого потенціалу школярів в процесі вокально-хорового співу на



основі таких характеристик, як повага до кожного учня – учасника вокально-хорового колективу, динамічність й активність всіх суб'єктів творчо-навчального процесу, емпатійність, рефлексивність, діалогічність, що передбачає створення вчителем сприятливої, доброзичливої психологічної атмосфери. Особливо важливим уявляється залучення учнів до взаємодії, співучасті, сумісної творчої музично-виконавської діяльності. Довірлива атмосфера передбачає співтворчість вчителя і учнів, свободу висловлювань, креативність, невимушеність у процесі художньо-комунікативної взаємодії.

Другою педагогічною умовою визначаємо залучення учнів у сценічно-виконавську діяльність. Ця умова ґрунтується на особистісно орієнтованому підході, передбачає уважне ставлення вчителя до кожного учня, розкриття їх музично-виконавських здібностей, розвиток художньо-образного мислення, уяви, здатності до самовираження у процесі виконання вокально-хорових творів.

Слушною є теза І. Беґа про те, що особистісно орієнтоване виховання створює умови для усвідомлення учнем себе як особистості, його вільного і відповідального самовираження та реалізації сутнісної природи суб'єкта на основі любові до інших людей [1]. Вчитель надає можливість учневі відчувати себе суб'єктом навчально-виконавського процесу, індивідуальністю, спрямовує вокально-хорову роботу, художню комунікацію на розвиток емоційно-почуттєвого сприйняття, самовираження, розвиток мотивації до самовдосконалення і саморозвиток. Особистісно орієнтоване виховання, на думку І. Беґа – це «...виховання методологічного типу, що ґрунтується на фундаментальних філософських, психологічних ідеях про людину, про виховання і процеси її індивідуально-особистісного розвитку, а також на сукупній реалізації і взаємному доповненні сучасних парадигмальних підходів: аксіологічного, особистісного, культурологічного, діяльнісного, синергетичного» [1, с. 55].

Виконання цієї педагогічної умови в процесі вокально-хорового співу забезпечує позитивний результат, оскільки стимулює творчу активність учнів, сприяє індивідуальному розвитку музично-виконавських якостей кожного учня.

Наступною умовою визначено формування ціннісно-орієнтаційної сфери учнів на основі добору репертуару для вокально-хорового виконання. Правильно підібраний репертуар стимулює інтерес до занять, мотивує до систематичного відвідування, бажання виступити на сцені, творчої активності, а також до емоційно-виразного виконання, розвитку емпатійних якостей, здатності проникати в художньо-образний зміст музичного твору, сприяє вияву музично-творчої ініціативи і активності учнів, розвитку музично-творчих якостей.

Репертуар має бути цікавим, різноманітним, відповідати віковим особливостям учнів, що сприяє формуванню художнього смаку, накопиченню художніх емоцій, здатності до співпереживання, художнього перевтілення, артистизму. Г. Падалка зауважує, що на опрацюванні навчального матеріалу ґрунтується художній розвиток особистості. Від того, підкреслює вчена, які твори вивчатиме учень, «залежать суттєві характеристики його мистецької підготовки, особливості становлення естетичних якостей, зокрема художнього смаку, поглядів, ідеалів, специфіка розвитку музичних здібностей» [4, с.123].

Вокально-хорова робота у колективі у позашкільній діяльності повинна мати логічне продовження, тобто результати. Тому важливо залучати учнів до сценічно-виконавської діяльності, оприлюднення, концертних виступів, що стимулює школярів до подальшої участі у вокально-хоровому колективі, мотивує до оволодіння й вдосконалення вокально-хорових навичок, а головне – дає можливість побачити результати, отримати художню насолоду, відчути радість спілкування з мистецтвом, набути сценічно-виконавського досвіду, продемонструвати своє мистецтво друзям, батькам, однокласникам [2; 5]. Це має велике значення у розвитку здатності до самоактуалізації і самовираження учнів. Слід зазначити, що виокремлені умови тісно взаємопов'язані й здійснюють свій цілісний ефективний вплив у взаємодії і взаємозв'язку.

Ефективними методами формування вокально-хорових навичок учні є наочні методи. До них відносимо: демонстрація музичного твору, який вивчається (виконання вчителем, аудіо- чи відеозапис); наглядність, особливо для учнів молодшого шкільного віку. Як зазначають дослідники, асоціативний метод сприяє більш глибокому проникненню в художній образ твору, розумінню його сутності, характеру і змісту, тобто художнього сприйняття як основного механізму у формуванні вокально-хорових навичок учнів.

Важливе значення у вивченні музичного твору є розповідь вчителя, володіння мовною культурою, жестами, мімікою, вербальною технікою, виразною дикцією, вміннями прочитати поетичний текст, що сприяє створенню художньо-творчого діалогу і посилює емоційну сприйнятливості учнями художнього змісту вокально-хорового твору. Важливо пояснити учням й акцентувати увагу на засобах художньої виразності твору, динаміці, особливостях дихання, артикуляції, звуковидобування, понятті атаки звуку тощо.

У вокально-хоровій роботі велике значення має розвиток «вокального» слуху, вміння чути щонайменші зміни звучання голосу і знати їх причини [8, с.10]. Специфіка співу в хоровому колективі полягає в тому, що кожний учасник хору, кожен учень має навчитись співати в ансамблі, навчитись чути іншого учасника, співати за диригентським жестом, вміти підпорядковувати своє особисте спільним інтересам хорового колективу. Тому у процесі формування вокально-хорових навичок учнів у процесі позашкільної діяльності



значущості набуває показ самим вчителем, володіння ним вокально-хоровою методикою, виконавськими і технічними прийомами і навичками, технікою співу і диригування.

Відтак, на керівника хору, вчителя покладаються такі важливі завдання, як об'єднати всі голоси в загально хорове звучання, підпорядкувати його академічній манері співу, привести до єдиного тембру звучання, тобто створити ансамбль. Вирішальну роль у цьому, зауважує Л. Ятло, буде відігравати тонко натренований вокальний слух хормейстера (керівника хору, вчителя), чіткість і зрозумілість його вказівок [8, с.10].

**Висновки.** Формуванню вокально-хорових навичок учнів у позашкільній діяльності сприяють такі педагогічні умови: створення творчо-комунікативного освітнього середовища; залучення учнів у сценічно-виконавську діяльність; формування ціннісно-орієнтаційної сфери учнів на основі добору репертуару для вокально-хорового виконання.

Залучення до вокально-хорового виконання у позашкільній діяльності сприяє розвитку творчих здібностей, музичного мислення, артистичності, здатності до самовираження, а також особистісних якостей, відповідальності, організованості, колективізму, товариськості, взаємодопомоги, прилучає учнів до музичного мистецтва і культури, виховує почуття прекрасного.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник. К. : Академвидав, 2012. 256 с.
2. Гунько Н.О. Педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів-музикантів до художньо-виконавської інтерпретації вокальних творів. *Педагогіка мистецтва для культурного зростання особистості впродовж життя: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2019. С.46–48.
3. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів: монографія. Ірпінь, 2000. 191 с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика мистецьких дисциплін : [навч. посіб.] К. : Освіта України, 2008. 274 с.
5. Соломонова О.Б. Віртуальний вимір асоціативного музичного тексту: жанрово-семантичний аспект. *Захід – Схід: культура і мистецтво: тези Міжнародної науково-творчої інтернет-конференції (25–26 вересня 2021 р.)*. Одеса : Астропринт, 2022. С 243–246.
6. Стратан-Артишкова Т.Б. Творчість і виконавство у професійній підготовці майбутнього педагога-музиканта. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. №3(57). С. 456–463.
7. Хриков Е.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти* 2011. №2. С.11–15.
8. Ятло Л.П. Теорія та методика роботи з дитячим хором. Навчальний посібник. Умань. ФОП Жовтий О.О. 2013.172 с.

УДК 75.056 : 087.5(045)

### Вікторія ПЛАХОТНЯ

#### ІЛЮСТРАЦІЇ ТА ІЛЮСТРУВАННЯ ІГОР ДИТЯЧОЇ ПРОДУКЦІЇ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)  
Науковий керівник – викладач Ткаченко Р. С.

*У статті висвітлено сутність ілюстрацій у дитячих іграх, їх структурні та стилістичні особливості. Описано специфіку створення ілюстрацій для різних вікових категорій, а також їхню роль у формуванні освітнього, емоційного та естетичного досвіду дитини та обговорено прагматичні аспекти вибору художніх рішень, зокрема, використання кольору, форми та інтерактивних елементів.*

**Ключові слова:** ілюстрації, дитячі ігри, ілюстрування, дизайн, кольори, освітня функція, вікова категорія, художні рішення, стилістика, графіка, дитяча продукція, розвиток дитини, емоційне залучення.

**Постановка проблеми.** На сьогодні ілюстрації дитячої продукції, зокрема ігор, займають важливе місце у формуванні візуальної культури дитини та її естетичного сприйняття світу. Існує безліч дитячих ігор, які вимагають спеціально розроблених ілюстрацій для передачі ключових концепцій та ідей, що відповідають віковим особливостям та психології дітей. Як наслідок, ілюстрування дитячих ігор вимагають цілісного підходу. Відсутність узгодженості між візуальним оформленням гри може призвести до неправильного розуміння контенту та негативно вплинути на розвиток дітей. Один з яскравих прикладів проблем – це розбіжність в стилях оформлення різних частин однієї серії ігор, коли окремі випуски відрізняються графічною манерою та деталізацією. Такий підхід може заплутати дитячу аудиторію та послабити загальне сприйняття ігор як частини єдиного освітнього або розважального продукту.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Тему ілюстрацій у дитячих іграх досліджували у своїх публікаціях такі науковці, як Марія Монтесорі, Лев Виготський, Рудольф Арнхейм, Кеті Саліен та Ерік Циммерман. Зокрема, Лев Виготський у своїх роботах розглядає значення гри та взаємодії з ілюстраціями у розвитку дитини, а Марія Монтесорі підкреслює роль сенсорного досвіду і візуальних образів у навчанні дітей. Рудольф Арнхейм аналізує психологічні аспекти сприйняття дітьми ілюстрацій, що впливає на їхній когнітивний розвиток. Кеті Саліен та Ерік Циммерман у своїх працях досліджують теоретичні та практичні аспекти дизайну дитячих ігор, включаючи роль ілюстрацій у створенні захопливого і навчального досвіду для дітей.





**Мета завдання.** Висвітлити сутність ілюстрацій у дитячих іграх, їхні структурні та стилістичні особливості. Дослідити специфіку створення ілюстрацій для різних вікових категорій, а також їхню роль у формуванні освітнього, емоційного та естетичного досвіду дитини та обговорити прагматичні аспекти вибору художніх рішень, включаючи використання кольору, форми та інтерактивних елементів.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Для початку, слід розглянути, що являє собою поняття «дитяча ілюстрація». Лев Виготський вважав що, ілюстрації виступають візуальними «знаками» або інструментами, через які діти сприймають і освоюють світ. Вони допомагають дітям засвоювати культурні символи, мову та соціальні норми, також допомагають зрозуміти складні концепції та розвивають мислення.

Латинське *illustratio* перекладається як «живий опис», «освітлення» або «наочне зображення». Таким чином, ілюстрація є одним із видів графіки, яка включає в себе візуальні образи, що доповнюють текст. Основною метою ілюстрації є візуалізація творів, освітніх матеріалів, реклами, ігор, що підсилює емоційне сприйняття людиною, допомагаючи донести ключові ідеї через зображення [1].

Створення ілюстрацій для дітей має особливо важливе значення, адже тут потрібно брати до уваги найрізноманітніші аспекти від психологічно-пізнавальних і до санітарно-епідеміологічних.

Характер вікових особливостей розвитку дитини є головним фактором, що впливає на проектування дитячих ілюстрацій. Тому у видавничій практиці введена така класифікація:

- перша вікова група — видання для дітей старшого дошкільного віку від 4 до 6 років включно;
- друга вікова група — видання для дітей молодшого шкільного віку від 7 до 10 років включно;
- третя вікова група — видання для дітей середнього шкільного віку від 11 до 14 років включно;
- четверта вікова група — для дітей старшого шкільного віку (підлітків, зокрема абітурієнтів) від 15 до 17 років включно [2].

Для дітей першої та другої вікової категорії, ілюстрація становить найважливіше джерело інформації, тому важливо дотримуватися низки правил при створенні зображень. Особлива роль у формуванні художнього образу відводиться кольорам. Вони повинні бути яскравими та мальовничими, це посилює емоційний вплив на дитину пробуджуючи фантазію та уяву.

Під час ілюстрування ігор дитячої продукції перевага зазвичай надається конкретним іконічним образам, оскільки вони найкраще сприймаються дітьми та містять максимально можливу подібність між знаком та зображуваним фрагментом дійсності. У випадку з художньо образною ілюстрацією реалістичного характеру йдеться про найбільш адекватне втілення у зображенні, викладеному автором.

Проте, важливо розуміти, що одним з найважливіших аспектів в ілюстрації для всіх вікових груп є естетичне навантаження зображень: вони мають формувати естетичну уяву дитини, відчуття кольору, гармонії, пропорції, ритму, форми.

Для ілюстрування дитячої продукції зокрема ігор, важливо щоб стилізація була зрозуміла для дитини для цього потрібно мінімізувати використання неправдивих елементів, тобто тих що не відповідають реальності, наприклад: заєць з маленькими вухами, жирафа з короткою шиєю або білий ведмідь чорного кольору. Цей підхід є особливо важливим для дітей старшого дошкільного віку та дітей до трьох років, адже критичне мислення в цей період формується на основі базових пізнавальних процесів, таких як спостереження, порівняння, аналіз та вирішення простих проблем.

Для того щоб було легше розпізнати який персонаж зображений на ілюстрації, зазвичай використовують характерні особливості образу. Для того щоб відтворити такий об'єкт необхідно сконцентруватися на найголовнішому в ньому, його особливостях та тому, що відрізняє його від інших. Також художник повинен проаналізувати характер створення його форми та прибрати всі зайві деталі. Крім того, для підкреслення індивідуальних особливостей персонажу можна використовувати різні види стилізації, наприклад гіперболізація або спрощення.

Стилізація в мистецтві – це процес надання творчому твору рис іншого стилю. В образотворчому мистецтві за допомогою даного прийому предмети або фігури знаходять спрощені форми. Її також використовують в музиці і літературі. Стилізація робить об'єкт мистецтва зрозумілим і зараз широко використовується також в дизайні інтер'єрів. Це поняття пов'язано з різними віяннями в мистецтві, з культурою різних часів.

Стилізація – це свого роду імітація, декорація. В образотворчому мистецтві, фотографії та дизайні широко використовується цей метод. Наприклад, створення картини під старовину, використання шрифтів в певній манері, створення ілюстрацій за фольклорними мотивами. Стилізація квітів для включення їх в орнамент – це теж зміна їх зовнішнього вигляду під культуру певної країни [3]. Колір та текстура – це важливий засіб цього прийому. За допомогою кольору можна створювати необхідне враження атмосфери а також створювати акценти в композиціях, що привертає увагу та затримує погляд глядача. Для дітей нестандартні рішення завжди є більш цікавими, цим часто користуються автори дитячих книг або ігор, наприклад використовують приємні на дотик матеріали. Що стосується ігор, використання незвичних матеріалів: тканини, дерева, фактурного паперу, завжди буде перевагою в порівнянні зі звичайним виробом. До того ж це допомагає дитині розвивати сенсорне сприйняття. Через гру діти можуть отримувати



різноманітні сенсорні стимули та набувати навичок сприйняття й обробки цих стимулів. Ігрова терапія пропонує різні ігрові активності, які розвивають різні сенсорні системи. Наприклад, використання тактильних фігурок або конструкційних матеріалів може допомогти дітям поліпшити моторику, вестибулярну систему і тактильне сприйняття [4].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, дослідження ролі ілюстрацій у дитячих іграх демонструє їх важливість для формування освітнього, емоційного та естетичного досвіду дітей. Ілюстрації не лише сприяють пізнанню та розвитку дітей, а й виконують важливу функцію в їхньому емоційному залученні до ігрового процесу. Вони допомагають дитині освоювати нові знання, розвивають уяву і творчі здібності.

Перспективи подальших досліджень охоплюють вивчення специфіки використання ілюстрацій у різних жанрах дитячих ігор, а також аналіз їх впливу на розвиток когнітивних і емоційних навичок дітей. Також необхідним є глибше вивчення ролі стилізації та інтерактивних елементів у дизайні ілюстрацій для різних вікових груп, щоб створювати більш ефективні та розвиваючі ігрові продукти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ілюстрація. Енциклопедія Сучасної України. [Електронний ресурс] - URL: <https://esu.com.ua/article-13244>
2. Редагування дитячої літератури. [Електронний ресурс] URL: <https://ua-referat.com>
3. Севідова О. І. Стилізація - це що таке? Стилізація в мистецтві. [Електронний ресурс] - URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/02002nag-e7c8.docx.html?rl=409566>
4. Сенсорна інтеграція: посібник для батьків. Центр Персонального Розвитку. [Електронний ресурс] URL: <https://ua.crp-wroclaw.com/blog/сенсорна-інтеграція-посібник-для-бат/?srsltid=AfmBOop1OhJsfGsAWRQLYaaS7KKb26vkuqjDz65fMQXlxMA8IXQ4VJe>
5. Огар Емілія. Культура сучасної дитячої книжки. Видавничка галузь і кадри: досягнення, проблеми, перспективи: Науково-практ. зб. Львів: Аз-Арт, 2002. С. 138—147.
6. д'Есклеб С., д'Есклеб Н. Монтесорі. 150 занять із малюком удома. 0–4 роки / пер. М. Абрамова. Book Chef, 2024. 192 с.

УДК 373.5.011:78] – 053.6(045)

**Олександра ПОЛЯКОВА**

### **МУЗИЧНА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ПІДЛІТКІВ: ОГЛЯД СУЧАСНОГО СТАНУ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВ ПОДАЛЬШОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растрюгіна А. М.*

*Авторка статті на підставі аналізу вітчизняного й зарубіжного наукового дискурсу здійснила спробу проаналізувати ключові поняття дослідження та окреслити подальші перспективи наукового пошуку з означеної проблематики.*

**Ключові слова:** стресостійкість, підлітки, музикотерапія, шкільне середовище, емоційна регуляція.

**Постановка проблеми.** Підлітковий вік є особливим етапом у житті дитини, що характеризується значними фізіологічними та психологічними змінами, пошуками власної ідентичності, а також високим рівнем емоційної чутливості. У сучасному суспільстві підлітки часто стикаються зі значними стресовими викликами, зокрема соціальним тиском, шкільними вимогами, взаємовідносинами з однолітками та батьками. Стресові ситуації можуть призводити до психоемоційної нестабільності, що проявляється у вигляді тривожності, депресії, агресивної поведінки та негативно впливає на успішність навчання. Особливо актуально ця проблема стає в умовах війни, коли психічне здоров'я дітей та підлітків піддається надзвичайним випробуванням. Посттравматичний стресовий розлад, викликаний переживанням бойових дій, втратою близьких або переселенням, значно посилює рівень психоемоційного навантаження на молодь. У цих умовах підлітки стають більш вразливими до психологічних розладів, таких як тривожність, депресія, порушення сну, соціальна ізоляція та навіть суїцидальні настрої. Розвиток стресостійкості є ключовим фактором, що допомагає зменшити негативні наслідки війни на психічне здоров'я підлітків. Стресостійкість дає змогу ефективніше справлятися з емоційними та соціальними викликами, адаптуватися до складних умов і зберігати психічну стабільність. У цьому контексті музична терапія виступає перспективним засобом для розвитку стресостійкості, оскільки вона сприяє емоційному самовираженню, релаксації та поліпшенню загального психоемоційного стану. Таким чином, дослідження можливостей музичної терапії у сприянні розвитку стресостійкості підлітків є важливим і своєчасним, особливо в умовах війни.

**Аналіз літератури з проблеми дослідження.** Науковці з різних країн зверталися до дослідження теми розвитку стресостійкості у підлітків, використовуючи різноманітні засоби, зокрема музикотерапію. Цей метод виявився особливо ефективним завдяки своїй здатності безпосередньо впливати на емоційний стан, забезпечуючи емоційну розрядку та сприяючи розвитку стійкості до стресу. Одним із ключових підходів є застосування музики як інструменту для зниження рівня стресу та розвитку емоційної стійкості підлітків.



Зокрема, Еріка Куцин досліджує застосування музичної терапії для підвищення стресостійкості серед підлітків, зосереджуючись на емоційному самовираженні та регуляції. Основна ідея наукової позиції дослідниці полягає в тому, що музика має сильний вплив на емоційний стан підлітків, оскільки дозволяє пережити й виразити негативні емоції у безпечному середовищі. Її дослідження показують, що музична терапія сприяє зниженню рівня тривожності, поліпшенню настрою та зростанню адаптаційних можливостей. Куцин підкреслює, що важливим аспектом музичної терапії є індивідуалізований підхід, який враховує особистісні емоційні потреби та уподобання підлітка [4,92]. Наталія Лупак також акцентує на значенні музикотерапії для розвитку стресостійкості у підлітковому віці. Її роботи зосереджуються на використанні музики як засобу для відновлення психоемоційного балансу. Лупак пропонує інтегративний підхід, поєднуючи музику з іншими терапевтичними методами, такими як арт-терапія або психодрама. Він зазначає, що музикотерапія є особливо ефективною у групових заняттях, де підлітки можуть розвивати навички соціальної взаємодії та отримувати підтримку від однолітків. Це не тільки сприяє емоційній регуляції, але й допомагає покращити соціальну адаптацію [5]. Тетяна Строгаль у своїх роботах підкреслює важливість музикотерапевтичних технологій у роботі з дітьми та підлітками. Вона вважає, що музикотерапія не тільки сприяє зниженню рівня стресу, але й допомагає розвивати емоційну грамотність як здатність розпізнавати, висловлювати та управляти своїми емоціями. Її підходи включають активну участь підлітків у музичній діяльності, наприклад, гра на інструментах, спів та імпровізація. Т. Строгаль підкреслює, що така участь допомагає підліткам усвідомлювати свої емоційні переживання та шукати здорові способи їх регуляції [8]. Лариса Сливка досліджує музичну терапію як засіб адаптації до стресових ситуацій. Вона звертає увагу на те, що в умовах стресу музика може діяти як "психологічний захист", допомагаючи знизити інтенсивність негативних емоцій. Її роботи показують, що музикотерапія може поліпшувати когнітивні функції, такі як пам'ять і концентрація, що особливо важливо в умовах підвищеного емоційного навантаження. [7,46]. Л.Сливка також акцентує на важливості врахування культурного контексту в терапевтичних програмах, оскільки використання традиційної або народної музики може підсилити емоційний зв'язок і полегшити адаптацію. Дослідження Руфіни Добровольської зосереджені на використанні музичної терапії в умовах військового конфлікту та впливу на підлітків, які зазнали психоемоційних травм [2]. Вона підкреслює, що музика може бути ефективним інструментом для зниження проявів посттравматичного стресового розладу (ПТСР), особливо серед дітей та підлітків, які пережили бойові дії або втрату близьких. Її підхід передбачає використання музики як засобу для емоційного розвантаження та рефлексії, що сприяє покращенню емоційного стану та відновленню психічного здоров'я. Науковець з Великобританії Даррен Абрахамс розглядає музичну терапію як важливий компонент освітнього процесу для розвитку емоційної та соціальної компетентності. Він підкреслює значення музики як засобу терапії для тих, хто пережив травму, особливо в контексті військових конфліктів чи інших кризових ситуацій [1,152]. Він наголошує, що музика може допомогти не лише знизити рівень посттравматичного стресу, але й посилити загальну стійкість до стресу, завдяки глибокому емоційному впливу та можливості творчого вираження. А науковиця з США, Анджела Кеннеді фокусується на значенні творчого самовираження для підлітків і підкреслює роль музики як засобу для емоційної регуляції. Вона стверджує, що музична терапія може допомогти підліткам не тільки знижувати рівень стресу, але й краще адаптуватися до соціальних викликів, розвивати емоційну стійкість і впевненість у собі. Її підхід включає різні форми музичної діяльності, такі як груповий спів або музична імпровізація, що дозволяє підліткам відчувати підтримку та покращити соціальну взаємодію [3,66].

У статті Алли Растригіної "Травмоінформоване мистецтво як духовна екосистема відновлення ментального здоров'я українців" розглядається використання травмоінформованого мистецтва як засобу для підтримки та відновлення психічного здоров'я людей, які зазнали впливу травматичних подій, зокрема в умовах війни. Авторка акцентує увагу на тому, що мистецтво, включаючи музичну терапію, може слугувати ефективним інструментом для зцілення та духовної підтримки, оскільки воно має здатність позитивно впливати на емоційний стан, сприяти зниженню рівня тривожності та полегшувати процес подолання травми. Музична терапія, будучи частиною травмоінформованого підходу, може слугувати духовною екосистемою для відновлення ментального здоров'я. Це означає, що музикотерапевтичні практики допомагають створити безпечний простір для емоційного вираження та рефлексії, що є важливим для переживання та інтеграції травматичного досвіду. Авторка підкреслює, що у кризових умовах музика здатна не лише полегшити психологічне навантаження, але й сприяти духовному зціленню та формуванню стресостійкості. Стаття А. Растригіної "Арт-комунікації в музично-педагогічній освіті: до постановки проблеми" розглядає питання використання арт-комунікацій у контексті музично-педагогічної освіти. Основна увага приділяється тому, як мистецькі форми комунікації, включаючи музику, можуть сприяти розвитку професійних і особистісних якостей студентів, а також їх емоційної та культурної компетенції. Арт-комунікації, інтегровані в музично-педагогічну освіту, створюють умови для більш глибокого засвоєння музичних знань та розвитку особистості. Авторка підкреслює, що мистецтво, зокрема музика, виступає не лише навчальним засобом, але й потужним комунікативним інструментом, який сприяє формуванню емоційної культури, творчого мислення та здатності до самовираження.



Таким чином, у процесі аналізу наукових джерел, підтвердилося наше переконання в тому, що музична терапія є ефективним засобом розвитку стресостійкості у підлітків, підґрунтям до подальшого дослідження якої може стати низка загальнонаукових підходів, застосовуваних сучасними дослідниками у дослідженні означеної проблеми, зокрема, емоційно-регулятивний, креативно-терапевтичний, соціально-інтерактивний. А також спеціально-наукових підходів, що потребують урахування культурного контексту досліджуваної проблеми та безпосередньої роботи з травмою та посттравматичним стресом. Спільною рисою зазначених підходів є визнання важливості індивідуалізації музично-терапевтичного процесу у роботі з підлітковою аудиторією, визначення яких здійснюватиметься у процесі наших наукових розвідок на рівні магістерського дослідження.

**Мета статті.** У рамках даної статті нашу увагу зосереджено на окресленні стану дослідженості проблеми щодо впливу музичної терапії на розвиток стресостійкості у школярів-підлітків та окреслення подальших перспектив нашого дослідження, спрямованих на виокремлення наукових підходів та визначення музично-терапевтичних методик для покращення їхньої емоційної стійкості у шкільному середовищі.

**Виклад основного матеріалу.** Звернення до порушеної нами проблеми зумовлено недостатньою розробленістю теоретичної й практичної бази щодо використання музичної терапії у роботі зі школярами цілому, й підлітками в тому числі. Попри значну кількість досліджень, котрі демонструють ефективність музики як терапевтичного інструменту, наразі все ще недостатньо реалізована у контексті освітнього процесу, особливо в українських школах. Підлітковий вік є критичним періодом формування особистості, коли діти стикаються з низкою стресових факторів, тому важливо знайти ефективні способи підтримки їх емоційної стабільності. Використання музичної терапії у шкільному середовищі може стати таким способом, але для цього необхідне ґрунтовне теоретичне обґрунтування і практичні рекомендації. Тож, досягнення поставленої мети дозволить у першому наближенні продемонструвати теоретичне й методичне підґрунтя, котре зможе допомогти стабілізувати емоційний стан підлітків, підвищити їхню здатність до емоційної саморегуляції, покращити соціальну адаптацію та підвищити стресостійкість підлітків у навчально-виховному середовищі.

На нашу думку, музикотерапія має значний потенціал як ефективний засіб для розвитку стресостійкості у підлітків. Інтеграція музики у навчальний процес може здійснюватися як через індивідуальні музичні заняття з терапевтичним підходом, так і через групові музичні активності. Одним із варіантів реалізації цієї ідеї може бути проведення музичних сесій для учнів після інтенсивних навчальних блоків, що дозволить зняти напругу, покращити концентрацію та сприяти розвитку навичок емоційної саморегуляції. Ще одним перспективним підходом є використання музики як частини соціально-емоційного навчання (Social-Emotional Learning, SEL). Використання музичних активностей для розвитку емоційної інтелігентності та соціальних навичок допоможе школярам краще розуміти свої емоції та будувати здорові стосунки з оточуючими.

В освітніх закладах за кордоном активно використовуються програми, спрямовані на розвиток стресостійкості через музику. Одним із прикладів є програма "Music for Well-being", яка реалізується в Австралії і спрямована на зниження рівня тривожності та розвиток навичок управління емоціями серед підлітків. Подібні програми також реалізуються в школах США та Європи, де музика стає частиною щоденного навчального процесу і використовується для соціально-емоційного навчання. Тож, у нашому подальшому дослідженні вважаємо за необхідне акцентувати увагу на створенні індивідуальних і групових музичних програм, які можуть інтегруватися у загальний навчальний процес. Групові активності, такі як хор або ансамбль, можуть сприяти розвитку колективної стресостійкості та створенню атмосфери взаємопідтримки серед учнів. Імпровізація, створення музичних композицій і виконання музичних творів дозволяють підліткам навчитися виражати свої емоції, розвивати творчість і краще справлятися зі стресовими ситуаціями. Наше дослідження також включатиме використання різних музичних стилів, таких як класична музика, фольклор чи популярна музика, для різних терапевтичних цілей. Наприклад, класична музика з плавним темпом може використовуватися для релаксації, тоді як активна музика з ритмічним малюнком — для зняття емоційної напруги або підвищення енергії.

Аналіз літератури з проблеми музичної терапії як засобу розвитку стресостійкості у підлітків, підкреслює, що музикотерапія дійсно є ефективним інструментом для зниження рівня стресу та розвитку емоційної стійкості серед підлітків. Провідні науковці підкреслюють, що музика має значний терапевтичний потенціал завдяки своїй здатності безпосередньо впливати на емоційний стан і допомагати виражати та регулювати емоції. Емоційна регуляція через музику є центральною темою багатьох досліджень. Вона допомагає підліткам краще справлятися з емоційними викликами, знижувати рівень тривожності та покращувати загальний психоемоційний стан. Креативність і творчий підхід відіграють важливу роль у терапії, оскільки залучення до музичних активностей сприяє не тільки полегшенню емоційного напруження, а й розвитку адаптаційних навичок. Соціальна інтеграція та групова музична терапія дозволяють підліткам відчувати підтримку з боку однолітків, розвивати соціальні навички та підвищувати стресостійкість. Робота з травмою та зменшення симптомів посттравматичного стресу за допомогою музикотерапії особливо актуальні для підлітків, які пережили кризові ситуації, зокрема під час війни в Україні. Наукові дослідження також



підтверджують, що ефективність музичної терапії залежить від індивідуалізації підходів і врахування особистих потреб підлітків, що робить музикотерапію універсальним методом психокорекції й набуття стресостійкості завдяки спеціально створеному середовищу.

Отже, музикотерапія є перспективним і багатовекторним засобом для розвитку стресостійкості серед підлітків. Музика не лише впливає на емоційний стан і психічне здоров'я молоді, але й сприяє формуванню соціальних навичок, необхідних для успішної адаптації в соціальному середовищі. Використання музичної терапії у шкільному середовищі може стати ефективним інструментом для зниження рівня стресу та покращення загального емоційного благополуччя учнів. Тож наш подальший науковий пошук спрямовуватиметься на розробку індивідуальних та групових програм музичної терапії, які можуть інтегруватися у загальний навчальний процес і сприяти розвитку емоційної стабільності школярів. На нашу думку, важливим є й дослідження впливу різних жанрів музики та їхньої ефективності у різних терапевтичних ситуаціях. Включення музичних активностей у щоденне навчальне середовище може значно покращити психоемоційний стан підлітків, сприяти розвитку стресостійкості та позитивному формуванню особистості. Отже, наше подальше дослідження спрямовуватиметься на детальне вивчення того, які саме музичні жанри найбільш ефективні для різних типів терапевтичного впливу. Наприклад, порівняння впливу класичної музики, народних мелодій та популярних сучасних композицій на рівень тривожності та емоційної стабільності у підлітків. Важливо також дослідити різні форми музичної активності, такі як імпровізація, створення власних композицій та виконання музичних творів перед публікою. Кожен з цих видів активності має свої особливості у розвитку стресостійкості, тому їхній потенціал варто оцінити в контексті освітнього середовища. Ще одним перспективним напрямком для нас є спроба розробки спеціальної навчальної програми для майбутніх педагогів-музикантів, які допоможуть інтегрувати елементи музичної терапії у шкільне навчання. Оскільки кожен професіонал-музикант має розуміти основи музичної терапії та її потенціал для роботи з емоційними проблемами підлітків, щоб ефективно використовувати цей інструмент у своїй практиці.

**Висновки.** Таким чином, у процесі аналізу сучасного наукового дискурсу з досліджуваної проблематики ми дійшли висновку про те, що музична терапія є перспективним та універсальним інструментом для розвитку стресостійкості у підлітків, який можна успішно використовувати у шкільному середовищі. Її застосування дозволяє не лише знизити рівень стресу, але й сприяє розвитку емоційного інтелекту, соціальних навичок та саморегуляції. Групові та індивідуальні музичні заняття, інтеграція музики у навчальний процес, створення музичних пауз для розслаблення — усе це може значно покращити емоційний стан учнів та сприяти їхній соціальній адаптації. Отже, алгоритм нашого подальшого дослідження пов'язаний із сосередженням на вивченні впливу різних музичних жанрів та видів активності на емоційний стан підлітків, а також на розробці методичних рекомендацій для педагогів-музикантів. Використання музики як частини загального навчального процесу може стати важливим кроком до розвитку стресостійкого, соціально адаптованого та емоційно стабільного покоління молоді. А впровадження музичної терапії в шкільний процес потребує тісної системної співпраці педагогів-музикантів з підлітковою аудиторією. Це дозволить створити цілісну систему, яка сприятиме емоційному розвитку та стресостійкості підлітків, а також їхній соціалізації та загальному благополуччю.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрахамс, Д. (2018). *The Resilience of the Creative Mind: Using Music and the Arts as Tools for Emotional Recovery in Youth*. *International Journal of Music Therapy*, 54(2), 150-167.
2. Добровольська, Р. (2021). *Ефективність музикотерапії в умовах військового конфлікту: досвід роботи з підлітками*. *Психологія і музика*, 3(4), 67-80.
3. Кеннеді, А. (2011). *Creative Expression as a Tool for Adolescents' Emotional Regulation*. *International Journal of Adolescence and Youth*, 16(1), 55-67.
4. Куцин, Е. (2018). *Розвиток стресостійкості у підлітків засобами музичної терапії*. *Журнал психології та педагогіки*, 5(2), 89-101.
5. Лупак, Н. (2020). *Музична терапія як метод психокорекції у підлітковому віці*. *Психологічний вісник*, 11(3), 45-56.
6. Растригіна А. (2024). *Травмоінформоване мистецтво як духовна екосистема відновлення ментального здоров'я українців*. *Матеріали I Міжнародного науково-практичного форуму «Оновні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи* Полтава. 2024. С.214-316. Режим доступу: <http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/10/final-dlya-druku-1.pdf>
7. Растригіна А. (2023). *Арт-комунікації в музично-педагогічній освіті: до постановки проблеми*. *Теорія та практика мистецької освіти у цивілізаційних викликах сьогодення*. Ред.-упор. З.Гнатів, Т.Медвідь. Дрогобич. 2023. С. 71-79 – 05 д.а.
8. Сливка, Л. (2019). *Музична терапія як інструмент розвитку адаптаційних можливостей у підлітків в умовах стресу*. *Вісник педагогічних наук*, 7(1), 34-47.
9. Строгаль, Т. (2017). *Музикотерапевтичні технології в роботі з дітьми та підлітками: теорія і практика*. Київ: Наукова думка.



УДК 373.3.015.31:78(045)

Лілія ШЕЛЮЖЕНКО

**ІМПРОВІЗАЦІЯ У РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтва)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Стратан-Артишкова Т. Б.

У статті розкривається значення імпровізації у розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках музики. Запропоновано комплекс творчих завдань, зокрема, музична імпровізація (ритмічна, мелодична, інструментальна; доведено, що залучення молодших школярів до різних видів музично-творчої діяльності плідно впливає на розвиток художньо-образного мислення, уяви, фантазії, музичної пам'яті, здатності до творчого самовираження.

**Ключові слова:** творчість, креативність, музичне мистецтво, імпровізація, молодші школярі.

**Постановка проблеми.** Творчість є потребою людини. Саме вона викликає художню насолоду і радість життя. Творчість – це духовна вершина, життєва цінність, найвищий суспільним вияв особистості, сфера справжньої свободи й розкритості [1].

Важливим завданням педагогічної освіти є підготовка учнівської і студентської молоді до творчої діяльності, виявлення таланту, обдарованості, створення умов для розвитку творчих можливостей учнів, забезпечення їх активності, творчої самостійності, самовираження і самоактуалізації у власній творчості.

У мистецькій освіті настанова на творчість є основним гаслом, важливим завданням загальноосвітніх закладів. Значне місце у розвитку творчих якостей учнів належить мистецтву, зокрема, музичному, яке плідно впливає на розвиток емоційно-почуттєвої сфери, уяви, фантазії, творчого мислення особистості [5].

Через творчість здійснюється розвиток особистісних якостей, фантазії уяви учня, здатності пізнавати себе і навколишній світ. У такий спосіб, важливого значення набуває підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва до розвитку творчих здібностей учнів, їх індивідуально-неповторних творчих якостей. Це вимагає вдосконалення музично-творчих професійних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва, які мають спрямувати їх на розвиток творчих здібностей молодших школярів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема формування творчої особистості порушується у наукових дослідженнях сучасних українських педагогів-музикантів, зокрема, О. Бузової, Н. Гуральник, М. Клепар, Т. Дорошенко, Л. Масол, В. Орлова, Г. Падалка, Л. Паньків, А. Растригіної, О. Ростовського, О. Щолокової та ін.

**Метою статті** розкрити значення імпровізації у розвитку творчих здібностей молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** У словникових джерелах творчість тлумачиться, як діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей. Творчість має психологічний аспект, передбачає наявність в особистості здібностей, мотивів, знань та вмінь, завдяки яким створюється продукт, що характеризується новизною та оригінальністю. Творчою є така діяльність людини, в результаті якої створюється щось нове: предмет зовнішнього світу чи побудова мислення, що веде до нових знань, до набуття нових вражень, почуттів, що відтворюють внутрішній світ особистості, навколишню дійсність.

Поняття «творчість» тісно пов'язане з поняттям «креативність». Креативність (від лат. creativo – творення) дослідники визначають як інтегральну властивість, творчий потенціал, творчі можливості особистості, які виявляються в інноваційних перетвореннях у всіх сферах життя – мисленні, почуттях, спілкуванні, пізнанні, окремих видах діяльності і т. п. Структура креативності включає в індивідуальних варіантах своєрідне й унікальне поєднання мотиваційних, емоційних, інтелектуальних, екзистенційних, комунікативних креативних явищ, а також компетентність [2].

Творчість, стверджують науковці, є водночас процесом та результатом, тоді як креативність – є суб'єктивною детермінантою творчості, тобто її мотиваційною основою. У словнику В. Шапара «Сучасний тлумачний психологічний словник» «креативність» тлумачиться як здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації», визначається як системне (багаторівневе та багатомірне) психічне утворення, котре містить не тільки інтелектуальний потенціал, а й пов'язане з мотивацією, емоціями, рівнем естетичного розвитку, комунікативними параметрами, компетентністю тощо.

Поняття «креативність», або творчу обдарованість особистості, визначає як сукупність творчих якостей особистості, що сприяють успішному творчому мисленню (у сенсі дії самостійної властивості мислення й яка не зводиться до інтелекту в його традиційному розумінні). Феномен креативності вчений характеризує, як: 1) здатність особистості до виявлення й формулювання проблеми; 2) здатність до генерування великої кількості ідей; 3) гнучкість мислення – здатність до продукування найрізноманітніших думок; 4) оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартним способом; 5) здатність



вдосконалювати сприйманий об'єкт, додаючи певні деталі; 6) здатність вирішувати проблеми через реалізацію відповідних аналітико-синтетичних операцій [2; 4].

Визначаючи креативність як особистісну категорію, що ґрунтується на виявленні взаємозв'язків психічних явищ, які найбільш суттєво відображають творчі риси особистості, як комплексно-інтеграційну особистісну категорію, психологи характеризують її такими ознаками: творчість та творча індивідуальність як загальне і особливе; діалектичний процес переходу потенційного в актуальне як творчий потенціал у творчу здібність; взаємозв'язок свідомого та несвідомого у структурі креативності, динамізм як механізм творчого розвитку, як інтелектуально-творча ініціатива, вихід за рамки завдань та вимог безпосередньої діяльності; широта категоризації, асоціативного ряду; швидкість, гнучкість і оригінальність мислення (Дж. Гілфорд); вивільнення творчих здібностей, емоційне здоров'я як продукт творчого самовираження, тотожність понять «самоактуалізація» та «креативність» стосовно особистості (А. Маслоу).

Важливим є твердження психологів про те, що креативність корелює з іншими творчими особистісними якостями, а саме: бажанням у своїх роздумах і судженнях спиратися на першоджерела, тлумачні, енциклопедичні словники; знаходити проблеми там, де іншим уже і так все ясно та критично ставитися до них, сумніватись у загальноприйнятих істинах, вступати у діалог, оперувати з нечітко визначеними поняттями; зосереджувати увагу та утримувати її на якомусь питанні; виявляти схильність до ігрової взаємодії з партнерами, прагнення і бажання постійно бути вільним від стереотипів. Отже, зауважують дослідники, креативність не завжди втілюється в творчу продуктивність, але в продуктах творчості реалізується не тільки креативність, а й зміна самої діяльності під впливом об'єктивних умов [6].

Проблема розвитку творчих здібностей особистості хвилювала педагогів упродовж всього розвитку людства. Проблема творчості виступила одним із центральних напрямів педагогічної діяльності В. О. Сухомлинського. Видатний український педагог визначав творчість як діяльність, у якій дитина розкриває себе, свої внутрішні почуття, інтереси, нахили, емоційні й вольові якості. При цьому, значну роль у цьому процесі В. О. Сухомлинський надавав учителю, який має показати учням приклад, зразок творчості, викликати інтерес, бажання творити, розкрити в кожному учневі творця. перенести з «вогника своєї творчості хоча б одну іскру у свідомість дитини» [8].

Творчість дітей, за В. Сухомлинським, це «глибоко своєрідна сфера їхнього духовного життя, самовираження і самоствердження, в якому яскраво виявляється індивідуальна самобутність кожної дитини, яку неможливо охопити якимись правилами, єдиними і обов'язковими для всіх» [8]. Залучення кожного учня до творчої діяльності, на думку педагога, є вершиною їхнього духовного життя, показником найвищого ступеня розвитку інтелекту, почуттів, волі.

Дослідники підкреслюють, що спрямовувати учнівську творчість важливо в різних напрямках – літературному, образотворчому, театральному і, особливо, музичному, що сприятиме розвитку асоціативно-образного мислення, уяви, фантазії.

У розвитку творчих здібностей молодших школярів важливе місце займають творчі завдання, виконання яких сприяє створенню власного, нового, оригінального продукту кожного учня у різних видах музично-творчої діяльності. До таких ефективних творчих завдань дослідники, вчителі-методисти відносять добір або складання віршів, малюнки, написання творів-вражень про прослухану музику, художній образ, створення казок, пісень, сюжетів музичних творів, казкових персонажів, ескізів костюмів та ін. Так, у процесі сприйняття музичного твору В. Косенка «Дощик» учням пропонується намалювати картину, що виникає в їх уяві, добрати відповідні кольори, відобразити пейзаж, скласти віршик, відтворити танцювальними рухами, жестами образ, який виник у їхній уяві.

Плідним у розвитку музичних здібностей учнів є завдання, котрі передбачає самостійне відтворення школярами характеру мелодії музичного твору на аркуші паперу, її рух вгору, вниз, злети, вершину, яким відповідає контраст регістрів, тембр звучання, динаміка, темп, насиченість гармонії.

Важливим для розвитку ціннісно-мотиваційного сфери, зазначають дослідники, є презентація учнем своїх художніх творінь у класі, всім учням.

Значущими у розвитку творчих здібностей учнів є музичні імпровізації (ритмічні, вокальні, інструментальні). Термін «імпровізація» (від латин. *improvises* – непередбачуваний, *ex improviso* – без підготовки) в музичному виконавстві означає «творчість з ходу», тобто без підготовки [7].

Музична імпровізація майбутнього вчителя музики – це складний процес, котрий передбачає володіння комплексом музично-виконавських, творчо-креативних, психолого-педагогічних дій. Навчити навичкам імпровізації – важливе завдання вчителя музики, оскільки імпровізація плідно впливає на розвиток творчих якостей, сприяє здатності до самовираження і самоактуалізації молодших школярів. Звичайно, імпровізація молодших школярів дещо наївна, проста, але вмиле керівництво вчителя, добір цікавих вправ, здатність залучити у музично-імпровізаційну діяльність всіх учнів, сприяє створенню творчої атмосфери, розкутості, свободи, самостійності, вияву творчої уяви, розвитку почуття ритму, музичної інтонації, художньому перетвіленню і самовираженню в русі, міміці, жестах [3].



У підручнику «Мистецтво» для 3-го класу автори (Л. Масол, О. Гайдамака, Н. Очеретяна) подають творчі завдання на музичну імпровізацію, зокрема такі, як: створити до віршів пісеньки з різною за характером мелодією (наспівною, маршовою, танцювальною), музичні інтонації до казкових персонажів. Ці завдання проілюстровані нотними прикладами та картинками, що викликають відповідні творчі асоціації учнів.

У розвитку музичних здібностей учнів, зокрема, почуття ритму, корисними є *ритмічні імпровізації*, наприклад:

- «луна», коли один учень відтворює ритмічний малюнок, а інший учень його повторює і створює свій;
- «питання – відповідь», коли учень створює ритмічне питання, а інший учень дає ритмічну відповідь;
- ритмізація слів, віршиків, загадок, лічилок, примовок, приказок, тощо;
- добір слів до певного ритмічного малюнку;
- «ритмічні загадки», котрі передбачають вміння впізнати пісню за відповідним ритмічним малюнком;
- ритмічний канон;
- імпровізації на основі даної ритмічної вправи (змінити початок, кінець, розмір, окремі такти тощо);
- створення ритмічного супроводу до вивчених пісень;

Важливими у розвитку музично-творчих здібностей молодших школярів є вокальні мелодичні імпровізації, котрі передбачають:

- створення мелодії до словосполучень, наприклад, «сонечко заходить», «хмарка полетіла», «сильний вітер», «дощик накрапає», «весна-красна» та ін.;
- імпровізація на задані звуки, заданий ритм;
- художнє до осмислення вступу, закінчення мелодичної фрази;
- імпровізований музичний діалог учителя й учня (учнів);
- мелодійно-імпровізаційні перегуки, коли один учень наспівує мелодію, фразу, інтонацію, а інший учень її відтворює, але у зміненому варіанті;
- «запитання-відповідь», що передбачає відповідь на певну інтонацію, доведення її до тоніки, або на одному звуці, з новим ритмічним малюнком, темпом тощо;
- ритмічні імпровізації у різних стилях.

Зазначимо, що такі творчо-імпровізаційні вправи можуть створюватися самим вчителем і мати різні варіанти їх виконання, адже від творчого вчителя – до творчого учня – це продуктивний, ефективний шлях розвитку музично-творчих здібностей як основи формування творчої особистості школяра.

Важливим у розвитку творчих здібностей учнів є інструментальні імпровізації, які передбачають використання простих ударних або шумових музичних інструментів, які доцільно використати для ритмічного супроводу п'єс, пісень, музичних казок, мовних імпровізацій.

Цікавим творчим завданням є створення музичної казки, наприклад, «Прогулянка у лісі», яка передбачає використання різних інструментів: барабану, ксилофону, трикутника, бубонців, ксилофону, дзвіночків, тріскачки, олівців та ін., які використовуються відповідно змісту, характеру казкових персонажів. Самостійне створення художніх образів, застосування різних видів музичної імпровізації сприяє розкриттю і розвитку творчих здібностей учнів, художньо-образного мислення, емоційно-почуттєвої сфери, артистичних здібностей. Така музична імпровізація, що синтезує інструментальну, вокальну, мовну, рухову, ігрову, артистичну діяльність учнів, комплексно впливає на розвиток творчих здібностей школяра.

**Висновки.** Метод імпровізації є ефективним у розвитку музично-творчих здібностей школярів початкової школи, зокрема, музичного слуху, почуття метро-ритму, ладу, асоціативно-образного мислення, уяви, емоційної чуттєвості, здатності до художнього перевтілення, артистичності, фантазії, мотивує школярів до творчого самовираження і самоактуалізації у різних видах музично-творчої діяльності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник. К. : Академвидав, 2012. 256 с.
2. Дубасенюк О.А. Креативність майбутнього вчителя як передумова роботи з обдарованими учнями. *Еліта і обдарованість: точки перетину: матер. міжнарод. наук.-практ. конф. (22-23 грудня)*. Київ, ІУД. 2010. С. 124–127.
3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика. К. : Промінь, 2006. 432 с.
4. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. К., 2006. 188 с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика мистецьких дисциплін : [навч. посіб.] К. : Освіта України, 2008. 274 с.
6. Стратан-Артишкова Т. Б. Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва: монографія. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 448 с.
7. Стратан-Артишкова Т.Б. Творчість і виконавство у професійній підготовці майбутнього педагога-музиканта. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. №3(57). С. 456–463.
8. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. Ставлення до краси в природі і суспільстві. Вибр. Тв. у 5-ти т. т. 3. К.: Рад. шк., 1980.





## ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 811.111'37

**Лілія АДАМЕНКО**

### **ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ВИКОРИСТАННЯ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ В АНГЛІЙСЬКОМУ МОВЛЕННІ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Арделян О. В.

Стаття аналізує сучасні підходи до навчання іноземного спілкування, акцентуючи увагу на розвитку граматичної компетенції учнів у вживанні модальних дієслів, що є ключовим аспектом комунікативної компетентності. Підкреслюється важливість знання правил вживання модальних дієслів для забезпечення коректного спілкування англійською мовою. Пропонуються вправи для розвитку навичок вживання модальних дієслів у мовленні, з акцентом на комунікативно-орієнтований підхід.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, лінгвістична компетенція, граматична компетенція, модальні дієслова, фонетична компетенція, лексична компетенція, мовленнєва діяльність.

**Постановка проблеми.** У сучасній методиці навчання іноземних мов особливо актуальним є питання формування комунікативної компетентності учнів, зокрема в контексті використання модальних дієслів. Модальні дієслова виконують важливу роль у вираженні значень, таких як можливість, намір, бажання та обов'язок, проте їх використання часто викликає труднощі у учнів старших класів. Вони стикаються з проблемами у визначенні правильних форм інфінітива, що поєднуються з модальними дієсловами, а також у розумінні контексту, в якому ці дієслова повинні вживатися.

Незважаючи на те, що модальні дієслова мають специфічні граматичні особливості, такі як незмінність форм і вживання з інфінітивом без частки *to*, багато учнів старших класів не здатні адекватно застосовувати їх у мовленні. Це ставить під загрозу їхню граматичну компетенцію та загальну здатність до ефективного спілкування. Важливо визначити ефективні методи навчання, які сприяють розвитку цих навичок, а також розробити практичні вправи, що допоможуть учням оволодіти вживанням модальних дієслів у різних контекстах. Таким чином, постає проблема: яким чином можна оптимізувати навчальний процес для покращення граматичної компетенції студентів через ефективне використання модальних дієслів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вивчення модальних дієслів в контексті навчання іноземному спілкуванню стало предметом численних досліджень, які акцентують увагу на їх ролі у формуванні комунікативної компетентності. Особливо актуальним залишається в сучасній лінгвістиці дослідження модальних дієслів, оскільки вони виражають модальні значення можливості й необхідності – «одні з найважливіших у когнітивному і комунікативному відношенні». Категорію модальності досліджено в працях: Л.П. Войналович [2], В.В. Євченко [3], Т.В. Наумчук [4], Н.С. Різванлі [5], О.О. Селіванова [6].

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній методиці навчання іноземного спілкування основною метою є набуття учнями комунікативної компетентності, котра складається з кількох видів компетенцій, однією з яких є лінгвістична компетенція – фонетична, лексична і граматична. Метою статті є розгляд шляхів розвитку граматичної компетенції, зокрема компетенції вживання в усному і писемному мовленні модальних дієслів.

Модальні дієслова – це дієслова, лексичним значенням яких виражається відношення до змісту висловлення, оцінка його автором висловлювання. Так, О.О. Селіванова стверджує, що спектр значень модальності дуже різноманітний: від значення комунікативної мети речення, твердження, питання чи спонування, до семантики реальності чи ірреальності, суб'єктивної оцінки висловлення, яку встановлює мовець, а також значення потреби, заборони, необхідності тощо [6, с. 462]. Залежно від засобів вираження реальності й ірреальності Л.П. Войналович виокремлює об'єктивну модальність, граматиціалізовану способами дії дієслів: дійсним – реальним, пов'язаним із часовою конкретизацією, й ірреальними – умовним і наказовим [2, с. 12]. Н.С. Різванлі підкреслює, що реальна модальність позначена дійсним способом дії (індикативом). Ирреальна модальність передається умовним і наказовим способом дії при відсутності їхньої транспозиції [5, с. 222]. Модальні дієслова вказують на можливість і намір, повинність, бажання: могли, вміти, мусити, сміти, бажати, хотіти, прагнути, намагатися, старатися, намірюватися, вагатися тощо. Також, модальні дієслова мають кілька особливостей у використанні [1, с. 26]:

1. Незмінність форми: Модальні дієслова не змінюють свою форму незалежно від особи або часу. Наприклад, *he can, she can, they can*.



2. Вживання з інфінітивом: Після модального дієслова завжди вживається інфінітив основного дієслова без частки *to* (за винятком *ought to*).

3. Відсутність допоміжного дієслова: Модальні дієслова не потребують допоміжних дієслів для утворення заперечних та питальних форм. Наприклад, *he can not, can he?*

Використовувати модальні дієслова в реченні означає додати до основного дієслова відтінок значення, який вони несуть. Особливості модальних дієслів включають те, що вони не змінюються відповідно до часу чи особи. Це означає, що модальним дієсловом в теперішньому часі буде те ж саме, що і в минулому. Правила використання модальних дієслів важливі для правильного спілкування англійською мовою [4, с. 18].

Розглянемо використання кожного модального дієслова окремо.

Модальне дієслово *can* є одним з найбільш вживаних модальних дієслів. Воно використовується для вираження можливості, здібностей та дозволу [3, с. 23]. Наприклад:

- Можливість: *You can find this book in the library.* – Ви можете знайти цю книгу в бібліотеці.
- Здібність: *She can swim very well.* – Вона вмє дуже добре плавати.
- Дозвіл: *Can I go to the party?* – Можна я піду на вечірку?

Модальне дієслово *could* є минулою формою *can* і використовується для вираження можливостей та здібностей у минулому, а також для ввічливих прохань [3, с. 29].

- Можливість у минулому: *When I was a child, I could play the piano.* – Коли я був дитиною, я вмів грати на піаніно.

- Ввічливе прохання: *Could you help me with this task?* – Чи не могли б ви допомогти мені з цим завданням?

Модальне дієслово *may* використовується для вираження дозволу та ймовірності [3, с. 36].

- Дозвіл: *May I leave the room?* – Можна мені вийти з кімнати?
- Ймовірність: *It may rain tomorrow.* – Завтра може бути дощ.

Модальне дієслово *might* є минулою формою *may* і використовується для вираження менш ймовірних подій та ввічливих прохань [3, с. 45].

- Менш ймовірна подія: *It might snow tonight.* – Сьогодні ввечері може випасти сніг.
- Ввічливе прохання: *Might I suggest a different approach?* – Чи можу я запропонувати інший підхід?

Модальне дієслово *must* використовується для вираження обов'язку та сильної ймовірності [3, с. 51].

- Обов'язок: *You must finish your homework before going out.* – Ви повинні закінчити домашнє завдання, перш ніж вийти.

- Сильна ймовірність: *He must be at work now.* – Він, мабуть, зараз на роботі.

Модальне дієслово *shall* використовується для вираження майбутніх дій, особливо у формальному мовленні та для пропозицій [3, с. 59].

- Майбутня дія: *We shall meet at 10 AM.* – Зустрінемося о 10 ранку.
- Пропозиція: *Shall we dance?* – Будем танцювати?

Модальне дієслово *should* використовується для вираження порад та очікувань [3, с. 62].

- Порада: *You should contact the reception.* – Вам слід звернутися на ресепшн.
- Очікування: *He should arrive by now.* – Він уже має прибути.

Модальне дієслово *will* використовується для вираження майбутніх дій та рішень, прийнятих у момент мовлення [3, с. 69].

- Майбутня дія: *I will call you tomorrow.* – Я подзвоню тобі завтра.
- Рішення: *I will help you with your homework.* – Я допоможу тобі з домашнім завданням.

Модальне дієслово *would* використовується для вираження ввічливих прохань, умовних дій та минулих звичок [3, с. 74].

- Ввічливе прохання: *Would you pass the salt, please?* – Передайте, будь ласка, сіль?
- Умовна дія: *If I were you, I would apologize.* – На вашому місці я б вибачився.
- Минулі звички: *When we were kids, we would play outside every day.* – Коли ми були дітьми, ми щодня гралися надворі.

Для того, щоб правильно вживати модальні дієслова, потрібно звертати увагу на контекст та значення, яке ви хочете передати. Наприклад, для вираження можливості чи здатності в сучасній англійській мові використовують дієслова *can*, а для минулого часу – *could*. Дієслово *must* використовують для вираження необхідності або обов'язку. Дієслово *ought to* зазвичай використовують для вираження поради або рекомендації. У використанні модальних дієслів важливо пам'ятати, що носії мови часто використовують ці дієслова для вираження різних відтінків значень. Наприклад, дієслова *can* можуть означати як фізичну можливість, так і дозвіл. При вивченні модальних дієслів та їх правильному використанні слід звертати увагу на контекст, щоб передати точне значення вашого висловлювання [4, с. 26].

Вивчення граматичних структур починається з демонстрації їх форм і функцій у мовленні. Модальні дієслова зазвичай є частиною складного дієслівного присудка, що складається з модального дієслова і



інфінітива. Це викликає труднощі, адже учні не завжди здатні правильно визначити інфінітив, що поєднується з модальним дієсловом для вираження певного значення. Наприклад, *can/could* з простим інфінітивом може вказувати на здатність або можливість, тоді як з іншими формами може виражати здивування або критику. Важливо, щоб учні виконували вправи, які допоможуть не лише навчитися вживати модальні дієслова, а й розуміти їх значення в різних контекстах.

Розглянемо вправи, що сприяють формуванню навичок вживання модальних дієслів у мовленні. Для розвитку автоматизму та гнучкості використовують різноманітні вправи: мовні, умовно-мовленнєві та мовленнєві. Вправи можна класифікувати також за іншими критеріями – рецептивні, рецептивно-репродуктивні та рецептивно-продуктивні; тренувальні, підготовчі; аудиторні, домашні. Використання різних типів вправ на заняттях забезпечує розвиток навичок і вмій учнів, що в кінцевому підсумку сприяє формуванню їхньої лінгвістичної компетенції та комунікативної компетентності. У нашій роботі ми спираємось на комунікативно-орієнтовану методіку, основні принципи якої включають мовленнєву діяльність, функціональність та ситуативність. Дотримання цих принципів у навчальному процесі разом із використанням різноманітних вправ може бути ефективним для набуття студентами необхідних компетенцій.

На початковому етапі розвитку граматичної компетенції у вживанні модальних дієслів переважно використовуються мовні вправи. Наприклад, вправа, де учні вибирають необхідну форму інфінітива для коментування дій у теперішньому або минулому часі. Учням пропонуються речення з пропущеними інфінітивами, що допомагає формувати автоматизми у вживанні модального дієслова з відповідною формою інфінітива. Такі вправи можуть виконуватись як усно на заняттях, так і письмово вдома.

Варіанти вправи можуть включати самостійне написання або вимовляння форм інфінітива, а також вибір правильної форми із запропонованих. Ці завдання не тільки сприяють формуванню автоматизму, а й дозволяють контролювати рівень їх сформованості, що є важливим етапом у вивченні модальних дієслів.

З метою поглиблення знань учнів, щодо використання модальних дієслів, важливо запропонувати вправи, що дозволяють не тільки засвоїти теоретичний матеріал, але й ефективно використовувати їх у практичних ситуаціях. Нижче наведено кілька типів вправ, які можуть допомогти учням удосконалити свої навички.

Вправа: Визначити модальні дієслова в реченнях та зрозуміти їхнє значення.

Завдання: Проаналізувати вживання модальних дієслів в наведених нижче реченнях і розказати, яке значення вони виражають.

1. *You must wear a helmet when riding a bike.*
2. *She can speak three languages fluently.*
3. *They might go on vacation next month.*
4. *He should apologize for being late.*
5. *We could see a movie tonight if we finish our work.*
6. *You may enter the room after the presentation starts.*
7. *I would suggest trying the new restaurant downtown.*
8. *She must have forgotten about the meeting.*
9. *They might have been watching TV instead of studying.*
10. *You should not smoke in public places.*

Виконання цієї вправи допоможе учням засвоїти значення модальних дієслів. За рівнем комунікативності ця вправа є мовною, виконується усно з подальшим коментуванням значень модального дієслова та його форми.

На нашу думку, корисним під час вивчення модальних дієслів є розвиток усного діалогічного мовлення учнів з використанням дієслів зазначеної категорії. Приклади діалогів-ситуацій, які можна запропонувати учням для вивчення і рольової гри з метою кращого засвоєння особливостей вживання модальних дієслів.

Метою даної вправи є: використання модальних дієслів в реальних комунікативних ситуаціях.

Завдання: використовуючи модальні дієслова, створіть діалоги.

*Topic: Making Weekend Plans.*

*A: Hi. What can you do this weekend? Do you have any plans?*

*B: Hi. I could be free on Saturday. We might go to the movies or take a walk. What about you?*

*A: That sounds good. I was thinking we could visit the new park that just opened in town. You should see the new attractions!*

*B: Oh, that's a great idea! We might check out the park on Saturday. If the weather isn't good, we could always go to the museum or try the new restaurant that just opened.*

*A: Yes, that could be a good backup plan. And, by the way, we should coordinate a meeting time so we have enough time for everything.*

*B: Sure. How about 10 a.m? That should give us plenty of time to enjoy the park and still have time for other activities.*

*A: Perfect! Then I will call you on Friday to confirm everything. It might be useful to check the weather and finalize our plans.*



*B: Sounds good. I'll be waiting for your call. See you on Saturday!*

*A: See you!*

У цьому діалозі модальні дієслова *можемо, повинні, зможемо*, використовуються для вираження можливостей, рекомендацій, обов'язків і припущень, що допомагає створити чітке і корисне спілкування.

Розвиток компетенцій у вживанні модальних дієслів у писемному мовленні є також важливим. Вправи, що включають переклад, які виконуються письмово, не завжди відображають сформованість писемних умінь. Для покращення навичок писемного мовлення пропонуємо виконати такі вправи. Одним із видів вправ є написання особистого або офіційного листа. Розглянемо приклад завдання для написання офіційного листа.

Вправа: Написання офіційного ділового листа.

Ситуація: Ви пишете постачальнику, щоб дізнатися про наявність та ціни на продукт, який потрібен вашій компанії. Використовуйте модальні дієслова для вираження ваших запитів та очікувань. Інструкції:

1. Напишіть формальний діловий лист, дотримуючись наступних вказівок.
2. Включіть принаймні п'ять модальних дієслів (*can, could, may, might, must, would*).
3. Ваш лист має містити:
  - адресу вашої компанії та дату;
  - формальне вітання (наприклад, "Шановний пане Сміт");
  - короткий вступ, в якому зазначається мета вашого листа;
  - ваші конкретні запити (наприклад: наявність, ціни, терміни доставки);
  - ввічливий запит на отримання додаткової інформації.
4. Заклучний висновок
5. Формальне прощання (наприклад, "З повагою").

*CarMotor*  
573 Wall Street, Vancouver  
office car@mail.yahoo  
+8351723519  
September, 15, 2024

*Dear, Jack Ford.*

*I am writing to inquire about the availability and pricing of auto parts that our company requires for an upcoming project. We should understand the options you can provide. Firstly, could you please let us know if you can supply this product within the next month? It would be beneficial for us to have the latest pricing details as well. Additionally, we would appreciate it if you might share any information regarding bulk order discounts, as this could significantly influence our decision. Furthermore, it would be helpful if you could send us a catalog of your available products. This information will may assist us in making a well-informed choice. Thank you for your attention to this matter. I look forward to your prompt response.*

*Yours Sincerely*  
*CarMotor*

Таке завдання може бути продуктивним, та виконуватись вдома самостійно. У цьому разі учні не обмежені в часі, можуть користуватися посібниками й довідниками.

Таким чином, у дослідженні було розглянуто і проаналізовано систему вправ для навчання учнів вживанню модальних дієслів. Запропоновано варіанти вправ відповідно до етапу навчання та рівня розвитку граматичної компетенції та іншомовної комунікативної компетентності, а також вивчені можливості застосування тестових завдань.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У результаті проведеного дослідження можна зробити кілька важливих висновків щодо використання модальних дієслів у навчанні іноземним мовам. Модальні дієслова, завдяки своїм специфічним граматичним характеристикам, відіграють ключову роль у формуванні граматичної компетенції студентів. Їх правильне використання дозволяє не лише передавати значення, але й демонструвати мовленнєві навички у різних контекстах.

Необхідно підкреслити, що ефективність навчання модальних дієслів значною мірою залежить від правильно організованих вправ та методів навчання. Використання різноманітних типів вправ – тренувальні або підготовчі, аудиторні та домашні, рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні тощо, сприяє розвитку автоматизму у вживанні модальних дієслів. Комунікативно-орієнтована методика, яка акцентує увагу на ситуативності та функціональності мовлення, є надзвичайно ефективною для формування навичок в учнів.

Перспективами подальших досліджень у цій галузі можуть бути:

- Розробка нових методичних матеріалів і вправ, що фокусуються на специфіці вживання модальних дієслів у різних жанрах мовлення.
- Вивчення впливу контекстуального підходу на засвоєння модальних дієслів, включаючи їх вживання в професійних та академічних ситуаціях.



- Аналіз труднощів, з якими стикаються студенти при вивченні модальних дієслів, з метою вдосконалення навчальних програм.

- Дослідження впливу технологій, таких як електронні платформи та мобільні додатки, на ефективність навчання модальних дієслів.

Таким чином, подальші дослідження у цьому напрямі мають потенціал значно підвищити якість навчального процесу та результативність комунікативної компетентності учнів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акмалдінова О.М. Практична граматики англійської мови : навч. посібник / О.М. Акмалдінова, Л.В. Будко, С.П. Фатєєва. 5-е вид., стер. К. : НАУ, 2016. 148 с.
2. Войналович Л.П. Засоби вираження об'єктивної модальності в англійській мові. *Сучасні лінгвістичні розвідки: надбання та перспективи*: збірник тез наукових доповідей. Кам'янець-Подільський: ВПП «Апостроф». 2014. С. 12-13.
3. Євченко В. В. Як використовувати модальні дієслова сучасної англійської мови : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / В. В. Євченко, А. В. Сингаївська. Житомир : Полісся, 1999. Вип. 1. 145, [2] с.
4. Наумчук Т.В. Модальні дієслова англійської мови. Київ: Арії, 2017. 48 с.
5. Різванлі Н.С. Модальність як семантична категорія у англомовному науковому дискурсі. *Грааль науки*. 2021. № 8. С. 221-224. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.24.09.2021.42>
6. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля, 2006. 716 с.

УДК: 811.111:373.3

**Катерина АНДРЕЄВА**

### **ОСОБЛИВОСТІ ГРАМАТИЧНИХ СТРУКТУР У ТЕКСТАХ ПІДРУЧНИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10-11 КЛАСІВ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Хоменко Т. А.*

*У статті обґрунтовано важливість та особливості використання граматичних структур у текстах підручників англійської мови для 10-11 класів як засобу формування іноземної комунікативної компетентності учнів старших класів. На основі аналізу праць науковців та чинних підручників визначено основні граматичні елементи, які сприяють розвитку мовленнєвих навичок, зокрема складні синтаксичні конструкції та часові форми дієслів. Розглянуто методи впровадження цих граматичних структур у навчальний процес, а також їхній вплив на підвищення рівня володіння англійською мовою учнями старших класів.*

**Ключові слова:** граматичні структури, англійська мова, підручники, 10-11 класи, комунікативна компетентність, синтаксичні конструкції, мовленнєві навички.

**Постановка проблеми.** Одним із важливих аспектів ефективного навчання іноземних мов є граматична складність матеріалів, що вивчаються. У контексті навчання англійської мови в старших класах, особливо в 10-11 класах, граматичні структури відіграють центральну роль у формуванні комунікативної компетентності учнів. Однак на практиці не завжди можна знайти повноцінний аналіз граматичних особливостей у підручниках англійської мови, що є важливим для досягнення високого рівня володіння мовою.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Методика навчання англійської мови у старших класах школи розкрита у працях українських науковців, таких як Л. Байдак, І. Бачинська, О. Ванівська, О. Голик, І. Захаренко, А. Кадашук, О. Любченко, Г. Матюха та ін. Вони досліджують різні аспекти методичних підходів до навчання мови, зокрема граматичні структури, інтерактивні методи та їх вплив на розвиток мовленнєвої компетентності.

Особливості граматики в навчанні іноземної мови у старших класах розглядали також О. Антонік, О. Василенко, Т. Дацька, К. Кулик, В. Лаврухіна, А. Масловець, С. Стороженко та ін. Вони відзначають важливість врахування культурних аспектів та інтеркультурної компетентності у підручниках.

**Метою** цієї статті є вивчення граматичних особливостей текстів у підручниках англійської мови для 10-11 класів. Ми зосереджуємося на тому, як граматичні структури сприяють розвитку мовленнєвої та комунікативної компетентності учнів, а також які методи застосовуються для їх інтеграції в навчальний процес.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Граматичні норми в навчальних текстах – це стандартизовані правила та конвенції граматики, які систематично вивчаються та закріплюються через зміст підручників з англійської мови [3, с.14]. Ці норми охоплюють різні аспекти граматики, зокрема синтаксис, морфологію, пунктуацію та структуру речень, забезпечуючи розвиток в учнів розуміння та застосування англійської мови.

Згідно з програмними вимогами Міністерства освіти і науки України для іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах і спеціалізованих школах із поглибленим вивченням іноземних мов для



10-11 класів, на кінець 11-го класу учень повинен вживати граматичні структури досить правильно в передбачуваних ситуаціях, демонструючи адекватний граматичний лінгвістичний діапазон відповідно до рівня B2 для спеціалізованих шкіл і B1-A2 для загальноосвітніх закладів. Учень повинен вміти використовувати прості структури правильно, хоча можливі елементарні помилки, при цьому його/її повідомлення має бути зрозумілим [10].

Різноманітність граматичних структур у текстах підручників забезпечує учням можливість ознайомитися з різними типами речень та їх використанням у комунікативних ситуаціях. Так, у підручниках, таких як «Англійська мова» В. Буренко (10/11 клас, рівень стандарту), «Англійська мова» О. Карп'юк (10/11 клас), «Англійська мова» Л. Морської (10/11 клас, профільний рівень), використовуються складні граматичні структури, що допомагають учням розуміти та створювати складні висловлювання. Вони охоплюють теми, як-от складні речення, дієслівні часи, умовні конструкції та інші складні граматичні явища, що є необхідними для ефективного використання мови.

Для дослідження ми вибрали 25 навчальних текстів у вищезазначених підручниках. Аналізуючи кількість граматичних явищ у навчальних текстах підручників англійської мови для 10-11 класів на основі статистичних даних (табл. 1), можна зазначити певні тенденції та відмінності у підходах різних авторів.

Таблиця 1.

Аналіз граматичних явищ у навчальних текстах підручників англійської мови для 10-11 класів

Види навчальних текстів	В. Буренко «Англійська мова»				О. Карп'юк «Англійська мова»				Л. Морська «Англійська мова»			
	10		11		10		11		10		11	
	К-сть текстів	К-сть грам.	К-сть текстів	К-сть грам.	К-сть текстів	К-сть грам.	К-сть текстів	К-сть грам.	К-сть текстів	К-сть грам.	К-сть текстів	К-сть грам.
Літературні	2	12	2	9	-	-	-	-	1	8	-	-
Пояснювальні	1	7	2	17	-	-	2	8	1	8	2	9
Функціональні	-	-	-	-	1	10	2	11	1	8	2	9
Мультимедійні та візуальні	-	-	-	-	1	8	-	-	-	-	-	-
Інтерактивні та цифрові	1	5	-	-	2	7	1	4	1	10	-	-
Загалом	4	24	4	26	4	25	5	23	4	34	4	18

Джерело: створено автором на основі [1;2;5;6;8;9]

Зокрема, у підручниках В. Буренко та О. Карп'юк спостерігається більша різноманітність граматичних явищ у пояснювальних текстах. В середньому, В. Буренко використовує 7 граматичних явищ в 1 пояснювальному тексті для 10 класу, що підкреслює акцент на детальному поясненні граматичних конструкцій. В свою чергу, О. Карп'юк має подібну кількість граматичних явищ у пояснювальних текстах для 11 класу (8 явищ на 1 текст), проте має також більш збалансовану кількість граматичних явищ у функціональних текстах, де використовуються різноманітні граматичні конструкції.

Досліджувані тексти з підручників Л. Морської мають найбільшу загальну кількість граматичних явищ, але також і найбільшу різницю між 10-11 класами, що може свідчити про поступове ускладнення текстів з року в рік. Також очевидно, що Л. Морська використовує велику кількість граматичних явищ у функціональних текстах для 10 та 11 класів, що вказує на акцент на практичному застосуванні мови.

Детальніше досліджуючи граматичні особливості навчальних текстів у підручнику В. Буренко «Англійська мова» (10-й рік навчання, рівень стандарту), зазначимо до прикладу літературний навчальний текст «Suggested answer», що демонструє кілька важливих граматичних структур для передачі думок та оцінок. Зокрема, у тексті використовуються такі граматичні конструкції:

прикметники для детального опису книги та її персонажів, наприклад: «*The book has an original plot*», «*The main hero in this novel is D'Artagnan. He is courageous, strong, and clever*»;

підрядні речення для розширення основних ідей, наприклад, «*It describes France in the Middle Ages. It shows us the relations between France and England*».

інфінітивні конструкції для опису призначення та мети: «*It gives us a unique chance to link up with authors who lived hundreds and thousands of years ago*»;

граматичні конструкції для вираження особистої думки та оцінки: «*In my opinion, the book is worth reading*»;



структури для узагальнення та підведення підсумків: «*Summing it up, books are the surest way to bring nations together*» (Підсумовуючи, книги є найнадійнішим способом об'єднання народів) [1, с.9].

Ці граматичні структури допомагають не лише правильно передавати інформацію, але й формулювати чіткі, зрозумілі та аргументовані рецензії.

У пояснювальному тексті з підручника В. Буренко «Англійська мова» (11-й рік навчання, рівень стандарту), який описує учнівський проект під назвою «*Eat to live, not live to eat*», використано різноманітні граматичні структури, які відповідають програмним вимогам до граматичної компетентності. Так, у тексті переважно використовується теперішній простий час для опису поточних дій та загальних істин: «*We, the students of the 11-C form, decided to make a project*» або «*There are 13 students in our group*». Минулий простий час використовується для опису завершених дій, наприклад, «*We really like doing projects with our group*». Текст містить складні речення, які пов'язують ідеї та надають детальні пояснення. Наприклад, «*Making this project we wanted to show people how important food and eating itself are in our everyday life*». Така структура поєднує залежне речення («*making this project*») з незалежним («*we wanted to show people*»), що додає глибини розповіді. Герундій «*Making*» у реченні «*Making this project we wanted to show people*» використовується для позначення поточної діяльності, і функціонує як іменник, вказуючи на дію створення проекту [2, с.38].

Досліджуючи граматичні особливості навчальних текстів у підручнику О. Карпюк «Англійська мова (10-й рік навчання)», розглянемо оголошення у вправі 2 на стор.17 про вакансію няні, що демонструє низку граматичних структур, придатних для розуміння та застосування учнями середнього рівня володіння мовою, що відповідає програмним вимогам до граматичної компетентності. В оголошенні використовується теперішній простий час для констатації фактів і вимог: «*required for British family with two children*» або «*Driving license is essential*». Оголошення містить детальні іменникові фрази, які вказують на вимоги до роботи та кваліфікацію. Приклади: «*British family with two children (ages 2 and 5)*» і «*Driving license is essential*». Ці іменникові фрази надають чітку і конкретну інформацію про контекст роботи та вимоги до кандидатів. Прикметники використовуються для опису необхідної кваліфікації та переваг, наприклад, «*essential*» і «*advantage*». Ці описові слова допомагають підкреслити важливість певних критеріїв. Прийменникові фрази для надання додаткової інформації про місце та контекст «*for British family with two children*» та «*living in Brussels*» допомагають визначити географічне та контекстуальне розташування вакансії. Використання пасивного стану у фразі «*children's nurse required for British family*» зміщує акцент на посаду, а не на особу чи організацію, яка її вимагає. Це поширена структура в оголошеннях про роботу, щоб підкреслити роль працівника. В оголошенні використовуються короткі та лаконічні речення, щоб швидко та ефективно донести необхідну інформацію. Наприклад, «*Driving license is essential*» або «*French is an advantage*». Така стислість необхідна в оголошеннях про роботу, щоб зберегти ясність і фокус [5, с.17]. Таким чином, завдяки використанню цих граматичних структур оголошення про вакансії ефективно передає необхідну кваліфікацію, досвід і контактну інформацію для потенційних претендентів.

Граматичні структури, використані в інтерактивному тексті підручника О. Карпюк «Англійська мова (11-й рік)», а саме меню «*BENIHANA*», відповідають вимогам навчальної програми, використовуючи поширені, прості структури в передбачуваних контекстах. Більшість речень у тексті є простими або складносурядними, що допомагає учням розуміти інформацію без значних труднощів. Наприклад: «*Watch the way your meat, fish and vegetables are chopped, thrown around and chargrilled by the chefs*» Тут використовується паралельна конструкція (parallel structure), яка спрощує сприйняття інформації. У тексті присутні речення в пасивному стані, наприклад: «*The menu is made up of mainly Teppaniki-style complete meals*» Це дозволяє звернути увагу на об'єкт дії (меню), що є важливим у контексті опису ресторану. Також використовуються конструкції з інфінітивом для надання інструкцій чи рекомендацій, як у реченні «*Take your kids to see this spectacle*» Це додає тексту більшої інформативності та динамічності. Текст містить багато прикметників і прикметникових зворотів, що допомагають створити детальну картину, наприклад: «*Freshly cooked Japanese food*» або «*steaming hot*». Це робить опис більш яскравим та точним [6, с.117].

Проаналізуємо граматичні конструкції навчальних текстів у підручниках Л. Морської. Так, текст рецепту українського борщу у вправі 4 на сторінці 95 має наступні особливості граматичної структури [8, с.95]. У рецепті часто використовуються імперативні речення для надання інструкцій: «*Wash beets. Cut off tops and tails. Cook beets with skin in just enough water to cover for about 15-20 minutes*». Прості теперішні форми (Present Simple) використовуються для опису дій, які потрібно виконати, що є типовим для інструкцій та рецептів: «*Peel skins; shred beets and put aside for later*». Прості речення (Simple Sentences) використовуються для створення коротких і чітких інструкцій: «*Wash fresh bunch of dill, shred and put into borshch*». Текст рецепта організований у чітку послідовність дій (Sequential Actions), що допомагає читачам виконувати кроки у правильному порядку. Наприклад: «*Add shredded vegetables (except beets) and cook about 1/2 hour. Now add beets and red water*». Звороти з інфінітивом використовуються для вираження цілей чи результатів: «*to taste*» у фразі «*Add some lemon juice, gradually, to taste*» [8, с.95]. Ці граматичні структури забезпечують зрозумілість і послідовність тексту рецепта, роблячи його легким для сприйняття і виконання навіть для учнів, які мають середній рівень володіння англійською мовою.



Для опису особливостей граматичних структур у текстах підручника Л. Морської «Англійська мова (11-й рік навчання, профільний рівень)» відповідно до вимог програми, можна звернути увагу на певні аспекти. Зокрема, пояснювальний текст у вправі 1 на сторінці 15 містить поширені граматичні структури, що часто використовуються у передбачуваних ситуаціях, що відповідає рівню мовної компетенції учнів [9, с.15]. Наприклад, у реченні «*A large-scale (1) ... has been done by advertisers on the spending (2) ... of today's teenagers.*» використовуються форми пасивного стану (Passive Voice), що є звичайною структурою для формального стилю тексту. Використання різних часових форм, як-от Present Perfect («*has been done*», «*has (3) ... with some fascinating results*»), підкреслює важливість результату дії, яка відбулася в минулому, але має значення в теперішньому часі. Це також відображає вимогу програми щодо використання відповідних граматичних структур у різних контекстах. У тексті дотримано правил узгодження підмета і присудка, що демонструє правильне використання граматичних конструкцій, які необхідні для формування складних речень. Наприклад, «*The researchers (4) ... that these teenagers want to be successful and sophisticated...*» – узгодження між підметом «*researchers*» та присудком у формі теперішнього часу «*want*» [9, с.15]. Ці аспекти демонструють, як використання типових граматичних структур допомагає учням розвивати їхню мовну компетенцію, особливо в передбачуваних ситуаціях, де вони можуть застосовувати набуті знання для вираження своїх думок.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У підручниках англійської мови для 10-11 класів граматичні структури відіграють важливу роль у розвитку мовленнєвої компетентності учнів. Використання складних граматичних конструкцій і автентичних текстів допомагає учням не лише засвоювати правила, але й застосовувати їх у реальних ситуаціях. Подальші дослідження повинні зосередитися на удосконаленні використання граматичних матеріалів у підручниках, зокрема на інтерактивних методах навчання, які сприяють розвитку комунікативної компетентності учнів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буренко В. М. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. загальн. середн. освіт. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 208 с.
2. Буренко В. М. Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 208 с.
3. Ванівська О. М. Реалізація компетентнісного підходу в процесі викладання іноземної мови у старшій школі. Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Випуск 1(38). С. 71–75.
4. Загнітко А. П., Загнітко Н. Г. Граматична норма в сучасній лексикографічній практиці. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». 2022. Випуск 57. С.13–17.
5. Карпюк О. Д. Англійська мова (10-й рік навчання) (English (the 10th year of studies)): підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль: «Видавництво Астон», 2018. 256 с.
6. Карпюк О. Д. Англійська мова (11-й рік навчання) (English (the 11th year of studies)): підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль: Астон, 2019. 256 с.
7. Мамчур Л. Граматичний компонент – важливий складник формування мовної компетентності учнів. Філологічний часопис. 2016. Вип 2 (8). С.187–196.
8. Морська Л. І. Англійська мова (10-й рік навчання, профільний рівень) (English (the 10th year of studies)): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Астон, 2018. 288 с.
9. Морська Л. І. Англійська мова (11-й рік навчання, профільний рівень) (English (the 11th year of studies)): підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Астон, 2019. 256 с.
10. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <http://surl.li/tpmc> (дата звернення: 14.12.2023).

УДК 070 (477.65): 8127 (045)

**Ірина БЕГЕР**

### **МОВА ВОРОЖНЕЧІ ТА ВІЙНА: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ РЕГІОНАЛЬНОЇ ЖУРНАЛІСТИКИ**

*(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Фенько Н. М.*

*У статті обґрунтовано причини та особливості використання «мови ворожнечі» в медіа Кіровоградської області, випадки порушень журналістських стандартів та проаналізовано як редакційна політика впливає на дотримання стандартів видань. На основі аналізу праць науковців визначено типологію та прояви «мови ворожнечі» в медіа.*

**Ключові слова:** мова ворожнечі, медіа Кіровоградщини, регіональні інтернет-медіа, мова ненависті, протидія мові ворожнечі, редакційна політика.

**Постановка проблеми.** В умовах війни журналістика відіграє ключову роль у формуванні громадської думки та поширенні інформації. Однак медіа часто стають майданчиком для посилення негативних емоцій та соціальної напруженості через використання так званої «мови ворожнечі». В Україні, зокрема в





кропивницьких медіа, це явище набуває особливої актуальності через локальні політичні та соціальні контексти, що часто сприяють порушенню журналістських стандартів. Висвітлення тем, пов'язаних із війною та викликами безпеки, нерідко супроводжується використанням риторики, що збільшує суспільну напругу, створюючи упереджене або маніпулятивне бачення подій.

**Постановка завдання.** Мета дослідження – встановити та дослідити ознаки та прояви «мови ворожнечі», методи та механізми її протидії в українських медіа на прикладі регіональних видань Кіровоградщини. Для цього потрібно визначити, що таке «мова ворожнечі» на основі досліджень науковців; з'ясувати нові види «мови ворожнечі»; встановити та дослідити прояви «мови ворожнечі», проаналізувавши медіа вибраного регіону.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Чіткого визначення «мови ворожнечі» не існує. Кожен науковець чи науковиця подають свій термін, у законодавствах різних країн він відрізняється. Соцмережі також мають різні визначення «мови ворожнечі», через які видаляють дописи, історії та профілі користувачів.

У *Cambridgedictionary* знаходимо визначення, що «мова ворожнечі» – це публічні виступи, які виражають ненависть або заохочують насильство стосовно особи чи групи на основі таких ознак, як раса, релігія, стать або сексуальна орієнтація [1].

У Рекомендації № (97) 20 Комітету міністрів Ради Європи державам-учасникам з питань «розпалювання ненависті» (далі – Рекомендації) зазначається, що «мова ворожнечі» – види висловлювань, котрі поширюють, розпалюють, підтримують або виправдовують расову ненависть, ксенофобію, антисемітизм та інші форми ненависті, викликані нетерпимістю, зокрема такою, що виявляється у формі агресивного націоналізму та етноцентризму, дискримінації меншин і ворожого ставлення до них, а також іммігрантів та осіб, що за своїм походженням належать до іммігрантів [2].

У статті ««Мова ворожнечі» в текстах українськомовного медіапростору» Ірина Богданова та Олена Лептуга дають таке визначення «мови ворожнечі» — це слова та словосполучення, які виявляють суспільне напруження навколо вразливих тем у медіапросторі [3].

Як стверджує Галина Колесник у статті ««Мова ворожнечі» як соціальний та лінгвістичний феномен», рушійна сила «мови ворожнечі» – суспільні стереотипи. «Мова ненависті» містить лексику, яка викликає негативні асоціації в певному контексті та соціальному оточенні. Так, наприклад, слово ватник асоціюється із сільськими мешканцями росії, лісорубами або в'язнями. Відповідно до цього «ватниками» називають людей, які підтримують проросійську агітацію.

Лексика «мови ворожнечі» часто підтримується подіями, які її породили, однак із часом утрачають актуальність, маючи оказіональний характер. Проте, Галина Колесник стверджує, що слова, які мають ознаки ненависті, з часом зникають та стають зрозумілими лише в контексті. Наприклад, порохоботи і ЗЕленофіли, «весна без пороху», «час садити петрушку», ЗЕдебіли, ковідник, укруп, тітушки, Ленінопад, розп'ятий хлопчик. [4].

«Мова ворожнечі» змінюється разом із подіями, технологіями та проблемами, з якими зіштовхується людство.

В Україні та українських соцмережах, в медіа та політиці під час війни з'являються нові види «мови ворожнечі». Наприклад, щодо російськомовних, українськомовних, ВПО, «розколловачів церкви» (хейтять і прихильників ПЦУ, і УПЦ московського патріархату), тих, хто виїхав за кордон, та навіть військових. Також застосовують «мову ненависті» до чоловіків, які не воюють («ухилянтів»), жінок, які на фронті, до народження дітей під час війни. До «мови ворожнечі» можна віднести поділ на «бандерівців», «східняків» та «западців». Ксенофобні висловлювання також нікуди не поділися, а набули нової і вирішальної ролі в інформаційній війні.

Тобто, якщо узагальнити, то хвиля ненависті під час війни стосується якраз самої війни, України, її громадян. І «мову ворожнечі» застосовують як чужі проти України, так і самі українці проти себе.

Як зауважує в статті «Детектор медіа» «Сергій Жадан: Мова ненависті — це мова слабаків» Роман Кабачій, журналіст-експерт Інститут масової інформації, до 2004 року в українському медіапросторі «мову ворожнечі» можна було побачити дуже рідко, в основному вона застосовувалася до сирійських біженців під Яготином чи маленьких ромських громад десь недалеко від столиці.

Натомість мова ворожнечі з'явилась у пропагандистському дискурсі: в замовних матеріалах ми дуже часто спостерігали ці пошуки фашистів серед україномовних українців, до прикладу, в газетах, які належали особам, наближеним до Партії регіонів. Кувався той розкол, який таки стався.

Після Майдану багато медіа почали спекулювати на темі переселенців із Донбасу, коли видавалося, що більшість може сприйняти негативний дискурс — тобто більше купувати, лайкати, шерити».

У статті коментарі не лише журналістів, а й перекладачів, письменників, за якими можна прослідкувати трансформацію «мови ворожнечі» – від зневажливих слів про ромів до цілеспрямованої «соцмережної» російської атаки. І чим складніша ситуація в країні, чим грандіозніша та скандальніша подія, тим більше «мови ворожнечі» [5].

**Виклад основного матеріалу.** У всеукраїнських медіа «мову ворожнечі» знайти важко через високі



стандарту видань, які мають репутацію, то в регіональних ситуація складніша.

Часто регіональні медіа не мають редакційних стандартів чи політики. Під редакційною політикою розуміється певний набір правил, певний усталений алгоритм поводження з інформацією в конкретній редакції [6]. Щоб зрозуміти, чи український медіапростір з початком війни змінився на гірше чи краще, ми проаналізували новини та матеріали видань із Кіровоградщини.

Для моніторингу «мови ворожнечі» ми взяли три медіа Кіровоградщини – Центральноросійське бюро новин (СВН), Точку доступу та Першу електронну газету.

Аналізуватимемо ці видання на редакційну політику, присутність «мовиворожнечі» в заголовках та матеріалах, які мають риси скандальності, провокаційності та підбурювання за травень 2024 року;

Редакційна політика – важлива складова медіа, яка й убезпечує читача від «мови ворожнечі». Адже, коли прописані заборони та рекомендації, журналіст пише матеріал дотримуючись «правильного», не робить все на власний розсуд.

Переглядаючи редакційні політики медіа, ми виявили, що:

1. Точка доступу в «Етичних принципах» зазначає: «Видання Точка доступу не підтримує будь-які форми дискримінації. Дотримання прав і свобод людини для редакції — найвища цінність. Ми ніколи не будемо допускати до висвітлення расистські, ксенофобські, гомофобні та інші матеріали, які можуть дискримінувати людину» [7].

2. СВН та Перша електронна газета не мають редакційної політики.

Проаналізувавши матеріали та заголовки Точки доступу від 1 по 23 травня, ми не виявили «мови ворожнечі» в них.

Наведемо кілька прикладів матеріалів, які мають риси скандальності та провокаційності, проте Точка доступу не використовує в них «мову ворожнечі».

1. У заголовку новини «П'ять років без права в'їзду в Україну: з Кіровоградщини видворили іноземців» не вказують національність, адже дискримінацію через національність, стать, релігію, расу тощо забороняють не тільки Закони, а й стаття 15 Кодексу етики українського журналіста [8].

2. Також у новинах на кшталт «Виготовляли психотропи: у Кропивницькому викрили нарколабораторію» [9], «Понад 300 тисяч гривень збитків під час ремонту укріття: посадовцю Кіровоградської ОДА повідомили про підозру» [10] та «Двох чоловіків судитимуть за торгівлю наркотиками у колонії в Кропивницькому» [11] відсутні оціночні судження «наркаторговці», «хабарник».

У самих матеріал також немає ні оціночних суджень, ні інших проявів «мови ворожнечі».

Проаналізувавши матеріали та заголовки Першої електронної газети від 1 по 23 травня, ми виявили «мову ворожнечі» в них.

1. Ми виявили шість заголовків новин Першої електронної газети, в яких є оціночні судження як прояв «мови ворожнечі». Наприклад, «Наркодилер з іншої області торгував наркотиками у Кропивницькому» [12], «Кіровоградщина: переробне підприємство забруднювало екологію важкими металами» [13], «На Кіровоградщині підрядник привласнив понад 600 тисяч на ремонті укріття» [14] та інші.

Тут присутня «мова ворожнечі», адже називати «наркодилером» чи стверджувати, що підприємство забруднювало – це лише судження журналістів, які не підтвердив вироком суд.

Проте в самих новинах «мова ворожнечі» відсутня. Лише в «Наркодилер з іншої області торгував наркотиками у Кропивницькому», в тексті підозрюваного в розповсюдженні наркотиків чоловіка називають «наркозбувачем».

Тобто можемо зробити висновок, що Перша електронна газета використовувала за травень лише оціночні судження. На нашу думку, це було зроблено для того, щоб заголовками привернути увагу читачів.

Проаналізувавши матеріали та заголовки Центральноросійське бюро новин (СВН) від 1 по 23 травня, ми виявили «мову ворожнечі» в 11 з них.

1. П'ять заголовків новин СВН мають оціночні судження як вияв «мови ворожнечі». Наприклад, «У Кропивницькому поліцейські затримали наркозбувача» [15], «Підприємство забруднило важкими металами землі Олександрівської громади» [16], «На ремонті укріття у Гайворонському ліцеї № 1 привласнили понад 600 тис. грн» [17], «У наркаторговця на Кіровоградщині вилучили 5 кг психотропів» [18] та ін.

Тут присутня «мова ворожнечі», адже називати «наркозбувачем» чи стверджувати, що підприємство забруднило, чи привласнили – це лише судження журналістів, які не підтвердив вироком суд.

2. У двох заголовках СВН присутня «мова ворожнечі» за національністю. Наприклад, «На Кіровоградщині викрили незаконного мігранта з Туркменістану» [19] та «З Кіровоградщини видворять двох громадян Молдови» [20]. У заголовках заборонено вказувати національність, адже це розпалює «мову ворожнечі» на етнічному чи національному підґрунті.

«Мова ворожнечі» також присутня і в самих текстах новин.

• «У Кропивницькому поліцейські затримали наркозбувача» – підозрюваного в розповсюдженні наркотиків називають «наркозбувачем».

• «Рашисти напередодні Великодня готували авіаудар зокрема і по Кіровоградщині» – російських



військових називають «рашистами». Це з одного боку «мова ворожнечі», а з іншого ця назва додає двозначності до того, що саме росіяни напали на Україну.

Можемо зробити висновок, що СBN використовувало за травень оціночні судження та «мову ворожнечі» на національному підґрунті. На нашу думку, це було зроблено для того, щоб заголовками привернути увагу читачів.

**Висновки й пропозиції.** Отже, «мова ворожнечі» з'явилася до соцмереж і мала інші назви. Наприклад, соціальна напруга, нетерпимість, ненависть, дискримінація. «Мова ворожнечі» – це дискримінаційні висловлювання, агресивні дії, мета яких має широкий спектр – від образ до підбурювання до знищення. «Мова ворожнечі» застосовується до людини, яка належить до певної соціальної групи за будь-якими ознаками: расовими, політичними, релігійними, етнічними, сексуальними, статевими; відрізняється за віком, фізичними чи розумовими ознаками.

Це підриває соціальну згуртованість, розколює суспільство, також виникають конфлікти, війни. Стрімкий розвиток соцмереж, спілкування людей з різних континентів, вільний доступ людей до інформації мають не лише переваги, а й недоліки.

Рушійною силою «мови ворожнечі» є складені суспільством стереотипи. «Мова ворожнечі» спрямовується як на окрему особу, так і на групу людей, які не відповідають певним критеріям, тому їх дискримінують

«Мова ворожнечі» змінюється разом із подіями, технологіями та проблемами, з якими зіштовхується людство. Стресові ситуації створюють нові види «мови ворожнечі», більш агресивніші. Тому і з'являються «коментарні сварки» щодо російськомовних, українськомовних, ВПО, «розколювачів церкви, тих, хто виїхав за кордон, військових, чоловіків, які не воюють («ухулянтів»), жінок, які на фронті, до народження дітей під час війни, які і є «мовою ворожнечі».

Для того, щоб зрозуміти, яка ситуація з «мовою ворожнечі» в Кіровоградщині, ми аналізували три медіа – Центральноукраїнське бюро новин (СBN), Точку доступу та Першу електронну газету.

Моніторинг цих видань Кіровоградщини показав невелику кількість проявів «мови ворожнечі». Здебільшого медіа використовують оціночні судження, вказують національність в заголовках, де вона не грає ніякої ролі. Проте може нашкодити іншим людям цієї національності.

До того ж з трьох видань лише одне має етичні принципи, які протидіють «мові ворожнечі» і зазначені в Редакційній політиці. Також ми дійшли висновків, що виданням необхідно поглибити обізнаність із стандартами журналістики, щоб в подальшому звести до мінімуму «мову ворожнечі» в матеріалах.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Hatespeech. CambridgeDictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/hate-speech> (дата звернення:15.09.2024 )
2. Рекомендація CM/Rec (2022)161Комітету Міністрів державам-членам щодо боротьби з мовою ворожнечі. LIGA 360. 2022. 20 травня. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/MU22030?an=2> (дата звернення:15.09.2024 )
3. Богданова І., Лептуга О. «Мова ворожнечі» в текстах українськомовного медіапростору. Український світ у наукових парадигмах. Збірник наукових праць. 2020. Випуск 7. URL: <http://repositc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/12378/1/%D0%9C%D0%9E%D0%92%D0%90%D0%92%D0%9E%D0%A0%D0%9E%D0%96%D0%9D%D0%95%D0%A7%D0%86.pdf> (дата звернення:15.09.2024 )
4. Колесник Г. О. «Мова ворожнечі» як соціальний та лінгвістичний феномен. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика URL: [https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2021/4\\_2021/part\\_3/48.pdf](https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2021/4_2021/part_3/48.pdf) (дата звернення:13.09.2024 )
5. Дачковська М. Сергій Жадан: Мова ненависті — це мова слабаків. MediaSapiens. 2021. 2 червня. URL: <https://ms.detector.media/profstandarti/post/19023/2017-06-02-sergiy-zhadan-mova-nenavysti-tse-mova-slabakiv/> (дата звернення:23.09.2024 )
6. Сафаров А. Що таке редакційна політика і чому вона потрібна незалежним медіа. ІМІ. 2021. 24 березня. URL: <https://imi.org.ua/monitorings/shho-take-redaktsijna-polityka-i-chomu-vona-potribna-nezalezhnym-media-i38224> (дата звернення:28.09.2024 )
7. Редакційна політика видання Точка доступу.Точка Доступу. URL: <https://dostyp.com.ua/redaktsiina-polityka/> (дата звернення:13.09.2024 )
8. Добрань А. П'ять років без права в'їзду в Україну: з Кіровоградщини видворили іноземців.Точка Доступу. 2024. 17 травня. URL: <https://dostyp.com.ua/novini/pyat-rokiv-bez-prava-vyizdu-v-ukrayinu-z-kirovogradshini-vidvorili-inozemciv/> (дата звернення:13.10.2024 )
9. Ільченко О. Виготовляли психотропи: у Кропивницькому викрили нарколабораторію.Точка Доступу.2024. 20 травня.URL: <https://dostyp.com.ua/novini/vigotovlyali-psihotropi-u-kropivnickomu-vikrili-narkolaboratoriyu/> (дата звернення: 26.09.2024 )
10. Зима О. Понад 300 тисяч гривень збитків під час ремонту укріття: посадовцю Кіровоградської ОДА повідомили про підозру.Точка Доступу. 2024. 21 травня. URL: <https://dostyp.com.ua/novini/ponad-300-tisyach-griven-zbitkiv-pid-chas-remontu-ukritya-posadovcyu-kirovogradskoyi-oda-povidomili-pro-pidozru/> (дата звернення:26.09.2024 )
11. Добрань А. Двох чоловіків судитимуть за торгівлю наркотиками у колонії в Кропивницькому.Точка Доступу. 2024. 9 травня. URL: <https://dostyp.com.ua/novini/dvoh-cholovikiv-suditimut-za-torgivlyu-narkotikami-u-koloniyi-v-kropivnickomu/> (дата звернення: 03.10.2024 )
12. Наркодилер з іншої області торгував наркотиками у Кропивницькому.Перша електронна газета.2024. 23 травня. URL: <https://persha.kr.ua/news/criminal/248842-narkodyler-z-inshoyi-oblasti-torguvav-narkotyamy-u-kropyvnytskomu/> (дата звернення:03.10.2024 )
13. Кіровоградщина: переробне підприємство забруднювало екологію важкими металами.Перша електронна газета.2024. 15 травня URL: <https://persha.kr.ua/news/life/248555-kirovogradshhyna-pererobne-pidpryyemstvo-zabrudnyvalo-ekologiyu-vazhkymu-metalamy/> (дата звернення:03.10.2024 )
14. На Кіровоградщині підрядник привласнив понад 600 тисяч на ремонті укріття. 2024. 14 травня.URL: <https://persha.kr.ua/news/life/248519-na-kirovogradshhyni-pidryadnyk-privlasnyv-ponad-600-tysyach-na-remonti-ukritya-2/>. (дата звернення:03.10.2024 )
15. Редакція «СBN». У Кропивницькому поліцейські затримали наркозбувача.СBN.2024. 23 травня. URL: <https://cbn.com.ua/news/u-kropivnickomu-politsejski-zatrimali-narkozbuvacha> (дата звернення:11.10.2024 )



16. Редакція "CBN". Підприємство забруднило важкими металами землі Олександрівської громади. CBN. 2024. 15 травня. URL: <https://cbn.com.ua/news/pidpriemstvo-zabrudnilo-vazhkimi-metalami-zemli-oleksandrivskoi-gromadi>(дата звернення:03.10.2024 )
17. Редакція "CBN". На ремонті укриття у Гайворонському ліцеї № 1 привласнили понад 600 тис. грн. CBN. 2024. 14 травня. URL: <https://cbn.com.ua/news/na-remonti-ukrittja-u-gajvoronskomu-litsei--1-privlasnili-ponad-600-tis-grn>(дата звернення:03.10.2024 )
18. Редакція "CBN". У наркоторговця на Кіровоградщині вилучили 5 кг психотропів. CBN. 2024. 13 травня. URL: <https://cbn.com.ua/news/u-narkotorgovtsya-na-kirovogradschini-viluchili-5-kg-psihotropiv>(дата звернення:03.10.2024 )
19. Редакція "CBN". На Кіровоградщині викрили незаконного мігранта з Туркменістану. CBN. 2024. 23 травня. URL: <https://cbn.com.ua/news/na-kirovogradschini-vikrili-nezakonnogo-migranta-z-turkmenistanu>(дата звернення:03.10.2024 )
20. Редакція "CBN". З Кіровоградщини видворять двох громадян Молдови". CBN. 2024. 21 травня. URL: <https://cbn.com.ua/news/z-kirovogradschini-vidvoryat-dvoh-gromadyan-moldovi>(дата звернення:03.10.2024 )

УДК 811.111'25:070(043.3)

Ілля БІЛОЗЕРОВ

## СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕРМІНІВ В ТЕКСТАХ НАУКОВОГО СТИЛЮ

(студент другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач Головенко К. В.

У статті узагальнено поняття «психологічного терміну» з огляду на його особливості та місце у сучасному науковому дискурсі. Розглянуто способи перекладу психологічних термінів на тему «Ментальне здоров'я». Особлива увага зосереджена на перекладі складних термінів зазначеної тематики. Надано висновки та перспективи щодо подальших пошуків у напрямі дослідження.

**Ключові слова:** психологічний термін, еквівалент, транскодування, інверсія, запозичення, калькування, описовий переклад.

**Постановка проблеми.** Сьогодні питання, пов'язані з психологією та психологічною підтримкою, стають дедалі популярнішими серед людей, які живуть в Україні, захищаючи свою територію від агресора, а також серед багатьох біженців, які живуть у європейських країнах. У цьому контексті особливого значення набувають програми, курси та лекції з реабілітації вразливого цивільного населення від наслідків війни, адаптації внутрішньо переміщених осіб та підтримки психічного здоров'я. Психологічну підтримку під час війни надають національні та міжнародні психологи. Водночас перед перекладачами також стоїть завдання допомогти в цьому непростому процесі. Переклад психологічних текстів може ускладнюватися проблемами, які можуть виникнути при перекладі психологічної термінології. Тому важливим завданням є детальне вивчення та пошук ефективних методів її перекладу.

Психологічні термінологічні системи є невід'ємною частиною психології, яка допомагає ефективній комунікації та обміну інформацією в галузі психології та сприяє розвитку психології. Психологічна термінологічна система – це система термінів, яка обслуговує наукові теорії та наукові поняття в галузі психології. Вона характеризується унормованістю, системністю та узгодженістю і забезпечує ефективне використання термінології у сфері психологічного знання та діяльності.

Аналіз і вивчення термінологічних систем є одним з основних напрямків лінгвістичних досліджень останніх років. Зростаючий інтерес до спеціалізованих позначень пояснюється важливістю термінології та її стандартизації в різних галузях знань. Для того, щоб забезпечити спільне розуміння реальних понять і процесів, а також максимізувати ефективність роботи наукових і промислових фахівців, уніфікація та гармонізація термінології наразі є актуальним завданням. Однак деякі терміносистеми ще не повністю досліджені лексикографами. Такою терміносистемою, наприклад, є психологія та психологічний напрям, яку можна цілком заслужено назвати однією з найбільших та складніших.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Багато лінгвістів присвятили свої роботи проблемі термінологічної специфіки та перекладу термінів: Г. Агапова, Л. Алексеева, Й. Багмут, В. Борщовецька, В. Даниленко, А. Д'якова, В. Каптілов, В. Карабан, Т. Кияк, І. Кікець та Н. Кікець, С. Лейгленд, Г. Лобанова, М. Мартем'янова, С. Радецька, Н. Сапальова, Д. Фурт, та інші. Особливостям перекладу англійських термінів присвячені наукові роботи за авторством І. Кікець та Н. Кікець «До питання про деякі труднощі при перекладі термінів та шляхи їх подолання» [5], а також Н. Сапальнової «Використання в українському перекладі науково-технічних термінів іншомовного походження» [7].

**Мета статті** – надати короткий огляд лексико-тематичних груп психологічних термінів на тему «Ментальне здоров'я», а також проаналізувати способи їх перекладу на матеріалі текстів науково популярного стилю, а саме промов «TED Talks».

**Виклад основного матеріалу.** Психологічні терміни охоплюють широкий спектр понять, включаючи емоції, мотивацію, когнітивні процеси, особистість, розвиток, соціальні взаємодії та багато інших. Це – специфічні слова, вирази чи поняття, які використовуються в психології для позначення конкретного аспекту людської поведінки, психічних процесів чи явищ, що вивчаються в цій науці. Психологічні терміни є



ключовими для розуміння людської поведінки та дозволяють психологам та іншим фахівцям аналізувати та пояснювати різноманітні психологічні явища. Використання точних термінів допомагає психологам чітко спілкуватися та передавати інформацію про свої дослідження та спостереження.

Окреме місце у психологічній терміносистемі займають терміни за тематикою «Ментальне здоров'я», яке розглядається як широке міждисциплінарне поняття, характеризується центральною властивістю індивіда до усвідомлення себе як суб'єкта, взаємодіючого з навколишнім світом. В психологічному дискурсі розуміння психічного здоров'я тісно пов'язано із загальним уявленням про особистість і механізми її розвитку. Різні моделі звернені або до підструктур особистості, або до рівнів, що регулюють активність суб'єкта, сферам його буття. Головною особливістю теми «Ментальне здоров'я» є її широка сфера впливу на життя людей в рамках повсякденного життя. Так наприклад, ментальне здоров'я охоплює психологічний, емоційний та соціальний добробут, який може впливати на здібність людини впоратися з повсякденним стресом. Також не останнє місце посідають обговорення різних психологічних захворювань та розладів для підвищення обізнаності про ментальне здоров'я. Серед іншого – соціальні аспекти (стигматизація, соціальна підтримка), якість життя (зв'язок між психічним здоров'ям та життям, методики покращення життя) тощо.

Аналіз термінів на тему «Ментальне здоров'я» на матеріалі текстів науково популярного стилю, а саме промов «TED Talks» уможливує їх умовний поділ на такі лексико-семантичні групи: назви спеціалістів у галузі психології (*psychologist – психолог; motivational psychologist – мотиваційний психолог*), пацієнти (*introvert – інтроверт; social circle – соціальне коло*), назви хвороб, розладів (*compulsive – компульсивність; depressive symptoms – симптоми депресії; FOMO (Fear of missing out; narcissistic – нарцисичний) – синдром втраченої вигоди*), психологічний стан (*neurotic – невротичний; agreeableness – доброзичливість; affective component – афективний компонент*), процедури, маніпуляції, лікування (*anger management – управління гнівом; emotional support – емоційна підтримка; stimulus-response pattern – принцип «стимул — реакція»*), лікувальні заклади (*occupational health department – відділ охорони здоров'я на виробництві; psychiatric hospital – психіатрична лікарня*) тощо. Варто також зазначити, що саме терміни психологічного стану, а також хвороб та розладів фігурують в матеріалах найчастіше.

Багато фахівців вважають, що термінологічну одиницю як таку не складно перекладати, адже вона має приналежність до тих одиниць, які не мають конотативного значення та є однозначними, не мають синонімів, залежності від тексту і можуть бути перекладеними еквівалентним способом перекладу. Однак, Д. Фурт зазначає що, переклад термінів може спричинити проблеми, один конкретний термін може перекладатися по різному залежно від контексту у різних галузях знань [8].

Перш за все перекладачі під час перекладу з МО (мови оригіналу) на МП (мову перекладу) виконують пошук лексичних еквівалентів, які б мали точну відповідність до визначення терміну. У своїй роботі В. Карабан акцентує увагу на тому, що слід здійснювати пошук відповідних еквівалентів у мові, на яку здійснюється переклад [4]. Еквівалентними термінами у перекладі є наступні приклади: *human cognition – людське пізнання; relapse – рецидив; addiction – залежність*.

На сьогоднішній день міжмовні запозичення є поширеним явищем та зустрічаються дуже часто через велику кількість міжкультурних та міжмовних обмінів в різних галузях. Зазвичай за допомогою транскрибування (транскрипції або транслітерації) відбувається запозичення термінів без перекладу, прикладами слугують наступні терміни: *melancholia – меланхолія; neurotic – невротик; ketamine – кетамін*. Передача всієї або часткової форми оригінального слова досягається за допомогою транскодування літерами. Більшість транскодованих слів відображає їхнє звучання, але при цьому передаються також деякі елементи їхньої графічної форми [2]. На думку Л. Білозерської, транскодування терміна здійснюється тоді, коли в мові немає відповідного поняття, а еквівалент терміна, що перекладається, відсутній, а перекладач не може підібрати в мові перекладу слово, яке адекватно виражає зміст поняття і відповідає вимогам термінотворення. У процесі транскодування слово може мати лише одне значення, тому цей спосіб перекладу використовується, коли є потреба у створенні чітких і однозначних термінів у мові перекладу [1].

Інший спосіб перекладу термінів на тему «Ментальне здоров'я» – калькування. Калькування передбачає наявність двомовної відповідності між лексичними одиницями. У деяких випадках це важливий метод для перекладу спеціалізованих слів. За допомогою калькування можна перекласти наступні терміни: *self-regulation – саморегулювання; stimulus-response pattern – принцип «стимул – реакція»; rotten apple – гниле яблуко (агресивний і ворожий індивід)*.

Описовий переклад (експлікація) – це спосіб перекладу нових лексичних одиниць мови оригіналу, при якому простий термін замінюється виразом, що адекватно передає значення цього простого терміна [3]. Такі переклади можна знайти в тлумачних словниках. Прикладами описового способу є наступні терміни: *rotten barrel – девіантна поведінка робітника поліції; novelty-seeking – прагнення до новизни; personality-related attributes – особистісні якості, пов'язані з особистістю*. Громіздкість такого способу перекладу є основним недоліком і його використання може значною мірою додати складнощів щодо читабельності та розуміння тексту. В. Борщовецька звертає увагу, що стислість терміну може бути порушена через використання описового перекладу і від таких термінів також складно утворювати похідні терміни [2].



Інверсія – ще один спосіб перекладу термінологічних одиниць. Згідно такого способу переклад виконується за перекантовкою компонентів терміну, який складається з двох або більше слів. Метою таких змін є надання терміну природного звучання відповідно до норм мови перекладу. І в перекладі з англійської мови на українську це особливо помітно, оскільки в англійській мові типовий порядок слів у термінології часто є «іменник + прикметник», тоді як в українській – навпаки, «прикметник + іменник». За допомогою інверсії можна уникнути цієї мовної розбіжності та досягти більш зрозумілого та природного звучання для українського читача. Прикладами інверсії психологічних термінів є: *Tourette syndrome – синдром Туретта; impulse-control disorder – розлад контролю імпульсів; personality type – тип особистості*.

Перекладознавці також зазначають конкретизацію як ще один зі способів перекладу термінів. Цей метод вважається одним із важливих способів передачі значень іншомовних слів і виразів у контексті різних мовних систем. Такий спосіб перекладу полягає у використанні більш точного, специфічного або детального терміна в МП (мові перекладу), в той час як в МО (мові оригіналу) використовується загальніше або ширше поняття. За його допомогою виконується уточнення або звуження в процесі перекладу, аби краще відобразити сенс у цільовій мові. Загалом в словниках можуть фігурувати декілька варіантів еквівалентності, що вказують лише на одне значення іншомовного слова. Наприклад: *intelligence – розумові здібності; neuro-imaging studies – нейровізуалізаційні методи дослідження*. Тож, конкретизація – це важливий прийом перекладу, який дозволяє точніше передати зміст, беручи до уваги рівень специфіки контексту та концепції. Він забезпечує краще розуміння термінів і понять і є важливим для точного перекладу наукових текстів.

Варто зазначити, що інколи має місце поєднання двох або більше способів перекладу одночасно при перекладі термінологічних одиниць. Так, наприклад, помітно використання одночасно інверсії та калькування, калькування та транскодування, транскодування та описового способів перекладу: *stimulus-response pattern – принцип «стимул — реакція»; defense mechanisms – захисні механізми; mentalese – ментальна мова*.

Велику частину термінів на тему «Ментальне здоров'я» займають складені терміни. Такий вид термінів об'єднує два або більше коренів (основ), і в свою чергу кожна з основ має своє значення, але при з'єднанні може виникнути нове спільне значення, специфічне поняття. Такий тип термінів часто зустрічається в психологічних галузях і мовах з багатою термінологією, як українська, німецька або англійська. Також такий вид термінів можна умовно поділити на ті, в яких є тире, яке виступає засобом зв'язку та синтезу різних частин терміну, та ті складні терміни в яких тире немає. Варто зазначити, що при перекладі складений термін може перетворюватися на простий, або складний термін-словосполучення і навпаки, розглянемо наступні приклади: *psychoemotional state – психоемоційний стан; obsessive-compulsive disorder (OCD) – obsесивно-компульсивний розлад (ОКР); goal-oriented – спрямований на ціль, well-being – благополуччя*.

При перекладі термінів-словосполучень, тобто два і більше слова на один термін, варто спочатку виявити ключове слово та внутрішні смислові зв'язки. Такий підхід зумовлений необхідністю збереження смислової єдності, а саме визначення основного смислу терміну через встановлення ключового слова. Зокрема, цей підхід допомагає уникати помилок при перекладі та правильно відобразити спеціалізовані поняття, які можуть мати суттєві відмінності в різних мовах, а також можуть залежати від контексту. Якщо ми почнемо розглядати такі психологічні терміни як: *social reward system – система соціальної винагороди*, то першим варто перекладати ключове слово *system – система*, потім *social – соціальний*, і *reward – винагорода*.

На думку В. Коптілова, в перекладі складних термінологічних структур можна виокремити два основоположні етапи, а саме: аналітичний та синтетичний. І виступає важливим етапом безпосередньо при процесі перекладу саме аналітичний, за допомогою якого виконується переклад окремих компонентів словосполучення. А в такому випадку вміння правильно розрізнити та встановлювати ключове слово та внутрішню смислову структуру складного терміну [6].

Також треба звернути увагу на використання додаткових джерел, словників, глосаріїв, в окремих випадках навіть варто звернутися до фахівців з області в якій виконується переклад. Варто пам'ятати про соціо-культурні розбіжності та реалії. У разі стандартизованої термінології в конкретній області варто використовувати існуючі стандарти, щоб забезпечити єдність у перекладі, і в останню чергу використовувати калькування, але за умови, що еквівалент в мові перекладу відсутній. Всі ці рекомендації є важливими елементами для розуміння і засвоєння перекладеного терміну цільовою аудиторією.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, ми надали визначення таким поняттям як психологічна термінологія та психологічний термін, виокремили лексико-тематичні групи термінів на тему «Ментальне здоров'я» та надали приклади термінів з цих тематичних груп. Було визначено основні способи перекладу термінів та окреслено основні проблеми, які можуть виникати під час їх перекладу і способи їх вирішення. Окремо було розглянуто складні терміни на тему «Ментальне здоров'я» та способи їх перекладу. Подальші пошуки у напрямі дослідження будуть спрямовані на визначення нових лексико-семантичних груп психологічних термінів на тему «Ментальне здоров'я» та дослідження способів їх перекладу.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білозерська Л. П. Термінологія та переклад: [навчальний посібник]. Вінниця: Нова книга, 2010. 232 с.
2. Борщовецька В. Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2004. 20 с.
3. Дудок Р. І. Проблема значення та смислу терміна в гуманітарних науках: [монографія]. Львів : Видавничий центр НУ ім. Івана Франка, 2009. 358 с.
4. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця: Нова книга, 2002. 407 с.
5. Кікец І. До питання про деякі труднощі при перекладі термінів і шляхи їх подолання. Вісник державного університету «Львівська політехніка». 2000. № 402. С. 100–101.
6. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу. К., 2003. 185 с.
7. Сапальова Н. М. Використання в українському перекладі науковотехнічних термінів іншомовного походження. Культура народів Причорномор'я. 2001. № 13. С. 129–133.
8. Фурт Д. В. Способи перекладу термінів українською мовою з англійської. Кривий Ріг: Донецький національний університет економіки та торгівлі ім. Михайла Туган-Барановського, 2018. С. 272–281.

УДУ 81`25: 811.111

Даниїл БОДЮЛ

### СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНІВ ІТ НА ПРИКЛАДІ ВЕБПЕРЕГЛЯДАЧІВ GOOGLE CHROME І MICROSOFT EDGE

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Бондаренко О. С.

*Предметом дослідження цієї статті стали терміни української і англійської мов, відібрані з матеріалу вебпереглядачів Google Chrome і Microsoft Edge. У статті проаналізовано структуру термінів через призму їх будови. Отримані дані й відмінності інтерпретовано. Виявлено тенденції, які характерні для терміносистем галузі інформаційних технологій.*

**Ключові слова:** термін, терміносистема, структура терміну, будова терміну, інформаційні технології

**Постановка проблеми.** Аналіз структури терміносистем – це ґрунтовна наукова праця, яка дає змогу виявити лінгвістичні особливості аналізованих текстів конкретних продуктів або цілих галузей людської діяльності загалом, а також відстежити динаміку термінотворення у вихідній і цільовій мовах. Саме структуру термінів можна вважати однією з головних формальних характеристик, за якою їх можна розрізнити й класифікувати, а наявність певних відмінностей у структурі термінів двох аналогічних продуктів може свідчити як про певні проблеми на етапі узгодження терміносистем, так і бути пов'язано з підходом до їх укладання. На противагу цьому відсутність відмінностей у структурі терміносистем двох аналогічних продуктів може бути як ознакою єдності підходів до їх укладання, так і фактом того, що під час такого укладання не враховувалися особливості цих продуктів. Розуміння особливостей структури терміносистем на прикладі певних продуктів однієї галузі покращує наші уявлення про функціонування термінів загалом і сприяє впровадженню автоматизованих систем обробки тексту, що корелює з актуальними віяннями сучасної лінгвістики.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідженням термінів загалом, структури терміносистем, будовою термінів і питаннями особливостей термінотворення займалися багато науковців. Серед вітчизняних можна звернути увагу на роботи таких вчених: Дудок Р.І., Васенко Л.А., Дьяков А.С., Кияк Т.Р., Білозерська Л.П., Пономорів О.Д. [1;2;3;4;5;6] Також над цими проблемами працює багато зарубіжних науковців, зокрема Collet T., Pearson, J., Ali K.S.[7;8;9]. Їх внесок дав змогу розробити методологію аналізу структури термінів і сформувати загальні уявлення про типові проблеми, з якими найчастіше стикаються під час роботи з терміносистеми.

**Мета статті** полягає у визначенні особливостей структури (будови) терміносистем вебпереглядачів Google Chrome і Microsoft Edge й аналізі та інтерпретації отриманих результатів.

**Виклад основного матеріалу (результатів дослідження).** Розвиток інформаційних технологій супроводжується появою значної кількості продуктів, які мають надавати доступ до певних функцій, що власне й реалізують ці продукти. Варто розуміти, що сама еволюція продуктів цієї галузі тісно пов'язана з впровадженням нових технологій, а це практично завжди означає появу нових понять, які згодом можуть перетворитися на терміни.[6, ст. 7]

Очевидно, що в кожній галузі людської діяльності терміносистеми будуть формуватися з певними особливостями, а галузь інформаційних технологій не стала винятком. Тим важливіше виявити ці особливості, що було зроблено на прикладі вебпереглядачів Google Chrome і Microsoft Edge.

Саме визначення терміну є наразі досить неузгодженим і багато науковці вкладають у нього різне наповнення. Так Пономарів О.Д. пише, що термін – це «одиниця історично сформованої термінологічної



системи, що визначає поняття та його місце в системі інших понять, виражається словом або словосполученням, служить для спілкування людей, пов'язаних єдністю спеціалізації, належить до словникового складу мови й підпорядковується її законам».[6, ст 91] На протигагу цьому Дьяков А.С. переконує, що термін – це одиниці, які «висловлюють поняття певної галузі науки й техніки, що сформувалися історично, взагалі – спеціальної сфери людських знань чи діяльності».[3, ст. 9] Тож у цій статті під терміном матиметься на увазі узгоджена лексична одиниця, яка може виражатись одним або кількома словами, є ізольованою від тексту сутністю, яка зберігає монореферентність і представляє специфічне поняття в певній галузі.

Для написання цієї статті було проаналізовано паралельні тексти продукту Google Chrome (вихідною мовою (англійською) розміром 241 668 слів і цільовою мовою (українською) – 205 714 слова), з яких було відібрано по 420 термінів обома мовами. Другим продуктом став Microsoft Edge, де також були проаналізовані паралельні тексти (вихідною мовою (англійською) розміром 75 750 слів, а цільовою мовою (українською) – 66 791 слово), з яких було відібрано по 173 терміни обома мовами. У рамках структурного аналізу вивчалася саме будова термінів. Терміни з терміносистем вихідної і цільової мов було розділено на прості, складні й складені. З отриманих даних виведено абсолютні й відносні показники. Метод екстрапольовано на обидва аналізовані продукти. Отримані відмінності й подібності проаналізовано. Наведено можливі пояснення отриманих результатів.

На основі аналізу будови термінів було складено Таблицю 1, де подано дані щодо будови термінів у вихідній і цільовій мовах на прикладі матеріалу вебпереглядача Google Chrome.

Таблиця 1

Будова термінів вихідної і цільової мов вебпереглядача Google Chrome

	Тип терміну	Абсолютна кількість	Відносна кількість	Приклад
Вихідна мова	Простий	84	19%	tunneling, shelf, sidebar, iframe, Launcher
	Складний	19	5%	FedCM, lock-on-leave, AutoFix, tap-to-click, force-install
	Складений	317	76%	dynamic tab, mobile view, viewport meta tag, crash report, modifier key
Цільова мова	Простий	46	11%	донгл, модифікатор, фрейм, сеанс, компонування
	Складний	18	4%	USB-пристрій, веб-шрифт, веб-контент, JIT-компіляція, MIME-тип
	Складений	356	85%	власний файл cookie, режим намету, дозвіл на керування вікнами, заповнення форми, панель швидкого доступу

Аналізуючі наведені в Таблиці 1 дані можна відзначити, що у вихідній мові (ВМ), як і в цільовій мові (ЦМ) переважають складені терміни (317 і 356 відповідно), але їх значно більше в цільовій мові (на 39 одиниць або з 76% до 85%, тобто на 9%). Така відчутна перевага в кількості складених термінів пояснюється специфікою текстів і галузі їх використання загалом, де часто можна виявити процеси розбудови термінів шляхом компонування слів, які використовуються в загальному вжитку (наприклад, «*smart light*», «*cloud policy*», «*reading mode*»). Проте також не варто забувати, що в текстах, які описують або стосуються технологічних нововведень, на чому власне й побудована галузь інформаційних технологій, також активно йдуть процеси формування неологізмів. Можна згадати такі одиниці, як «*autofix*» або «*JIT-компіляція*». Також в Таблиці 1 відзначається зменшення кількості одиниць у другій за чисельністю групі, а саме серед простих термінів терміносистеми (на 38 одиниць або з 19% до 11%, тобто на 8%). На протигагу до наведених явищ, кількість складних термінів практично не змінилася (19 у ВМ й 18 у ЦМ). Але варто відзначити, що така сталість не досягається стабільністю всередині терміносистем, тобто приблизно 1/5 від загальної кількості складних термінів у ВМ є такими ж у ЦМ. Решта (приблизно 4/5) кількості складних термінів у ЦМ – це явище переходу одиниць ВМ під час локалізації з інших категорій. Тут можна навести приклад пари «*MIME type*» у вихідній мові й «*MIME-тип*» у цільовій мові.

З відібраними термінами вебпереглядача Microsoft Edge було проведено аналогічні дії, результати яких представлено в Таблиці 2.





Таблиця 2

## Будова термінів вихідної і цільової мов вебпереглядача Microsoft Edge

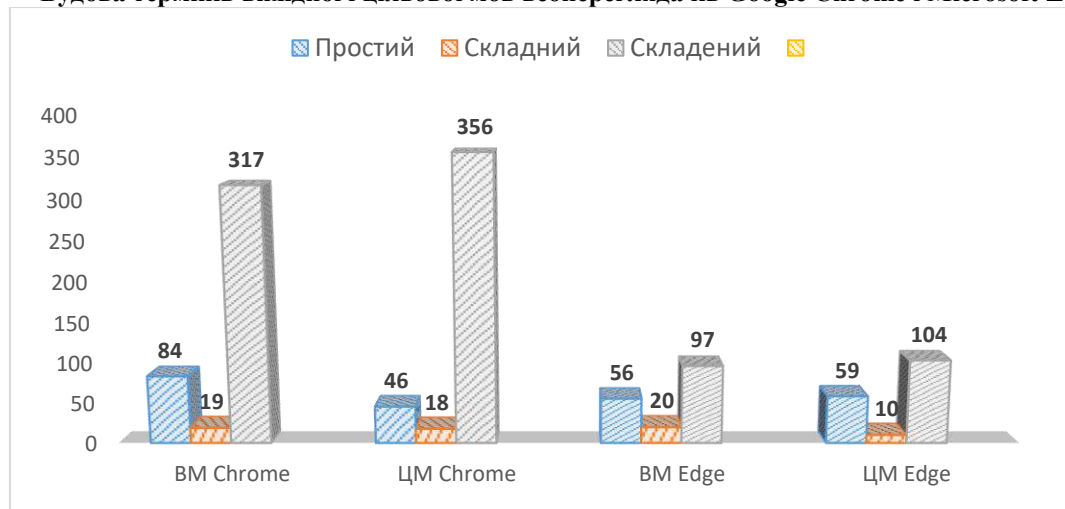
	Тип терміну	Абсолютна кількість	Відносна кількість	Приклад
Вихідна мова	Простий	56	32%	icon, subtree, tag, call, pager
	Складний	20	12%	tooltip, tooltip, hotfix, wallpaper, dword
	Складений	97	56%	backup set catalog, daily backup, removable drive, social network, significant other
Цільова мова	Простий	59	34%	гортання, позначати, виконувати, емулювати, блог
	Складний	10	6%	аплет-закладка, веб-програма, PIN-код, смарт-картка, веб-епізод
	Складений	104	60%	найкращий результат пошуку з рядка адреси, диспетчер завантаження,

Можна виявити, що домінуючим за кількістю залишається складений тип термінів (97 у ВМ і 104 в ЦМ). Проте кількість таких термінів більше усього на 7 одиниць або з 56% до 60%, тобто на 4%. Незначно збільшилося й кількість простих термінів у ЦМ, а саме з 56 до 59, тобто на 3 одиниці або з 32% до 34% (на 2%). На фоні цього відзначається різкий спад кількості складних термінів з 20 до 10, тобто на 10 одиниць або з 12% до 6% (на 6%). Також попри відмінності в кількості складних термінів можна відзначити сталість розподілу термінів у ВМ і ЦМ, тобто зміни в кількості коливалися в межах 2–6%.

Щоб більш комплексно проаналізувати отримані дані було складено Діаграму 1, яка візуально об'єднувала всі отримані показники з аналізу термінів обох продуктів.

Діаграма 1

## Будова термінів вихідної і цільової мов вебпереглядачів Google Chrome і Microsoft Edge



Аналізуючи Діаграму 1 можна відразу відзначити переважання складеного типу термінів в обох продуктах, можна помітити, що складених термінів у Google Chrome виявлено від приблизно 3/4 до 4/5 від загальної кількості (76% у ВМ, 85% у ЦМ відповідно), а в термінах із Microsoft Edge їх – приблизно 1/2 або трохи більше (56% у ВМ і 60% у ЦМ відповідно). Наявність більшої кількості складених термінів можна пояснити особливістю продуктів, а також принципом термінотворення, які використовувались у процесі формування терміносистем. Тобто укладачі частіше вдаються саме до описових багатокомпонентних конструкцій, щоб точніше і більш всеосяжно передавати поняття.

Цікава ситуація і з простими термінами: у Google Chrome з 84 простих термінів у ВМ 38 стали складеними (45%), а 37 залишилися простими (зберегли структуру). На противагу цьому в Microsoft Edge з 59 простих термінів ВМ лише 8 (майже 5%) стали складеними, а 45 зберегли структуру. Виявлену відмінність можна пояснити тим, що спеціалісти Google Chrome, які узгоджували терміносистему, керувалися іншими принципами під час роботи з ВМ і ЦМ, тобто є тенденція, коли під час зіставлення терміносистем ми виявляємо складені відповідники у ЦМ простим термінам у ВМ. Наприклад, «shelf» стає «панель запуску», «powerwash» – «відновити заводські налаштування», тобто використання декількох слів дає змогу точніше передати значення конкретної одиниці. У Microsoft Edge є протилежна тенденція до збереження структури простих термінів («alert» залишається за структурою простим терміном – «оповіщення»).



Окремо треба звернути увагу на сталість розподілу термінів за типами у Microsoft Edge, де їх відносна кількість між ВМ і ЦМ коливається в межах 2–6%, а в Google Chrome помітні значно ширші коливання кількості. Наприклад, у ЦМ на 9% менше простих термінів, але кількість складних зменшилася усього на 1%, тобто коливання маємо в межах 1–9%. Частково це пояснюється підходом до укладання терміносистеми, про що вже вказано вище.

Якщо говорити про найменш чисельну групу, а саме складні терміни, яких найменше в обох продуктах, то тут помітна відмінність, адже в Microsoft Edge складних термінів стало вдвічі менше, а їх кількість у Google Chrome майже не змінилася, але така відмінність оманлива, адже в Google Chrome кількість складних термінів майже залишилася сталою не за рахунок того, що терміни ВМ зберегли будову під час локалізації, а шляхом зміни будови термінів. Конкретизуючи, лише 4 зі 19 термінів (21%) не змінили структуру. У Microsoft Edge зі 20 складних термінів у ЦМ лише 3 мають таку ж структуру у ВМ (15%), тобто в обох продуктах однаковий принцип укладання складних термінів. Це свідчить про те, що зв'язок між будовою складного терміну у ВМ і ЦМ слабкий і переважно складні терміни в ЦМ – це наслідок переходу термінів ВМ інших категорій у категорію складних термінів ЦМ.

**Висновки й перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Наведені вище факти і їх подальші інтерпретації дають змогу оцінити загальні тенденції формування терміносистем на прикладі продуктів галузі інформаційних технологій, а саме вебпереглядачів Google Chrome і Microsoft Edge. Попри певні відмінності, які зумовлені принципами, які використовували укладачі терміносистем цих продуктів, а саме переважання описових конструкцій у Google Chrome, треба відзначити, що загалом за категоріями терміни в обох продуктах розподілені в схожих пропорціях: найбільше складених (у ВМ 76% і 56%, у ЦМ 85% і 60%), менше простих (у ВМ 19% і 32%, у ЦМ 11% і 34%) і найменше складних (у ВМ 5% і 12%, у ЦМ 4% і 6%). Так можна стверджувати, що навіть смислові відмінності в текстах продуктів не вплинули на сам процес термінотворення. Іншими словами для цієї конкретної частини галузі інформаційних технологій навіть відмінності в підходах до укладання терміносистем не вплинули на подібність їхньої будови. Та попри все, не можна повністю відкинути те, що особливості продуктів, як і підхід до укладання терміносистем, продовжують відігравати помітну роль, адже у відносній кількості складених і простих термінів спостерігалися відчутні коливання.

Ураховуючи, що було проаналізовано лише будову термінів, то є перспектива в тому, щоб дослідити, чи спостерігаються подібні явища в структурних типах (при розподілі на односкладові, двоскладові і т. д.) і структурних моделях, а також, чи будуть корелювати результати в разі проведення семантичного й морфологічного аналізів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дудок, Р. І. Термін та його структурно-семантичний потенціал, Вісник Сумського державного університету. Серія Філологічні науки., Суми, 2006. 119–123 с.
2. Васенко, О. Г. Про деякі проблеми впорядкування української екологічної термінології., *Екологічна безпека: проблеми і шляхи вирішення: зб. наук. ст. 14-ї Міжнар. наук.-практ. конф.*, 2018. 80–82 с.
3. Дьяков А. С. та ін. Основи термінотворення: Семант. та соціолінгвіст. Аспекти: вид. дім "KM Academia", 2000. 218 с.
4. Княк, Т. Р. Функції та переклад термінів у фахових текстах. *ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2007. 104–108 с.
5. Білозерська, Л. П. *Термінологія та переклад: навчальний посібник*. Нова книга, 2010. 232 с.
6. Пономорів О. Д. *Стилістика сучасної української літературної Тернопіль*, 2000. 276 с.
7. Collet T. What's a term? An attempt to define the term within the theoretical framework of text linguistics. *Linguistica Antverpiensia, New Series–Themes in Translation Studies*, 2004, 3 с.
8. Pearson. J. Terms in Context. John Benjamins Publishing Co., Амстердам. 1998. 243 с.
9. Ali Khan, S. The Distinction between Term and Word: A Translator and Interpreter Problem and the Role of Teaching Terminology. *Procedia / Social and Behavioral Sciences*, 2016. 696–704 с.

УДК 821. 161.2. 09 УКРАЇНКА (045).

**Максим БРИЧКА**

### **ЕПІСТОЛЯРІЙ ЛЕСІ УКРАЇНКИ ЯК ДЖЕРЕЛО ІНФОРМАЦІЇ ПРО АНТИІМПЕРСЬКИЙ СВІТОГЛЯД ПИСЬМЕННИЦІ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Ключек Г. Д.*

*Аналіз епістолярної спадщини Лесі Українки дає можливість глибше пізнати її як особистість, увиразнити не тільки побутово-біографічні реалії, в яких вона перебувала, а й глибше зрозуміти систему її світоглядних, суспільно-політичних, морально-етичних та естетичних поглядів. В статті аналізуються антиімперські позиції геніальної української мисткині, які проявилися в часи, коли колоніальна політика російської імперії стосовно поневолених народів набула особливої наступальності та жорсткості.*



**Ключові слова:** епістолярій, антиімперські погляди, російський імперіалізм, ідентичність, європеїзм.

**Постановка проблеми.** У радянську добу будь-які антиімперські елементи в епістолярній та творчій спадщині видатної української письменниці Лесі Українки ретельно «зачищала» цензура. Образ мисткині було сфальсифіковано відповідно до ленінсько-марксистської ідеології. Таким чином створювався зручний для радянської влади портрет геніальної українки. Антиімперський світогляд Лариси Косач – тема, що потребує нового осмислення. При цьому треба враховувати її актуальність для нашого часу, коли українці змушені в жорстокій битві з російсько-імперськими нападниками відстоювати незалежність своєї держави і свою національну ідентичність.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Різні аспекти епістолярію Лесі Українки досліджували Л. Нечепоренко [2], В. Пустовіт [9], В. Прокіп [8], І. Козелко [1], О. Подиряко [7], Н. Римар [10]. Проте окремої праці, в якій би цілісно досліджувалися антиімперські погляди Лесі Українки, ще не створено.

**Мета статті:** дослідити антиімперські мотиви в епістолярії Лесі Українки.

Епістолярна спадщина Лесі Українки є відзеркаленням духу *fin de siècle*, життя українства на межі XIX – XX ст., коли стали відчутними модерні тенденції у філософії, в мистецтві і, відповідно, в світогляді мисткині, яка була особливо чутливою до новітніх віянь. Саме в листуванні до рідних, колег, однодумців у більш інтимізованих обрисах проявляються її переконання, стрій думок, авторська й життєва філософія. В епістолярії проступає справжня сутність і риси характеру письменниці, авторські профілі й іронічні маски та водночас достеменно щирість. Антиімперські погляди Лариси Косач концентровано й цілісно фіксують її листи, створюючи оживлений, олюднений портрет жінки, який суттєво доповнює той «образ автора», що постає з її творчості.

З її понад дев'ятсот листів можна реконструювати атмосферу, побут, масштаби та характер мислення національної еліти кінця XIX – початку XX сторіч. Чи не в листах найпомітніше виявляється Лесин європеїзм, начитаність світовою – від давніх до модерних текстів – літературою, її висока (і, очевидно, вроджена) як внутрішня, так і зовнішня шляхетність. Її епістолярій гармонійно рясніє розкішною українською фразеологією, фразами латинню та європейськими мовами: французькою, польською, німецькою. Це не «слабосила, хора дівчинка», а шляхетна жінка-аристократка, лицареса українського духу.

Коли йдеться про Лесине сприйняття російської літератури, то в епістолярії (а, очевидно, і в розмовах) вона вживає слова, які в дванадцятитомнику, який був виданий ще в радянські часи, цензори просто-таки приховали разом із листами. Після прочитання п'єси Лева Толстого у французькому перекладі в листі до дядька й найбільшого наставника, Михайла Драгоманова, вона залишила такий відгук: «"Власть тьмы" мені теж зовсім не подобається, отже, я й просила прислати її не для того, щоб я так уже кохалась у Толстому, а для того, щоб побачити, як може вийти така крайня кацапщина у французькому перекладі. [...] То яка ж може бути "Власть тьмы", котра написана найкацапійшою мовою» [3, с. 68]. Вона абсолютно не захоплювалася російською белетристикою і, знаючи російську, читала часом у перекладі тільки з письменницького інтересу, а не захвату. Ізидора Косач так писала про літературні впливи сестри: «Леся Українка, як я вже сказала, була учнем і послідовником західноєвропейської літератури та культури і ніяким впливам російської літератури не підлягала» [11, с. 152]. Пишучи Олені Пчілці з Ялти 1908 року, Українка так відгукнулася на прочитані російські книжки: «Удручає в російській літературі навіть не стільки порнографія, скільки сумбурність і безпомічність думки й фантазії, беспорядність в рішенні навіть елементарних психологічних проблем» [6, с. 96].

У Відні вона переглянула виставу італійської трупи «Іван Грозний», яка окрім скептики й сарказму, більш нічого в неї не викликала: «Тільки ти собі подумай, Пуцю (родинне звертання до сестри Лесі Українки О. П. Косач – М. Б.), що «Івана Грозного» представляли італіянці по-італіянськи! то було дуже смішно і чудно, і костюми у них теж були смішні, і поводитись по-кацапськи вони не вміли, один тільки Іван Грозний то таки був схожий на кацапа, дарма що італіянець грав. Але сама п'єса дуже бридка, і скучна, і невміло написана» [3, с. 131].

Листи Українки розпросторюють не тільки біографічний, а й творчий, світоглядний контекст нашої лицареси духу. Коли в родині Косачів обговорювали можливість лікування Лесі в Москві, вона так написала Олені Пчілці: «Так оце ми з тобою і в Московщину поїдемо!.... Гай, гай! "Не к добру это!" – так чогось мені здається: нам, українцям, не щастила доля ніколи в тій Московщині» [3, с. 103]. По суті, це і є сконденсоване бачення російсько-українських відносин у баченні Лесі Українки. Це влучні слова, які цілком могла би повторити за своєю авторкою героїня «Боярині» Оксана. В Українці не було жодних сентиментів до Російської імперії. Вона й називала її відповідно до первісної історичної назви – Московщина. «Бо то, бачиш ти, я думаю, що не минути мені ножа чі то **кацапського** (виділення наше – М.Б.), – пише братові Михайлові, – чі то німецького (мама каже, що зімою поїду до Відня), а вже бо мені так не минеться» [3, с. 108].

Перебуваючи у Відні на лікуванні, вона так писала Михайлові Павликові: «Сподівалися ми тут читати "Народ" та народовські газети, але, на превелике диво, окрім "Діла" та **кацапських** (виділення наше – М. Б.) газет, не знайшли нічогосінько».



На початку ХХ-го сторіччя Українка поїхала до Тарту, де мешкав Михайло Косач з родиною. Проїздом вона побувала в Петербурзі, у якому на той час навчалася в медичному інституті її сестра Ольга. Про свої враження від російської столиці Леся коротко написала матері: «Тут я ще мало що бачила, хоч і проїхала цілий Петербург. На вид він мені не сподобався, і сам він, і околиця його негарні» [4, с. 273]. 1905 року письменниця знову поїхала в Петербург до сестри Ізидори. «Дора», як називала її старша сестра, тоді хворіла, тож Леся доглядала за нею. Звичайно, звіди вона писала мамі листи: «...Мені дуже обрид Петербург своїм кислим кліматом, – ні за що б я в ньому не жила!» [5, с. 392]. Так само писала сестрі Ользі: «Позавтрьому ми їдемо в Київ! Я рада, бо й Петербург обрид (я й ніколи його не любила). [...] Хоч воно й цікаво було пробути сі дні тут, багато і грандіозного, і радісного, і трагічного проходило перед очима (великі процесії 18-го (масові демонстрації в Петербурзі з нагоди підписання Миколою II Маніфесту 17 жовтня. – М. Б.) я таки бачила, не могла всидіти дома!), але все почувалось мені, що я тут "не у дел", і досадно було за себе» [5, с. 393]. Там, у Петербурзі, писала в газету «Русь» статтю про українську автономію, проте подальша доля тексту невідома: «Пробувала в Петербурзі виступити проти москалів-централістів, та щось петербурзькі газети не дають ходу моему листу» [5, с. 410].

Леся Українка була вільна від ідеології Москви: не вбачала подібностей між українською й російською культурами, які імперські міфотворці постійно намагалися нав'язувати: «Дістала я недавно брошюрку Мельгунова «О русской народной музыке», але там полеміки чимало, а практичної ради жадної, та ще й здається мені, що склад московської пісні одмінний від нашої» [3, с. 113]. «Ти не можеш зрозуміти, чого «Народ» хоче притягти до себе «кацапів», – пише вона братові Михайлу про москвофілів, – але він має рацію, бо кацапська партія досить велика, міцна, та й гроші має і вплив на попів, отже, якби від неї відлучились молоді розумніші люде, то вона дуже б ослабла, а се для Галичини було б велике щастя. Звісно, коли вони стануть радикалами, то перестануть бути кацапами, та то й слава Богу» [3, с. 139-140].

У її баченні простір, окупований Російською імперією, – це політична і творча задуха, несвобода, у якій людина не здатна розкрити сповна свого потенціалу: «Ви розумієте, що я не «страха ради» роздумую, а ради практичних причин, я б не хотіла в'язати собі руки більш, ніж вони вже зв'язані, у мене тепер думка росте і вже й так переросла ту рамку, в якій можна робити що-небудь одкрито в Росії» [3, с. 346].

Коли Леся Українка гостювала в болгарській Софії у свого уже надто хворого дядька, то контраст між європейським демократичним світом і повсюдним російським «тюремним життям» дуже турбував її: «Кажучи правду, я тільки до Вас (Михайла Павлика. – М. Б.) пишу з охотою, в Росію писати для мене мука, я вже одвикла тримати свою думку в кайданах, а після новітніх подій (йдеться про прихід до влади Миколи II і його репресивну політику щодо національно-визвольних рухів поневолених народів. – М. Б.) інакше писати листів в Росію не можна, як замовчуючи про добру половину того, що варте писання. Сором і жаль за мою країну просто гризе мене (се не фраза, вірте), і я не думала, що в душі моїй є такий великий запас злості. Я не знаю, що буду робити, вернувшись в Росію, сама думка про се тюремне життя сушить моє серце. Не знаю, як хто, а я не можу терпіти мовчки під'яремного життя. Недарма ж я вивчилась по-англійськи, далєбі, читаючи твори великих письменців англійських XVII ст., думаєш: чом я не живу хоч у ті часи, що з того XIX в., коли ми так ганебно пропадаєм та ще й мовчки. [...] Боже мій, для нас тепер скрізь чужина, навіть і в рідній землі. Не з тим почуттям я вертаємось додому, з яким вертаються інші вільні люде» [3, с. 366-367].

На своєму досвіді Леся Українка знала, що таке російська цензура й обшуки жандармерії. В одному з листів до матері вона прохала: «Мамочко, будь ласкава, знайди мої письма, що я просила тебе сховати, як виїздила з Колодяжного, і сховай їх так, щоб москалі не доступились (я боюсь і так, що, може, вони були в шкафу)» [4, с. 36-37].

Революціонерів Феліксу Волховському, неодноразового арештованого в Російській імперії, Леся Українка радила листуватися англійською мовою й підписуватися «першим-ліпшим англійським прізвиськом» [3, с. 266]. Щоб жандарми, яких називала «чортами», не розшифрували листи, вона вигадала свою таємну мову: «Моїх товаришів (наприклад, пражського) зовіть "your brother", а часом "your friend", а знайомих (з інших гуртів, наприклад, того, що мав Вам зі Львова написати) – "your sister", або "your colleague"» [5, с. 266]. Заголовки брошур чи теми дописів пропонувала перекладати англійською так, щоб назви нагадували художні твори, етнографічні праці або літературну критику. Так, антиімперській праці Волховського «Сказание о несправедливом царе» письменниця створила кодову й водночас дуже іронічну назву – «A Legend of King Arthur in the Little Russian Folklore» («Легенда про короля Артура в малоросійському фольклорі»). Своєму адресатові вона відповідала французькою.

У статті «Яке наше життя під московськими царями» Леся Українка намагалася дослідити вплив російської політики на Україну. З геніальною прозорливістю вона чітко бачила суть речей і явищ у їхньому історичному масштабі. Також вона хотіла показати, як денационалізували українців політично, культурно й духовно. Працюючи над статтею, вона писала до М. Кривинюка про свої наукові плани. Мабуть, це висловлювання найбільш красномовно характеризує бачення Лесі Українки політики Московського царства й Російської імперії. «Хотілось би фактично доказати (цітатами з автентичних джерел, що зовсім можливо), як сама Москва прищепляла, з великим трудом, правдами й неправдами, віру в те, ніби все зле робиться без



відому царя, та обіцянками замилювала очі, тут же свідомо збираючись не додержати їх. Хотілось би викрити всю ту деморалізацію, що вносила вона в наш народ, показати перехід від думки старосвітських пісень ("Ой, брешеш, брешеш, превражий москалю, се ж ти хочеш обманити") до настрою післяпанщинних пісень, що дякували "царю Олександрю", – та при тім доказати, що старосвітська пісня і тепер має більше рації, коли б її прикласти до обіцянок "сердечного попечення". Маю замір скористати з усіх вільнолюбивих традицій, які ще можна тепер знайти в нашій етнографії (в тім мені стають у великій пригоді праці Драгоманова), та доказати, що політика царів була завжди однакова по духу від Алексея Михайловича до Николая II і що чим виразніша була індивідуальність царя, свідомість його і самостійність супроти "панів" і всяких "злих порадишків" (чим більше він "все знав"), тим гірше діставалось від нього Україні, бо тоді він сам напускав на неї всяку галич (прикладі: Петро I, Катерина II, Николай I). [...] Покажу, як зруйнування Січі було остатнім і найбільшим способом до цілковитого закріпощення люду, бо не стало ні схову для втікачів, ні прикладу комуністичного господарства на Україні, ні остраху на панів. Покажу, які були обіцянки, а яка дійсна "від царя заплата": канална робота, пікінери, зайві походи, постої, непотрібні лінії, віддання Правобережної України Польщі, нарешті панщина і рекрутчина. Покажу, як "москаль віри не діймає" від початку аж доси, як наші "не знали, кому прихилитись, а которому царю", і як не варт нікому прихилитись. [...] Моя робота буде, звісно, компілятивною, а не учено-творчою, та все ж, може, моя компіляція послужить хоть якимсь «противоядием» тим брошюркам про Хмельниччину і «воссоединение», що служать досі єдиною історією України на «народных чтениях» і, може, таки труять не раз думку народню. Поряд з тим се буде проба показати органічний зв'язок нашої недавньої минувшини і її ідеалів з теперешнім нашим становищем і всесвітніми демократичними ідеалам» [5, с. 149-150].

Леся Українка не вірила в імперську концепцію «братських народів». Про це вона так написала в листі М. Кривинюку: «Пора стати на точку, що "братні народи просто сусіди, зв'язані, правда, одним ярмом, але в ґрунті річі зовсім не мають ідентичних інтересів, і через те їм краще виступати хоч поруч, але кожному на свою руку, не мішаючись до сусідської "внутрішньої політики". [...] ...Ми мусимо рішити, з ким нам битись, а з ким миритись, та й то має практичне значіння тільки тоді, коли ми сами заявляємо своє існування якоюсь роботою і впливом, інакше буде: сердилась баба на торг, а торг про те й не знав» [5, с. 215-216]. У тому ж листі вона висловила й про двомовні – української й російською – видання. Вона була категорично проти того, щоб українські митці працювали на розвиток російської літератури, політики й культури загалом, проти того, щоб вони сприяли русифікації: «Мені здається непрактичною гадка двоязичного видання. Російської літератури і так виходить незмірно більше, ніж української, і грошей з української території пішло на те вже стільки, що пора нам "вертати своє". Я вважаю слушним, щоб скоріш, наприклад, "Революционная Россия" видавала на свій кошт переклади своїх видань на українську мову, ніж щоб молоді і убогі українські організації видавали російські праці, бо для кого вони мають служити? коли для Великої Росії, то ми заубогі на такі дарунки "старшим братам", – ми вже й так дали їм більше, ніж сами взяли, навіть "податків крові" для терористичного руху, – коли ж ті російські видання призначаються для України, то се не наше діло служити "обрусенню", хоч би й революційному. [...] Се, коли хочете, зовсім натурально, та тільки нема чого нам платити за ігнорування гомеричною гостинністю: нехай іде кожний до свого намету, коли так. Ініціатива до федеральних відносин була давно зроблена з боку українців, ще за часів Драгоманова, та навіть Шевченка, і потім повторялась не раз і не була підтримана з боку "старших братів", нехай же вони тепер, коли хотять, сами шукають нас, а нам уже нема чого накидатися, бо нарешті се понижає нас, що ми ліземо брататись, а нас навіть і не завважають, чи ми є на світі» [5, с. 216-217]. «Ні я, ні мій приятель не мали б нічого проти того, щоб перейти в австрійське горожанство, а я, в противлежність дядькові (на сей раз), готова б хоч в абіссінське горожанство перейти, аби не бути російською підданою, бо підданства того зовсім не вважаю ні за яку національну ознаку (скоріш, за національне нещастя), а за річ чисто практичного значіння. Українець робить однаковий компроміс, коли пишеться підданим чи Росії, чи Австрії, – мені Петербург так само чужий, як і Відень, і в зміні форми пашпорту я жаднісінької жертви не бачу, навпаки, рада б її зробити при першій нагоді. Так що аби я могла усталитись в Австрії на життя, то уживу всіх заходів, щоб скоріше перестати вважатись російською підданою» [5, с. 262].

Письменниця відстоювала національну гідність і вважала, що тільки нею можна викоринити рабський дух поневоленого народу: «Варто б, на мою думку, покинути ту форму доказу: "Що ж я винен, що я українець? хоч би й хотів, то я не вмю бути иншим». Для недержавного народу се самоприниження зовсім зайве, бо нагадує "рабий язык", та й приклад української інтелігенції показує, що українець зовсім таки вміє бути неукраїнцем, коли схоче (ріжниця в акценті і маленьке «закидання» по-українськи – річ, властиве, пуста). Тоді тільки починається справді вільна, не шовіністична, але й не "рабья" національна психологія, коли чоловік каже: "Я, може б, і вмів бути иншим, але не хочу і не потребую, бо я хоч не ліпший, так зате й не гірший від инших, принаймі від тих, що хотять мене на свій лад перестановити. Приймайте мене таким, як я є, і тим, ким я сам хочу бути, не ваше діло вибрати мені мову і звичаї. Моя мова мужицька? так і всі мови мужицькі, а пани скрізь намагаються говорити по-чужому, аби не так, як свої мужики говорять: московські пани хотять говорити по-французьки і донедавна так і говорили, а по-московськи часто й читати не вміли, бо то було



для них “простонародное наречие”. Такий спосіб доказів заміряю я вживати скрізь, де буде треба» [5; с. 254-255].

Вона була принциповою щодо служіння своїй літературі й відкидала будь-яку фінансову допомогу чи славу від північної метрополії: «Я готова згодитись, тільки нехай мені се щиро й виразно скажуть, що нові поети наші цікавіші для публіки, ніж я, "почитаемая, но не читаемая", і через те їх варто оплачувати дорожче (інший критерій вартості все одно не можна перевести на гроші), але я ніколи не згожуся вступитися з дороги перед усякими перевертнями і покутними борзописцями з чужої літератури, – dafür ich bin mir doch zu gut (німецькою: я надто добра для цього. – М. Б.)! Та пора вже й публіку нашу привчити (не говорячи про самих редакторів), щоб не біла поклонів перед усякими nullités (франц.: нікчемами. – М. Б.) через те тільки, що вони вряди-годи удостоюють нам "в хату плонуту" (раніше "наплювавши" на неї), забірвши знічев'я з розкішних сусідських палат до нашого вбогого куріня. Адже і в курінях на покуті сиділо виборне отамання та чесне товариство, а не якісь заволоки-потурнаки» [6, с. 379].

**Висновки й перспективи подальших досліджень.** На матеріалі листів Лесі Українки можна зробити висновки про антиімперський, антиросійський світогляд письменниці. Епістолярій письменниці артикулює мотиви, які імпліцитно закладені в її белетристичних творах.

Подібні дослідження потрібні задля переосмислення постаті видатної мисткині. Листування Лесі Українки з різними респондентами дає змогу відкрити справжній портрет геніальної письменниці, життя української інтелігенції в умовах імперського культурного й ідеологічного тиску.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Козелко І. Внесок епістолярію Лесі Українки в історично-літературний процес: короткий огляд листування письменниці з Йосипом Маковеєм (1893 р.). *Збірник наукових праць за матеріалами всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Ідеологія національної аристократії» (на пошану 150-річчя від дня народження Лесі Українки)*, 25–26 лютого 2021 року. Львів: Друкарня Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, 2021. С. 63–67.
2. Нечепоренко Л. Епістолярій Лесі Українки як приватний документ та історико-літературне джерело. *Леся Українка і сучасність*: Зб. наук. пр. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. Т. 4, кн. 1. С. 277-283.
3. Леся Українка. Повне академічне зібрання творів: у 14 т. Листи. 1876–1896 / ред. С. Кочерга; передм. В. Агеєва; упоряд. В. Прокіп (Савчук); комент. В. Прокіп (Савчук), В. Агеєва. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2021. Т. 11. 600 с.
4. Леся Українка. Повне академічне зібрання творів: у 14 т. Листи. 1897–1901 / ред. О. Полюхович; упоряд. В. Прокіп (Савчук); комент. В. Прокіп (Савчук), В. Агеєва. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2021. Т. 12. 608 с.
5. Леся Українка. Повне академічне зібрання творів: у 14 т. Листи. 1902–1906 / ред. Ю. Громик; упоряд. В. Прокіп (Савчук); комент. В. Прокіп (Савчук), В. Агеєва. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2021. Т. 13. 616 с.
6. Леся Українка. Повне академічне зібрання творів: у 14 томах. Листи (1907–1913) / ред. С. Романов; упоряд. В. Прокіп (Савчук); комент. В. Прокіп (Савчук), В. Агеєва. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2021. Т. 14. 616 с.
7. Подирико О. П. Листи Лесі Українки до Ольги Кобилянської: проблеми осмислення особистості адресантки. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки*. Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки; [редкол.: М. В. Моклиця та ін.]. Луцьк, 2012. № 12(237): Філологічні науки. Літературознавство. С. 111-115.
8. Прокіп В. Епістолярій Лесі Українки: історія багатотомних видань творів письменниці (1950-2021). *Збірник наукових праць за матеріалами всеукраїнської науково-практичної конференції «Ідеологія національної аристократії» (на пошану 150-річчя від дня народження Лесі Українки)*, 25–26 лютого 2021 року. Львів: Друкарня Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, 2021. С. 82–87.
9. Пустовіт В. Ю. Епістолярій Лесі Українки як джерело з історії національно-культурного життя українства кінця XIX – початку XX століття. doi: <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.3-2/23>
10. Римар Н. Ю. Самокритика як елемент епістолярної комунікації Лесі Українки. *Вчені записки ТНУ ім. В.І.Вернацького*. Сер. Філологія. Журналістика. 2021. Т. 32(71). №2, ч. 2. С. 126-131.
11. Скрипка Т. Спогади про Лесю Українку. Київ: Темпора, 2017. 368 с.: іл.

УДК 81'255.2

**Богдан БУДЬКО**

### **СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ ІРРЕАЛІЙ ТА ОНІМІВ У ТВОРАХ ЖАНРУ ФЕНТЕЗІ (НА МАТЕРІАЛІ ХУДОЖНЬОГО КІНОФІЛЬМУ «DUNGEONS & DRAGONS: HONOR AMONG THIEVES»)**

(студента II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Ярова Л.О

У статті викладено результати дослідження жанру фентезі, характерних йому ірреалій та онімів, а також стратегії їхнього перекладу, а саме одомашнення та очуження. На прикладі кінофільму «Dungeons & Dragons: Honor Among Thieves» було розглянуто, як перекладачі-практики підходять до локалізації відповідних творів і які потенційні проблеми з'являються у кінцевому результаті.

**Ключові слова:** фентезі, стратегії перекладу, одомашнення, очуження, ірреалії, оніми, «Dungeons & Dragons».



**Постановка проблеми.** Станом на сьогодні фентезійні твори є популярнішими ніж будь-коли. Жанр вже давно вийшов за межі літератури й представлений найрізноманітнішими формами медіа: від рольових настільних і комп'ютерних ігор, до кінофільмів і серіалів. Усі ці твори об'єднують характерні для цього жанру ірреалії та оніми, переклад яких є ускладненим. Як результат, будь-який перекладач, що працює або планує працювати у сфері художнього перекладу має бути ознайомлений з можливими стратегіями перекладу таких лексичних одиниць.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Ірреалії, або ж квазіреалії, оніми, їх роль у творах жанру фентезі та стратегії їх перекладу вивчали у свої публікаціях такі дослідники, як В.В. Горда, І. Казновецька, Ю. Чернова, О.В. Ткачик, Є.Б. Петрук, Г.В. Поліщук, Б.В. Стасюк, Р. Бужикова, А. Ковальова, Л.В. Андрейко й О.О. Жулавська. Так, О.В. Ткачик і Є.Б. Петрук написали статтю, у якій розглянули особливості та складнощі перекладу квазіреалій у серії фентезі-романів Дж. Р.Р. Мартіна «Пісня льоду і полум'я», Ю. Чернова присвятила свою працю перекладу власних назв у сучасному фентезі на матеріалі роману Ренсома Ріггза «Пташині збори», а Л.В. Андрейко дослідив стратегії очуження та одомашнення при перекладі інтертекстуальних одиниць у художньому творі.

**Мета статті.** Дослідити наявні у кінофільмі жанру фентезі «Dungeons & Dragons: Honor Among Thieves» ірреалії та оніми, а також стратегії їх перекладу.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Жанр фентезі, якому властива наявність повністю або частково вигаданого світу, сформувався в кінці XIX століття, що робить його відносно молодим. Його створення приписують:

- 1) Джорджу Макдональду, який у 1858 році написав роман «Phantastes, A Faerie Romance for Men and Women»;
- 2) Уіндзору Маккею, який у 1895 році розпочав серію коміксів «Little Nemo in Slumberland»;
- 3) Уільяму Моррісу, який у 1896 році написав роман «Well at the World's End»;
- 4) Лорду Денсені, також відомому як Едвард Планкет, який створив цілий збірник оповідань «The Gods of Pegana, Sword of Welleran and Other Stories» [7].

Сам жанр перейняв багато рис з міфів, казок і народного фольклору, що існували задовго до появи першого фентезійного твору. Головною їх відмінністю є те, що вони презентують свої сюжети як правдиві, твори жанру фентезі – ні.

Протягом XX століття жанр розвивався і набирав популярність у літературі. Головним і найвідомішим автором фентезі, чий вклад є помітним навіть у наш час, був Джон Рональд Руел Толкін, серед праць якого можна виділити:

- 1) «Hobbit» 1937 року;
- 2) трилогію «The Lord of the Rings», що була випущена в період з 1954 по 1955 роки;
- 3) «The Silmarillion» 1977 року, який був відредагований і виданий сином Толкіна вже після смерті письменника.

Також можна згадати ще одного відомого автора фентезійних творів на ім'я Роберт Говард – американський письменник, який у 1932 році почав літературний цикл про славетного воїна-кімерійця Конана, який бориться з лихими чаклунами у вигаданий період людської історії під назвою «Hyborian Age».

Вищезазвані твори пережили своїх авторів і зараз є частинами великих мультимедійних франшиз, яких на даний момент існує десятки. Серед тих, що відносяться до жанру фентезі можна згадати:

- «The Witcher»;
- «Harry Potter»;
- «Game of Thrones»;
- «Dragon Age»;
- «The Dark Crystal» тощо.

Вже із назви терміну «мультимедійні франшизи» можна зробити висновок, що вони увібрали у себе твори найрізноманітніших форм медіа:

- літературні твори;
- художні ілюстрації;
- музичні треки;
- фільми;
- серіали;
- вебсеріали;
- відеоігри;
- настільні ігри.

На останніх слід трохи зупинитися, адже саме з цього зародилася франшиза «Dungeons & Dragons». Проривна настільна рольова гра була створена Гері Гайгексом і Дейвом Арнесоном у 1974 році. В її основу лягли як тогочасні літературні твори жанру фентезі (зокрема «Hobbit» та «The Lord of the Rings»



Дж. Р. Р. Толкіна), так і військові настільні ігри (одну з яких створив сам Гайгекс у 1968 році). Її головною особливістю виступала можливість створити власного персонажа за допомогою набору таких характеристик (сила, інтелект, харизма тощо). Гравці також могли обрати своїм персонажам клас, расу та світогляд. Їх список з часом розширився і зараз кожний бажаючий може створити собі неповторне альтер-его і вирушити у вигадані пригоди. Крім самих гравців у грі бере також участь, так званий, майстер підземелля. Він планує ігрову кампанію та проводить гравців по ній, виступаючи режисером і арбітром. Вирішити результат дій та подій, в основі яких лежить елемент випадковості (успіх атаки чи закляття, вмовлення чи погрози, крадіжки чи брехні тощо), має кидок спеціальних ігрових костей (4-гранних, 6-гранних, 8-гранних, 10-гранних, 12-гранних чи 20-гранних залежно від ситуації). Крім цього, усім учасникам потрібні блокноти з ручками та олівцями, листи паперу в клітинку і все. Головна елементом «Dungeons & Dragons» виступає багата уява власне самих гравців. Придумати свого персонажа та поринути у вигаданий світ сповнений небезпеками та пригодами. Звісно, деякі гравці для зручності використовують сконструйовані моделі підземель та мініатюри персонажів, але все це не є обов'язковим [2].

Можливість втекти від сірої реальності та доступність забезпечили грі неабиякий успіх. На сьогодні вже вийшло 5 основних редакцій правил, не рахуючи багаточисленні доповнення, що виходили у проміжках. Ця настільна рольова гра породила десятки ігор-наслідувачів, серед яких однією з найвідоміших є «Pathfinder». Сама ж «Dungeons & Dragons» переросла у мультимедійну франшизу, в рамках якої виходили новелізації, відеоігрові адаптації, вебсеріали та екранізації, остання з яких вийшла у 2023 році і носила назву «Dungeons & Dragons: Honor Among Thieves». Вона була локалізована українською мовою перекладацькою студією «Ле Дое». Саме її ми і розглянемо, як приклад твору у жанрі фентезі.

Характерною особливістю будь-якого фентезійного твору є насиченість вигаданими лексичними одиницями, зокрема неіснуючими онімами та комплексом ірреалій, або ж квазіреалій. До перших відносяться різноманітні власні назви, що існують виключно в межах вигаданого художнього світу [12]. Це можуть бути:

- імена вигаданих постатей (*Lykanthus Szar, Rakor, Elminster Aumar*);
- найменування міст, місць й інших різноманітних локацій (*Waterdeep, Baldur's Gate, Neverwinter*);
- назви реліквій (*Hither-Thither Staff, Helm of Disjunction*);
- назви магичних заклять (*Arcane Seal of Mordenkainen, Stoneskin, Shield spell*);
- інші різноманітні власні назви, що не відносяться до реального світу [1].

Під ірреаліями розуміються різноманітні лексичні одиниці, що є характерними для вигаданого світ і формують його культуру, історію, географію, флору, фауну та будь-які інші закономірності [10, 11]. Це можуть бути:

- вигадані професії (*sorcerer, wizard, druid*);
- фентезійні раси (*aarakocra, tiefling, gnome*);
- магичні істоти та чудовиська (*owlbear, beholder, displacer beast*) тощо [1].

Ці поняття є ключовими, адже саме вони формують світ художнього твору, у який аудиторія поринає, але саме вони й становлять головну проблему для перекладача. Перед ним встає вибір між двома загальними стратегіями перекладу:

- 1) одомашненням – наблизити текст до українського глядача шляхом трансформацій та підбору лексичних відповідників;
- 2) очуженням – збереженням оригінальної структури, яка може видатися українській аудиторії незвичною [6].

Цікавим є той факт, що перекладачі не обмежуються виключно однією з них на весь локалізований твір. Все залежить від кожної окремої лексичної одиниці. Як приклад, «Ле Дое» використовують стратегію одомашнення у наступних випадках:

<b>Оригінальна лексична одиниця</b>	<b>Переклад студії «Ле Дое»</b>
<i>Absolution Council</i>	<i>Рада Відпустителів</i>
<i>Time Stop</i>	<i>Часостин</i>
<i>Sword Coast</i>	<i>Берег мечів</i>
<i>Baldur's Gate</i>	<i>Брама Болдера</i>
<i>Waterdeep</i>	<i>Глибоководдя</i>
<i>Wild Shape</i>	<i>Дикоформ</i>
<i>Beholder</i>	<i>Спостерігач</i>
<i>Beckoning Death</i>	<i>Помана смерті</i>
<i>Underdark</i>	<i>Сутемрява</i>
<i>Sword Mountains</i>	<i>Гори мечів</i>
<i>Hither-Thither Staff</i>	<i>Сюдить-тудитька</i>
<i>High Road</i>	<i>Великий тракт</i>
<i>Stoneskin</i>	<i>Каменешкіра</i>





<i>Displacer Beast</i>	Звір-зміщувач
Але у той же час перекладачі студії «Ле Доен» використовують стратегію очуження під час перекладу:	
Оригінальна лексична одиниця	Переклад студії «Ле Доен»
<i>Aarakocra</i>	Ааракокра
<i>Neverwinter</i>	Невервінтер
<i>Triboar</i>	Трайбор
<i>Castle Never</i>	Замок Невер
<i>Tiefling</i>	Тіфлінг
<i>Thay</i>	Тейя
<i>Arcane Seal of Mordenkainen</i>	Арканна печатка Морденкаїнена
<i>Evermoors</i>	Евермурз
<i>Zulkir</i>	Зулкір
<i>Faerûn</i>	Фейрун
<i>Dolblunde</i>	Долбланд
<i>Greypeaks</i>	Грейпікс
<i>Assassin</i>	Асасин
<i>Foehammer</i>	Фугаммер
<i>Loudwater</i>	Лаудвотер
<i>Themberchaud</i>	Тембершод

Розглянемо найпоказовіші приклади. Як бачимо, коли перекладачі стикаються з найменуваннями, які є чужими навіть для англійської мови, вони вдаються до транслітерування або транскрибування (стратегії очуження). *Dolblunde* – назва гном'ячого міста у *Сутемряві*. Логічно припустити, що екзотична назва має на меті підкреслити його приналежність до іншої культури та мовної групи. Схожа ситуація і з расою *aarakocra*. Переклад назви міста *Neverwinter* заслуговує більшої уваги. Хоча на перший погляд етимологія слова проста, і воно пішло від англійських *never* (укр. *ніколи*) та *winter* (укр. *зима*), правда трохи складніша. За однією з легенд (яка у фільмі не згадується) засновником міста став ельф на прізвище *Невер* (англ. *Never*). Крім того, у місті стоїть замок *Невер*, у якому перебуває його лорд-правитель. Як результат, збереження оригінальної структури було логічним рішенням. *Foehammer* – це ще одне прізвище. Слово *tiefling* називає расу всесвіту «*Dungeons & Dragons*». Воно утворилося шляхом додавання англійського суфікса *-ling*, який позначає походження від чогось, до німецького слова *tief*, що перекладається як *низько*, *глибоко*. Слово *arcane* походить з латинської мови і позначає щось *містичне*, *таємне*. В українській мові можна зустріти слово *аркана*, тож вибір перекладачів є можливим і надає терміну більшої загадковості. Цікава ситуація з *асасинами*. Саме англійське слово *assassin* перекладається як вбивця, але у нього дещо вужче значення. Воно використовується для позначення саме *найманих вбивць* і в українській мові *асасин* також зустрічається як запозичене слово. У настільному варіанті «*Dungeons & Dragons*» так називається одна зі спеціалізацій класу *rogue*. Можна припустити, цей вибір студія зробила керуючись однією з цих причин (а може й обома).

Проте є й приклади, які викликають питання. *Greypeaks* – це гори у всесвіті «*Dungeons & Dragons*». У цій назві немає прихованого підтексту, тож можна було використати варіант *Сірі вершини*, або щось схоже. Можна звісно привести аргумент, що це власна назва, але це не завадило студії перекласти *Sword Coast* як *Берег мечів*, *Sword Mountains* як *Гори мечів*, *Waterdeep* як *Глибоководдя* та *Baldur's Gate* як *Брама Болдера*. Таж сама ситуація з *Loudwater*.

В одному випадку студія взагалі викинула вигук «*Nine Hells!*», замінивши його на «*Святі ельфи!*» [1]. Сам по собі вигук не несе специфічного повідомлення і просто використовується для передачі емоційного враження від здивування, розчарування тощо. В якомусь сенсі, варіант студії передає його функцію. Проте походження оригінального вигуку говорить глядачеві дещо про цей світ. У ньому існує не одне, а відразу дев'ять Пекл. Чому «*Ле Доен*» вирішила прибрати цей шматок інформації про всесвіт сказати важко.

Є також проблема з перекладом слів *wizard* та *sorcerer*. Студія помилково прийняла їх за синоніми, тож у перекладі обидва перетворились на *чаклун*. Іноді використовуються варіанти *чародій* та *чарівник*, але також як синоніми [1]. Проблема полягає у тому, що це два різні типи магів: *wizard* вивчає магію, *sorcerer* народжується з нею.

І на останок поговоримо про *лорда Неверемберського*. Це *лорд Невервінтерський* [1]. Якщо таке формулювання здається заплутаним, то це провина студії «*Ле Доен*». *Neverember* це прізвище. В українському варіанті основа залишилася не змінною, що начебто свідчить про очуження, але був доданий суфікс *-ськ* для позначення прикметника, який утворився від іменника, і це вже свідчить про спробу одомашнити слово. Це однак створило проблему, адже протягом одного з діалогів у фільмі згадується і *лорд Невервінтерський*, і *лорд Неверемберський*. І якщо місто *Невервінтер* у фільмі фігурує, то звідки непідготовленому глядачеві знати, що таке *Неверембер*, незрозуміло.



**Висновки.** Франшиза «Dungeons & Dragons» в цілому й екранізація «Dungeons & Dragons: Honor Among Thieves» зокрема є типовими представниками жанру фентезі у сучасному медійному просторі. Фільм насичений різноманітними ірреаліями та вигаданими онімами, до перекладу яких студія «Ле Дюен» підійшла неоднозначно. З однієї сторони перекладачами було прийнято рішення одомашнити текст де це було можливо, з іншої – робити це обережно аби не порушити оригінальні взаємозв'язки та не спотворити сенс. На жаль, не у всіх випадках це рішення спрацювало. Місцями чисто англійські конструкції були збережені без видимих причин, а місцями спроби одомашнення таки викривили оригінальний сенс. Ситуація додатково ускладнюється тим фактом, що цей фільм є частиною великого та різноманітного всесвіту, що робить його складовою значно ширшого контексту, який треба враховувати під час перекладу. Це не єдиний твір даної мультимедійної франшизи, що отримав українську локалізацію. Він і навряд чи стане останнім. А якщо дивитися на жанр фентезі загалом, отримуємо величезний об'єм роботи для перекладачів. Як результат, питання стратегії перекладу фентезійних творів і досі залишається актуальним.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Dungeons & Dragons: Honor Among Thieves URL: <https://megogo.net/ua/view/22494266-pidzemellya-i-drakoni-chest-zlodiiiv.html> (дата звернення: 08.10.2024)
2. McNeil, Alison. Space & Story: Constructing and Communicating Narrative Space in Dungeons and Dragons. University of Waterloo. Waterloo, Ontario, Canada, 2023. 371 pages. URL: <https://uwspace.uwaterloo.ca/items/4827d882-88c0-48d3-b2ba-2fde31a8ecdf> (дата звернення: 07.10.2024)
3. Putnam, Aislyn. Dungeons and Dragons: Altering the Course of the Fantasy Genre. A thesis. University of Oregon. Eugene, Oregon, United States, 2023. 29 pages. URL: <https://scholarsbank.uoregon.edu/items/5d38ddf6-2c5a-452e-ba5f-39c8ad460b06> (дата звернення: 10.10.2024)
4. Андрейко Л.В. Стратегії очуження та одомашнення при перекладі інтертекстуальних одиниць у художньому творі. «Філологічні трактати», Том 7, № 3, 2015. С. 7-13. URL: [https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/42980/1/andreiko\\_pereklad.pdf](https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/42980/1/andreiko_pereklad.pdf) (дата звернення: 04.10.2024)
5. Бужикова Р., Ковальова А. Доместикація та фореїзація під час кіноперекладу. Мовознавство. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство та літературознавство). Вип. 11, 2019. С. 3-6. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/24436> (дата звернення: 06.10.2024)
6. Герасименко К.В., Фролова І.Є. Особливості перекладу реалій фентезійних творів Дж. Р. Р. Мартіна. In *Statu Nascendi*. Теоретичні та прагматичні проблеми перекладознавства: Збірник студентських статей. Вип. 16. Харків: НТМТ, 2015. С. 33-40. URL: <https://docplayer.net/63203912-Ministerstvo-osviti-i-nauki-ukrayini-harkivskiy-nacionalniy-universitet-imeni-v-n-karazina.html> (дата звернення: 05.10.2024)
7. Горда В.В. Перекладна ономастика та особливості перекладів творів фентезі. «Молодий вчений». Філологічні науки. № 12 (88), 2020. С. 306-310. URL: <https://molodyvchenui.ua/index.php/journal/article/view/69/64> (дата звернення: 05.10.2024)
8. Жулавська О.О. Стратегії одомашнення і очуження в англо-українському перекладі синестезійних метафор (на матеріалі художнього тексту). *Science and Education a New Dimension. Philology*, VII(62), Issue: 211, 2019. С. 70-74. URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/04/Foreignizing-and-Domesticating-Strategies-in-Ukrainian-Translations-of-Synesthetic-Metaphors-based-on-the-fiction-O.-O.-Zhulavska.pdf> (дата звернення: 06.10.2024)
9. Казновецька І. Переклад онімів у мультсеріалах жанру фентезі. Студентський вісник. №45, 2020. С. 38-42. URL: [http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16907/1/16\\_Kaznovetska.pdf](http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16907/1/16_Kaznovetska.pdf) (дата звернення: 06.10.2024)
10. Поліщук Г.В., Стасюк Б.В. Проблеми інтермедіального перекладу сучасного серіалу в жанрі фентезі. Наукові записки. Серія: Філологічні науки. Випуск 3(206), 2023. С. 112-120. URL: <https://journals.cusu.in.ua/index.php/philology/article/view/204/190> (дата звернення: 03.10.2024)
11. Ткачик О.В., Петрук Є.Б. Особливості та складності перекладу квазіреалій у серії фентезі-романів Дж. Р. Р. Мартіна «Пісня льоду і полум'я». «Молодий вчений». Філологічні науки. № 10 (86), 2020. С. 170-175. URL: <http://molodyvchenui.in.ua/files/journal/2020/10/37.pdf> (дата звернення: 04.10.2024)
12. Чернова Ю. Переклад власних назв у сучасному фентезі (на матеріалі роману Ренсома Ріггза «Пташині збори»). Проблеми гуманітарних наук. Серія «Філологія». Випуск 51, 2022. С. 129-134. URL: [https://www.researchgate.net/publication/368579591\\_PEREKLAD\\_VLASNIH\\_NAZV\\_U\\_SUCASNOMU\\_FENTEZI\\_NA\\_MATERIALI\\_ROMANU\\_RENSOMA\\_RIGGZA\\_PTASINI\\_ZBORI](https://www.researchgate.net/publication/368579591_PEREKLAD_VLASNIH_NAZV_U_SUCASNOMU_FENTEZI_NA_MATERIALI_ROMANU_RENSOMA_RIGGZA_PTASINI_ZBORI) (дата звернення: 03.10.2024)

УДК 811.111

**Анастасія ВІНОГРАДОВА**

### **ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ВИДО-ЧАСОВОЇ СИСТЕМИ АНГЛІЙСЬКОГО ДІЄСЛОВА НА СТАРШОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Дацька Т.О.*

*Видо-часова система англійського дієслова викликає труднощі в навчанні іноземної мови, особливо на просунутих етапах. Вона включає різні аспекти, що дозволяють точно виражати темпоральність, завершеність і звичність. Складність зростає через відмінності між англійською та рідною мовою учнів, що вимагає спеціалізованого підходу. У статті розглядаються лінгвістичні та дидактичні принципи навчання цієї системи з акцентом на практичних аспектах викладання.*



**Ключові слова:** *видо-часова система, поглиблене вивчення мови, часово-аспектні відношення, лінгводидактика, комунікативна компетенція.*

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах глобалізації та інтеграції знань, вивчення іноземних мов, зокрема англійської, набуває особливого значення. Одним із найскладніших аспектів англійської мови є видо-часова система дієслова, яка визначає не лише граматичні, а й семантичні особливості висловлювань. Водночас, на старшому етапі навчання спостерігається зниження мотивації учнів до вивчення іноземної мови та труднощі у засвоєнні граматичних правил, що негативно впливає на їхні результати.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Нещодавні дослідження підкреслюють важливість викладання системи часів англійського дієслова таким чином, щоб інтегрувати лінгвістичну точність і комунікативну функціональність. Такі науковці, як Чоут Д. [3], наголошують, що часові форми слід вивчати не ізольовано, а в контексті, який відображає автентичне використання мови. Це узгоджується з комунікативним підходом до викладання мови, який сприяє інтеграції граматики в реальні види мовленнєвої та письмової діяльності. Дослідження Балаоро М.Д. [5] та Хмідані Т. [9] додатково демонструють, що проблеми із засвоєнням часових форм часто виникають через морфологічні складнощі та міжмовну інтерференцію. Зокрема, дослідження Балаоро М.Д. щодо засвоєння часових форм та аспектів учнями, які вивчають мову, вказує на необхідність когнітивно обґрунтованих стратегій викладання, які сприятимуть точності висловлювань. Спираючись на ці висновки, ця стаття зосереджується на труднощах, з якими стикаються учні в розрізненні часових форм на старшому етапі навчання, та досліджує ефективні стратегії для покращення засвоєння видо-часових форм за допомогою контекстуалізованих навчальних практик.

**Мета статті** полягає у встановленні сутності лінгводидактичних аспектів вивчення видо-часової системи англійського дієслова та особливості викладання цієї теми у підручнику О. Карпюк для 11 класу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вивчення видо-часової системи англійського дієслова на просунутому етапі навчання вкрай необхідне для розвитку комунікативної компетенції учнів. Вивчення цієї теми не повинно обмежуватися простим розпізнаванням форм, а передбачає розуміння того, як різні часи та способи виражають тонкі відмінності в часі, завершеності та звичності дій. Для учнів старших класів ці знання стають важливими, оскільки вони працюють зі складними текстами. У той час як початкове вивчення мови зазвичай зосереджується на основних часових формах, таких як простий або тривалий, учні старших класів повинні засвоїти, як доконаний і тривалий часи змінюють значення. Нездатність зрозуміти ці відмінності може перешкоджати точному спілкуванню, оскільки неправильний вибір часу призводить до неправильної інтерпретації часових відношень як в усній, так і в письмовій мові.

Необхідність лінгводидактичної уваги до системи видо-часових форм зумовлена специфічними труднощами, з якими стикаються учні під час засвоєння англійських форм дієслова. Багато з цих труднощів пов'язані з типологічними відмінностями між англійською та іншими мовами. Наприклад, в українській мові немає завершеного часу, що ускладнює розуміння учнями речень на кшталт "*I have finished my homework*" бо в українській мові переклад використовується в простому минулому часі. Крім того, часте використання допоміжних дієслів в англійській мові, таких як *«have»*, *«be»* та *«do»*, додає додатковий рівень складності до відмінювання дієслів, що часто призводить до помилок як під час розуміння, так і під час формулювання речень.

Лінгводидактичні особливості викладання системи часових форм дієслова зосереджені на принципах і методах, які сприяють засвоєнню учнями відмінювання дієслів. В основі лінгводидактики лежить інтеграція лінгвістичної теорії з педагогічними стратегіями, що забезпечує не лише засвоєння учнями старших класів структурних форм дієслівних часів, але й розуміння їх прагматичних та семантичних функцій. У цьому контексті концепція осмисленого сприйняття і вираження стає центральною – учні повинні взаємодіяти з автентичними мовними даними, відчувачи, як носії мови природно використовують форми дієслова для вираження часових відношень, станів і дій. Такі практики допомагають учням вийти за межі механічного заучування, сприяючи глибшому концептуальному розумінню дієслівної системи через взаємодію та практичне застосування.

Критично важливим аспектом лінгводидактичного підходу є побудова викладання англійських часів відповідно до когнітивного рівня та стадії розвитку учня. На старшому етапі навчання важливо підкреслювати взаємодію часу та способу для відображення складних часових зв'язків, наприклад, використання теперішнього завершеного виду для зв'язку минулих дій з теперішньою актуальністю або застосування прогресивного способу для висвітлення поточної діяльності[3]. Ефективне навчання вводить ці форми поступово, гарантуючи, що учні засвоять простіші структури, такі як простий минулий або теперішній час, перш ніж переходити до більш складних форм, таких як минулий завершений або умовні конструкції.

Основна риса вивчення видо-часової системи англійського дієслова — це акцент на аналізі помилок та автономії учнів. Це допомагає їм активно розмірковувати про своє використання часів і виправляти стійкі помилки, викликані впливом рідної мови. Завдяки спільним завданням та керованому зворотному зв'язку учні отримують уявлення про типові помилки, такі як надмірне узагальнення правил або залежність від структур. Щоб зрозуміти складність системи часів англійської мови та її комунікативні наслідки, учням необхідно



розвивати мета лінгвістичну обізнаність [5]. Рефлексивна практика не лише покращує граматичну точність, але й дає учням можливість робити усвідомлений мовний вибір у різноманітних комунікативних контекстах, сприяючи таким чином як вільному, так і точному використанню мови.

Час — це граматичне вираження часової віднесеності, яке вказує на зв'язок між моментом виконання дії і моментом мовлення. В англійській мові теперішній, минулий і майбутній часи є основними маркерами часової референції, але взаємодія цих форм з аспектом (наприклад, простим, докочаним, тривалим) ускладнює їх використання [2]. Дослідження Баез І.В. показало, що учні на старшому етапі навчання, які вивчають англійську мову, часто відчують труднощі з відмінюванням дієслів не лише через необхідність вивчити морфологічні правила, але й через вимоги, пов'язані зі значенням та розумінням. Навіть якщо учні досягають високої точності у формуванні окремих часів, вони часто продовжують робити помилки в їх ситуаційному використанні [4]. Однією з основних труднощів для учнів є різноманітність форм англійських дієслів, яка заважає їм правильно застосовувати часи. Англійські дієслова в теперішньому та минулому часі мають ряд правильних та неправильних форм. Наприклад, хоча більшість дієслів мають суфікс *-ed* у минулому часі, неправильні дієслова, такі як «go», «see» та «teach», мають нестандартні форми. Ці особливості вимагають від учнів запам'ятовування окремих дієслівних форм, що стає все більш складним завданням у міру розширення лексичного запасу на наступних рівнях навчання. Такі вчені, як Превост П. і Уайт Л., стверджують, що відсутність правильних дієслівних флексій у роботах учнів відображає не брак концептуального розуміння, а нездатність зіставити абстрактні морфо синтаксичні особливості з поверхневою морфологією [8]. Це свідчить про те, що когнітивні ресурси учнів зазнають значного навантаження при одночасній обробці значення і форми, особливо під час спілкування в реальному часі.

Складнощі не лише в морфології, а й у семантиці, де учням потрібно вибирати часи відповідно до ситуації та комунікативного наміру. Навіть підготовлені учні старших класів, які можуть правильно визначати форми минулого та теперішнього часу, можуть зіткнутися з труднощами у розрізненні нюансів, наприклад, між теперішнім завершеним і простим минулим. Теперішній завершений час, як-от «*She has visited London*», вказує на зв'язок між минулою подією та теперішнім моментом, тоді як простий минулий «*She visited London*» представляє подію як завершену дію, відокремлену від теперішнього часу. Нюанс цієї відмінності часто викликає плутанину, що призводить до помилок у спонтанному мовленні. Учні можуть надмірно узагальнювати одну форму, використовуючи теперішній завершений час у контекстах, де це недоречно, або не розуміти прагматичних функцій, які виконують ці часи, наприклад, передаючи безпосередність, доречність або акцент.

Система часів в англійській мові характеризується двома ключовими аспектами: *progressive* і *perfect*. *Progressive* аспект, утворений за допомогою допоміжного дієслова «be» та дієприкметника теперішнього часу (наприклад, «*I am studying*»), підкреслює триваючий характер дії. На противагу цьому, *perfect* аспект, позначений допоміжним дієсловом «have» та дієприкметником минулого часу (наприклад, «*I have studied*»), зосереджується на завершенні дії, що має відношення до теперішнього часу або іншої точки відліку. Поєднання часу та аспекту (наприклад, теперішній завершений, минулий тривалий) створює додаткові значення, які учні повинні засвоїти, щоб ефективно спілкуватися. Наприклад, речення «*I have been reading for two hours*» поєднує в собі теперішній *perfect* і *progressive* аспекти, щоб передати як тривалість, так і актуальність поточної діяльності. На старшому етапі навчання, в 10-11 класі, учні повинні засвоїти ці відмінності та гнучко застосовувати їх у різних комунікативних контекстах, від академічного письма до повсякденних розмов.

Траєкторія розвитку засвоєння часових форм слідує передбачуваним моделям, про що свідчать дослідження з вивчення другої мови. Браун Р. [1] та Пінеман М. [7] припускають, що учні засвоюють граматичні структури у певній послідовності, де простіші форми, такі як простий минулий час, з'являються раніше, ніж складніші, такі як теперішній завершений або майбутній завершений. Ця послідовність розвитку має бути врахована при вивченні правил граматики на старшому етапі навчання в 10-11 класах. Викладачі повинні формувати в учнів розуміння часових форм та аспектів, спочатку закріплюючи їхнє володіння базовими формами, а потім поступово вводячи більш складні структури. Такий поетапний підхід допомагає учням побудувати концептуальну основу для розуміння взаємодії часу та способу, що дозволяє їм точно використовувати ці форми як у письмовій, так і в усній мові.

Важливо інтегрувати значущі контексти у викладання видо-часової форми дієслова. Дослідження Хмідані Т. показало, що учні засвоюють дієслівні форми ефективніше, коли вони стикаються з автентичним використанням мови. Наприклад, аналіз коротких оповідань або новинних статей дозволяє учням спостерігати, як носії мови використовують різні часові форми для створення зв'язності розповіді та передачі тонких часових змін. Завдяки таким вправам, як переписування історій з іншої часової перспективи, учні розвивають глибше розуміння того, як дієслівні форми формують значення та наративний потік [9]. Цей контекстуальний підхід заохочує учнів рефлексувати над власним використанням мови та робити усвідомлений вибір дієслівних форм в усному та письмовому мовленні.



Оволодіння видо-часовою системою на просунутому рівні вимагає більше, ніж простого запам'ятовування правил; воно вимагає розвитку мовної інтуїції та критичного мислення. Учні на старшому етапі навчання повинні вміти аналізувати власне мовлення, визначати сфери для вдосконалення та розуміти комунікативні наслідки свого вибору. Наприклад, слід заохочувати учнів досліджувати, як використання теперішнього часу в академічній роботі може передати загальні положення, тоді як минулий час використовується для повідомлення про конкретні результати дослідження. Розвиваючи мета лінгвістичну обізнаність, викладачі можуть допомогти учням засвоїти систему видо-часових форм і ефективно використовувати її в різних контекстах.

Навчання має зосереджуватися не лише на структурних аспектах часу та способу, але й на їхніх комунікативних функціях, міжмовних впливах та закономірностях розвитку. Завдяки ретельній підготовці, змістовній практиці та металінгвістичній рефлексії учні можуть подолати труднощі, пов'язані з системою часів англійської мови, і досягти більшої майстерності як в усному, так і в письмовому спілкуванні.

Підручник Оксани Карпюк для 11 класу забезпечує основну базу для вивчення видо-часової системи англійського дієслова, проте має ряд недоліків, які слід враховувати при підготовці до уроку. Щоб покращити сприйняття матеріалу, доцільно доповнювати підручник завданнями, що дозволяють учням застосовувати граматику у розмовних ситуаціях. Крім стандартних вправ на розкриття дужок, варто пропонувати творчі та комунікативні завдання, які допоможуть використовувати часові форми в контексті реальних життєвих діалогів.

Крім того, важливо звертати увагу на порівняння англійської та української мов, щоб запобігти інтерференції. Крос-лінгвістичні дослідження підтверджують, що аналіз засвоєння часових форм серед носіїв різних мов може надати цінну інформацію для адаптації навчальних стратегій. Таким чином, підручник може бути ефективно доповнений додатковими ресурсами, які покращать загальний рівень володіння мовою в учнів і сприятимуть формуванню мовної компетенції, готуючи їх до реальних умов спілкування.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, у статті було встановлено лінгводидактичні особливості вивчення часів англійського дієслова. Важливо допомогти учням у розумінні не лише структурних форм часів, але й їхніх прагматичних та семантичних функцій. Контекстно-орієнтований підхід дозволяє учням вийти за рамки запам'ятовування і сприяє глибшому концептуальному розумінню системи часових форм. Увага до аналізу помилок, міжмовних впливів та автономії учнів сприяє точності у вільному володінні мовою. Важливо також поступово вводити складні часові форми відповідно до рівня розвитку учнів. Засвоєння системи часових форм передбачає також і розуміння їхньої семантики та доречне вживання в різних комунікативних контекстах.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення інноваційних методів навчання та технологічно вдосконалене навчання для подальшої підтримки учнів в оволодінні складними часовими структурами на старшому етапі навчання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Brown, R. A first language: The early stages. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973. 256 p.
2. Chi Wui NG. Instruction on the English Tense System through Systemic Theoretical Instruction and Cognitive Grammar: Impacts on Students' Grammatical Production // *New Waves Educational Research & Development*. 2020. Vol. 23. P. 1-25.
3. Chouit, D. New insights into applied linguistics: Rethinking the teaching of tenses // *International Conference of Social Research with Multidisciplinary Approach (ICSRMA) 2021. NST Proceedings*. 2021. P. 67-78.
4. Irian Vasallo Baez. Linguistic and didactic aspects of the "linguistic consciousness" formation in teaching foreign languages: grammar skills formation // *Revista Entre Linguas*. 2021. P. 105-114.
5. Maria Jejiza Mae Antiquiera Balaoro. The Acquisition of English Verb Tense and Aspect of L2 Learners // *IJRP*. 2024. Vol. 149, No. 1. P. 343-356.
6. Odlin, T. *Language Transfer*. New York, NY: Cambridge University Press, 1989. 223 p.
7. Odlin, T. Crosslinguistic Influence and Conceptual Transfer: What Are the Concepts? // *Annual Review of Applied Linguistics*. 2005. Vol. 25. P. 3-25. Режим доступу: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/crosslinguistic-influence-and-conceptual-transfer-what-are-the-concepts/46B70679FCDAE9E9D5922C899EE8D0F7>.
8. Pienemann, M. Language processing capacity // *The handbook of second language acquisition* / C. Doughty, M. Long (Eds.). Malden, MA: Blackwell, 2003. P. 679-714.
9. Prevost, P., & White, L. Missing Surface Inflection or Impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement // *Second Language Research*. 2000. Vol. 16, No. 2. P. 103-133.
10. Thana Hmidani. Didactic Model: Teaching the English Temporal System to Arabic Freshman Learners // *Profile Issues in Teachers' Professional Development*. 2017. Vol.19. P. 81-97.



УДК 811

Світлана ВОГНІВЕНКО

**КУЛЬТУРНО-МАРКОВАНА ЛЕКСИКА ЯК ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАННЯ  
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКІВ 10-11 КЛАСІВ)**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Хоменко Т. А.*

У статті обґрунтовано важливість та особливості використання культурно-маркованої лексики як змістового компонента навчання англійської мови в старших класах. На основі аналізу підручників визначено основні категорії та функції культурно-маркованої лексики, а також наведено способи її презентації та семантизації в навчальних матеріалах.

**Ключові слова:** культурно-маркована лексика, лінгвокультурна компетенція, підручники англійської мови, безеквівалентна лексика, фонові лексика, конотативна лексика, ономастична лексика, фразеологізми.

**Постановка проблеми.** У сучасному глобалізованому світі навчання іноземних мов, зокрема англійської, вимагає не лише формування мовних навичок, але й розвитку міжкультурної компетенції учнів. Культурно-маркована лексика відіграє ключову роль у цьому процесі, оскільки вона є носієм культурної інформації та відображає особливості світогляду носіїв мови. Однак, незважаючи на важливість цього аспекту, питання ефективного залучення культурно-маркованої лексики в навчальні матеріали, зокрема в підручники для старших класів, залишається недостатньо дослідженим.

Проблема полягає в тому, що часто культурно-маркована лексика представлена в підручниках фрагментарно, без системного підходу до її презентації та закріплення. Це може призвести до поверхневого розуміння учнями культурних аспектів мови, що вивчається, і ускладнити формування справжньої міжкультурної компетенції. Крім того, існує потреба в дослідженні особливостей представлення різних категорій культурно-маркованої лексики в підручниках для різних вікових груп та рівнів володіння мовою.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема культурно-маркованої лексики та її ролі в навчанні іноземних мов привертала увагу багатьох дослідників. Теоретичні основи вивчення культурно-маркованої лексики були закладені в працях В.Г. Костомарова, С.М. Верещагіна [1], які розробили концепцію лінгвокраїнознавства та ввели поняття фонові лексики. Г.Д. Томахін [2] розвинув цю концепцію, досліджуючи реалії в мові та культурі.

Питання класифікації культурно-маркованої лексики розглядалися в роботах Р.П. Мильруда [3], який запропонував виокремлювати безеквівалентну, фонову та конотативну лексику. С.Г. Тер-Мінасова [4] досліджувала роль культурно-маркованої лексики у формуванні міжкультурної компетенції.

В українському контексті проблеми навчання культурно-маркованої лексики досліджували О.Б. Гарнопольський [5], який розглядав питання соціокультурного компонента у викладанні англійської мови, та С.Ю. Ніколаєва [6], яка вивчала методику навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах.

Дослідження особливостей представлення культурно-маркованої лексики в підручниках англійської мови проводили Н.Ф. Бориско [7], яка розробила концепцію культурно-країнознавчого наповнення навчальних матеріалів, та В.Г. Редько [8], який досліджував лінгвокультурологічний аспект змісту шкільних підручників з іноземних мов.

Проблеми формування соціокультурної компетенції учнів через вивчення культурно-маркованої лексики розглядалися в роботах П.В. Сисоєва [9], який запропонував модель формування соціокультурної компетенції в процесі навчання іноземної мови.

Незважаючи на значний інтерес дослідників до проблеми культурно-маркованої лексики, питання її системного залучення в підручники англійської мови для старших класів, а також особливості її презентації та семантизації в навчальних матеріалах залишаються недостатньо вивченими. Це зумовлює необхідність подальших досліджень у цій галузі, зокрема аналізу сучасних підручників з точки зору представлення в них різних категорій культурно-маркованої лексики та методів її ефективного засвоєння учнями.

**Мета статті.** Мета цієї статті полягає у дослідженні особливостей представлення та використання культурно-маркованої лексики в підручниках англійської мови для 10-11 класів, а також у розробці методичних рекомендацій щодо ефективного застосування цієї лексики у навчальному процесі для формування лінгвокультурної компетенції учнів старшої школи.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Кількісний аналіз виявив переважання ономастичної лексики (34.3%), зокрема топонімів та антропонімів. Це вказує на значну увагу авторів до географічних назв та видатних особистостей англомовного світу. Безеквівалентна лексика складає 24%, фонові – 19.7%, конотативна – 12.7%, а фразеологізми з національно-культурним компонентом – 9.3% [10;11;12].



Морфологічний аналіз показав домінування простих слів (43.3%), що може бути зумовлено прагненням полегшити засвоєння матеріалу. Похідні слова становлять 30.7%, а складні - 26% [13;14]. Тематично найбільше представлені сфери "Історія та суспільство" (24%) і "Географія та природа" (18.7%). Значна увага приділяється також "Мистецтву та літературі" (16%) і "Побуту та традиціям" (14.7%) [15;16].

Контекстуальний аналіз виявив, що культурно-маркована лексика найчастіше зустрічається в описових текстах (28%) та діалогах (25%), що сприяє її ефективному засвоєнню [15;7].

Дослідження показало різноманітність підходів до презентації та семантизації культурно-маркованої лексики, включаючи використання візуальних опор, контекстуальних підказок, прямих пояснень [17]. Виявлено відмінності у представленні культурно-маркованої лексики в підручниках для 10 та 11 класів, зокрема більшу кількість фразеологізмів та конотативної лексики в 11 класі [1].

На основі аналізу розроблено комплекс вправ та завдань, спрямований на ефективне засвоєння культурно-маркованої лексики та розвиток лінгвокультурної компетенції учнів [18]. Запропоновано використання різноманітних методів роботи з культурно-маркованою лексикою, включаючи передперегляд, контекстуальне вгадування, культурні нотатки, порівняльний аналіз, рольові ігри [5;9].

Запропоновано етапи роботи з такими матеріалами: підготовка, перегляд/прослуховування, перевірка розуміння, обговорення, мовна практика, рефлексія [4].

**Висновок та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Дослідження культурно-маркованої лексики в підручниках англійської мови для 10-11 класів дозволяє зробити ряд важливих висновків. Насамперед, культурно-маркована лексика є ключовим компонентом у навчанні англійської мови, що суттєво сприяє формуванню лінгвокультурної компетенції учнів старшої школи. Аналіз підручників виявив, що найбільшу частку такої лексики складає ономастична (34.3%), за нею слідує безеквівалентна (24%), фоновна (19.7%), конотативна (12.7%) та фразеологізми з національно-культурним компонентом (9.3%).

Морфологічний аналіз показав переважання простих слів (43.3%) серед культурно-маркованої лексики, що може полегшувати її засвоєння учнями. Тематичний аналіз виявив, що найбільша кількість такої лексики пов'язана зі сферами "Історія та суспільство" (24%) та "Географія та природа" (18.7%). Контекстуальний аналіз показав, що культурно-маркована лексика найчастіше вживається в описових текстах (28%) та діалогах (25%), що сприяє її контекстуальному засвоєнню.

У ході дослідження виявлено різноманітні підходи до презентації та семантизації культурно-маркованої лексики, включаючи візуальні опори, контекстуальні підказки та пряме пояснення значень. На основі цих спостережень запропоновано комплекс вправ та завдань лінгвокраїнознавчої тематики для ефективного засвоєння культурно-маркованої лексики та розвитку лінгвокультурної компетенції учнів.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження залучають розробку методичних рекомендацій щодо систематичного залучення культурно-маркованої лексики в навчальні матеріали з урахуванням вікових особливостей та рівня мовної підготовки учнів. Важливим напрямком є дослідження ефективності різних методів презентації та закріплення такої лексики в навчальному процесі, а також вивчення її впливу на формування міжкультурної компетенції учнів та їх мотивацію до вивчення англійської мови.

Актуальним залишається розробка інтерактивних та мультимедійних матеріалів для роботи з культурно-маркованою лексикою, що враховують сучасні технологічні можливості та інтереси учнів. Корисним буде проведення порівняльного аналізу представлення культурно-маркованої лексики в підручниках англійської мови різних країн для виявлення найкращих практик та підходів. Також перспективним є дослідження можливостей інтеграції роботи з культурно-маркованою лексикою в проектну діяльність та міждисциплінарне навчання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. В. Т. Бусел. Київ : Перун, 2004. 1440 с.
2. Кондратьєва О. Застосування лінгвокраїнознавчого підходу у процесі вивчення іноземної мови в контексті полікультурного освітнього середовища. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/en/konferentsii-2016-2017-n-r/internationalscientific>
3. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова (профільний рівень) : підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти. Київ : Генеза, 2019. 288 с. URL: <https://shkola.in.ua/1080-anhliiska-mova-11-klas-kalinina-2019.html> (дата звернення: 18.07.2024).
4. Карпюк О. Д. Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту) : підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти. Тернопіль : Астон, 2019. 256 с. URL: <https://shkola.in.ua/2237-anhliiska-mova-11-klas-karpiuk-2019.html> (дата звернення: 18.07.2024).
5. Карпюк О. Д. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Тернопіль : Астон, 2018. 256 с. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/425-anglyska-mova-karpyuk-10-klas.html> (дата звернення: 18.07.2024).
6. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова (9-й рік навчання) : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2010. 367 с. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/426-anglyska-mova-kallna-samoilyukevich-10-klas.html> (дата звернення: 18.07.2024).
7. Бондаренко Н. Культурна компетентність як проблема української лінгводидактики. Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи : матеріали Першої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. 2019. С. 55–58. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/722582/1/BNV%202019-conf01.pdf> (дата звернення: 18.07.2024).
8. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози). Львів : Вид-во при Львівськ. держ. ун-ті. 214 с.
9. Кучма М. О., Задорожна І. П. Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту) : підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2019. 192 с. URL: <file:///C:/Users/ninak/Downloads/Anhliiska-mova-11-klas-Kuchma-2019.pdf> (дата звернення: 18.07.2024).



10. Кучма М. О., Задорожна І. П. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2018. 208 с. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/1129-anglyska-mova-10-klas-kuchma-2018.html> (дата звернення: 18.07.2024).

11. Марченко Н. Користь від вивчення іншомовної культури для оволодіння мовою. Филологіческие науки. Серія «Етно-, соціо- та психолінгвістика». Т. 9. URL: <https://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/2245/1/%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%8C%20%D0%B2%D1%96%D0%B4%20%D0%B2%D0%B8%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D1%96%D0%BD%D1%88%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B8%20%D0%B4%D0%BB%D1%8F%20%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D1%96%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%8E%20.pdf>

12. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 248 с.

13. Кучма М. О., Задорожна І. П. Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту) : підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2019. 192 с. URL: <file:///C:/Users/ninak/Downloads/Anhliiska-mova-11-klas-Kuchma-2019.pdf> (дата звернення: 18.07.2024).

14. Лінгвокультурологія. Енциклопедія сучасної України. URL: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=5550](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=5550)

15. Антонова Л. Лінгвокраєзнавчий аспект вивчення іноземних мов у старших класах. Скарбниця методичних ідей. Таврійський вісник освіти. 2017. № 1 (57). С. 164–169

16. Буренко В. М. Англійська мова (рівень стандарту) : підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Ранок, 2019. 208 с. URL: <https://shkola.in.ua/1081-anhliiska-mova-11-klas-burenko-2019.html> (дата звернення: 18.07.2024).

17. Бакум З. П., Пальчикова О. О., Костюк С. С. Навчання іноземних мов: крос-культурний підхід : монографія. Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 2019. 288 с.

18. Долженко М., Луценко В., Лянна П., Мостова Д., Скидан Ю. Формування соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти під час вивчення ідіоматичних висловів на заняттях з ділової англійської мови : матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. Modern stages of scientific research development, м. Прага, Чехія. 27–30 грудня 2022 р. С. 359–364.

УДК 81'27:373.5

Софія ВОЛКОВА

## ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ «TRAVELLING/ПОДОРОЖІ» УЧНЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Лисенко Л. О.

У статті досліджуються психолінгвістичні аспекти засвоєння лексико-семантичного поля «Travelling/Подорожі» учнями старших класів у контексті іншомовного навчання. Проаналізовано вплив когнітивних та емоційних чинників на формування лексичної компетенції, розглянуто методи та прийоми, що сприяють ефективному засвоєнню нової лексики. Особливу увагу приділено ролі міжкультурної комунікації та інтерактивних технологій навчання в процесі оволодіння лексичними одиницями поля «Подорожі». Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у глибшому вивченні впливу інтерактивних технологій на засвоєння лексики, розробці нових методичних матеріалів, створенні електронних ресурсів для самостійного навчання. Також важливо дослідити питання оцінювання лексичної компетенції учнів та способів її підвищення.

**Ключові слова:** психолінгвістика, лексико-семантичне поле, подорожі, лексична компетенція, старші класи, міжкультурна комунікація, інтерактивні технології.

**Постановка проблеми.** Проблема формування лексичної компетенції учнів старших класів завжди була актуальною у лінгводидактиці, адже лексика є основою будь-якої мови і засобом вираження думок та почуттів. У сучасному глобалізованому світі, де міжкультурна комунікація стає нормою, знання іншомовної лексики, пов'язаної з подорожами, набуває особливого значення. Це не лише сприяє розвитку комунікативних навичок, але й формує світогляд учнів, їхню відкритість до інших культур, толерантність та розуміння культурних відмінностей. Водночас, засвоєння лексико-семантичного поля «Подорожі» є складним процесом, що вимагає врахування психолінгвістичних особливостей учнів, їхніх когнітивних здібностей та мотивації до навчання.

В умовах реформування освітньої системи України та впровадження компетентнісного підходу до навчання особливої актуальності набуває питання пошуку ефективних методів і прийомів навчання, що забезпечують оптимальне засвоєння лексичних одиниць іншомовного походження. Це вимагає глибокого аналізу психолінгвістичних аспектів навчального процесу та розробки практичних рекомендацій для вчителів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Засвоєння лексико-семантичних полів у процесі навчання іноземних мов є предметом сучасних досліджень у галузі когнітивної лінгвістики та психолінгвістики. Психолінгвістика, як галузь мовознавства, вивчає процеси мови з погляду відповідності змісту висловленого комунікативному намірові [1, с. 1185]. Це дозволяє більш точно зрозуміти, як учні засвоюють нові лексичні одиниці, враховуючи їхні когнітивні та емоційні особливості.





Засвоєння лексико-семантичних полів у процесі навчання іноземних мов є предметом сучасних досліджень у галузі когнітивної лінгвістики та психолінгвістики. Останніми роками особлива увага приділяється застосуванню інтерактивних технологій та електронних засобів навчання.

Річард Шмідт підкреслює важливість свідомого увагового підходу до засвоєння мови, що отримало назву "Noticing Hypothesis" [5]. У своїй роботі Шмідт доводить, що для ефективного засвоєння лексики учні повинні усвідомлено помічати нові лексичні одиниці під час взаємодії з текстами та автентичними матеріалами.

Окрім цього, дослідження Nation, I.S.P. зосереджуються на частотності лексичних одиниць та їхньому впливі на ефективне засвоєння мови [6]. У своїй роботі Nation підкреслює важливість використання автентичних текстів та тематичних полів, таких як "Подорожі", для покращення лексичної компетенції учнів.

У 2020 році Надія Аззуз Будаді та Мар Гутьєррес-Колон досліджували вплив мультимедійних навчальних платформ на засвоєння лексики [7]. Їхні результати підтверджують ефективність використання інтерактивних вправ та цифрових ресурсів, таких як Quizlet та Duolingo, для кращого запам'ятовування складних лексичних полів.

Дослідження також підкреслюють важливість емоційних факторів у навчанні. Мелвін Яп вивчав, як емоції впливають на когнітивні процеси засвоєння нових слів [8]. Він підтвердив, що позитивні емоції під час навчання сприяють довготривалому запам'ятовуванню нових лексичних одиниць.

Таким чином, сучасні дослідження підтверджують важливість комплексного підходу до навчання лексики, що включає свідоме спостереження (noticing), інтерактивні технології та емоційний компонент.

**Мета статті.** Метою даної статті є аналіз психолінгвістичних аспектів засвоєння лексичних одиниць з поля «Travelling/Подорожі» учнями старших класів, а також визначення оптимальних методів та прийомів, що сприяють ефективному засвоєнню та активному використанню цієї лексики у мовленні.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Однією з ключових характеристик лексико-семантичного поля «Travelling/Подорожі» є наявність багатозначних лексем, які утворюють ядро та периферію цього поля. Учні старших класів мають труднощі із засвоєнням таких лексем через їхню багатозначність та контекстну варіативність. Сучасні освітні програми пропонують різноманітні вправи для розвитку лексичної компетенції на матеріалі цього поля.

Психолінгвістичні особливості учнів старших класів: Учні старших класів перебувають у підлітковому віці, що характеризується інтенсивним розвитком когнітивних та емоційних сфер. У цей період відбувається формування абстрактного мислення, розвиваються навички аналізу та синтезу інформації, зростає мотивація до самостійного пізнання світу. Водночас, підлітки є чутливими до соціальних та емоційних факторів, що впливають на їхнє ставлення до навчання. У значній кількості учнів підліткового віку знижується інтерес до навчання і школа перестає бути для них центром особистісного життя [2, с. 21].

У процесі засвоєння іншомовної лексики важливу роль відіграють такі психолінгвістичні чинники:

- Когнітивні здібності: розвиток пам'яті, уваги, мислення.
- Мотивація: внутрішня (інтерес до мови, культури) та зовнішня (оцінки, вимоги школи).
- Емоційний стан: рівень тривожності, впевненість у собі.
- Мовленнєва активність: готовність використовувати нову лексику у спілкуванні.

Засвоєння лексико-семантичного поля «Подорожі» може викликати ряд труднощів у учнів:

1. Багатозначність та омонімія: деякі лексеми мають кілька значень або звучать схоже на слова рідної мови, але мають інше значення (фальшиві друзі перекладача).
2. Культурні реалії: поняття, пов'язані з традиціями, звичаями, географічними особливостями інших країн, можуть бути незрозумілими без додаткових пояснень.
3. Вимова та орфографія: складність вимови окремих слів або їх написання може ускладнювати запам'ятовування.

Для ефективного засвоєння лексики з поля «Travelling/Подорожі» доцільно застосовувати такі методи та прийоми:

- Комунікативний підхід: створення ситуацій, де учні можуть використовувати нову лексику у реальному спілкуванні. Наприклад, рольові ігри, симуляції подорожей, дискусії про улюблені місця відпочинку.
- Інтерактивні технології: використання мультимедійних засобів, онлайн-ресурсів, мобільних додатків для вивчення лексики. Це сприяє підвищенню мотивації та інтересу до навчання.
- Метод проєктів: учні розробляють проєкти на тему подорожей, презентують їх, обговорюють. Це стимулює активне використання лексики та розвиток творчих здібностей.
- Мнемотехнічні прийоми: використання асоціацій, віршів, пісень для запам'ятовування складних слів.
- Культурологічний компонент: ознайомлення з культурою, традиціями країн, мову яких вивчають. Це допомагає краще зрозуміти контекст використання лексики.

Міжкультурна комунікація є важливою складовою процесу вивчення іншомовної лексики. Спілкуючись із представниками інших культур, людина зазвичай не може передбачити їхню поведінку, якщо спирається лише на власні культурні норми та правила [3, с. 118]. Саме тому ознайомлення з культурними



особливостями, традиціями, звичаями інших народів сприяє глибшому розумінню значення слів та виразів. Використання автентичних матеріалів (фільмів, музики, літератури) допомагає учням зануритися у мовне середовище.

Зокрема, вивчення лексики за допомогою електронних додатків та мобільних платформ також виявилось ефективним інструментом для розвитку мовних навичок. Студенти мали змогу використовувати нову лексику в інтерактивних завданнях, отримувати миттєвий зворотний зв'язок та виправляти помилки в режимі реального часу, що допомогло їм покращити свій словниковий запас.

Важливою складовою процесу засвоєння лексико-семантичного поля «подорожі» є також поєднання традиційних та сучасних методів навчання. Зокрема, використання лексико-тематичних ігор та симуляцій подорожей дозволяє студентам зануритися у реальні життєві ситуації, в яких активно використовується нова лексика. Це створює умови для природного запам'ятовування лексичних одиниць через особистий досвід та емоційні враження. Доведено, що залучення емоційного компонента через рольові ігри та творчі завдання стимулює довготривале запам'ятовування та покращує здатність учнів відтворювати лексику в нових контекстах.

Іншим ефективним підходом є «контекстуальне навчання», мета якого знайомити учнів з реальною лексикою у відповідному культурному контексті. Використання автентичних матеріалів, таких як туристичні брошури, відео про відомі туристичні пам'ятки або досвід заповнення візових анкет, дозволяє учням краще розуміти і практикувати лексику. Це також заохочує учнів до самонавчання та самостійного пошуку додаткової інформації, тим самим допомагає підвищити їхню мотивацію до вивчення іноземної мови.

Інтеграція таких методів, як обговорення популярних туристичних напрямків або розробка проєктів про майбутні подорожі, може допомогти підвищити рівень зацікавленості учнів і створити умови для більш активного використання нової лексики. В експериментальному дослідженні учні, які брали участь у проєктних завданнях, продемонстрували краще розуміння та використання лексики на тему «Travelling/Подорожі» у порівняно з тими учнями, які навчалися виключно у традиційний спосіб. Це свідчить про важливість поєднання різних методів для оптимізації навчального процесу.

Психолінгвістичні аспекти засвоєння лексики. Врахування психолінгвістичних аспектів дозволяє оптимізувати процес навчання:

- Активізація когнітивних процесів: використання завдань, що стимулюють мислення, аналіз, порівняння.
- Позитивний емоційний фон: створення доброзичливої атмосфери на уроці, заохочення, підтримка учнів.
- Індивідуальний підхід: врахування особливостей кожного учня, його сильних та слабких сторін.

Практичні рекомендації для вчителів:

- Використовувати різноманітні види діяльності на уроці (ігри, дискусії, творчі завдання).
- Забезпечувати автентичність матеріалів (тексти, аудіо, відео з реального життя).
- Підтримувати інтерес учнів до теми подорожей через власний приклад, розповіді, фотографії.
- Залучати учнів до самостійного пошуку інформації, досліджень, презентацій.
- Стимулювати співпрацю між учнями, роботу в групах, парах.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Вивчення психолінгвістичних аспектів засвоєння лексико-семантичного поля «Travelling/Подорожі» учнями старших класів дозволяє розробити ефективні методи та прийоми навчання, що враховують когнітивні та емоційні особливості підлітків. Використання комунікативного підходу, інтерактивних технологій, культурологічного компонента сприяє не лише засвоєнню лексики, але й розвитку мовленнєвих навичок, формуванню міжкультурної компетенції.

Перспектива подальших досліджень полягає у глибшому вивченні впливу інтерактивних технологій на засвоєння лексики, розробці нових методичних матеріалів, створенні електронних ресурсів для самостійного навчання. Також важливо дослідити питання оцінювання лексичної компетенції учнів та способів її підвищення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Під ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь, ВТФ «Перун», 2005. 1185 с.
2. Гончарова, Н. О., Горбенко, Ю. Л., Калюжна, Ю. І., Лаврінченко, В. А., Мельничук, М. М., Мирошник, О. Г., Мишко, Н. М. та ін. «Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.» За ред. К.В. Седих. – Полтава : Астрія, 2018. – 21 с.
3. Куранова, С. І. Основи психолінгвістики: навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія». 2012. – 118 с.
4. Yap, M. J., Lim, G. Y., & Pexman, P. M. "Semantic memory and lexical decision tasks." *Psychonomic Bulletin & Review*. 2015. URL: <https://link.springer.com/article/10.3758/s13421-015-0536-0>
5. Schmidt, R. "Attention, awareness, and individual differences in language learning. In *Cognitive and Affective Factors in Foreign Language Learning*." Honolulu: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center. 2010. URL: <https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf>



6. Nation, I. S. P. "Learning Vocabulary in Another Language." Cambridge University Press. 2013. URL: <https://www.library.brownblog.com/Learning%20Vocabulary%20in%20Another%20Language-p490.pdf>

7. Boudadi, N. A., & Gutiérrez-Colón, M. "Effect of gamification on students' motivation and learning achievement in second language acquisition within higher education: A literature review 2011-2019." Journal of Educational Technology, 2020. – 61-62. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1257523.pdf>

8. Yap, M. J., & Seow, C. S. "The influence of emotion on lexical processing: Insights from RT distributional analysis." Psychonomic Bulletin & Review. 2015. URL: <https://link.springer.com/article/10.3758/s13423-013-0525-x>

УДК 811.161.2'373.22(045)

Ольга ГОНЧАРУК

### МОВА СУЧАСНОЇ ВУЛИЦІ В ТЕКСТАХ

(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Крижанівська О. І.

У статті аналізуються вуличні тексти сучасного міста. На основі зібраних польовим методом текстів, написів вул. Володимира Панченка в м. Кропивницькому зроблено висновок про те, наскільки вони відповідають вимогам офіційного текстотворення; чи є вони орієнтирами для містян та туристів у пошуку конкретних локацій, у т. ч. й тих, що забезпечують безпеку в час воєнного стану.

**Ключові слова:** текст, офіційні тексти-назви, тексти-вказівники, патогенний текст.

Українська мова сьогодні є державною, а тому її функції зумовлені значною мірою й необхідністю спілкування держави з народом. Воно не обов'язково має тільки характер законотворення, забезпечення прав на освіту та культуру рідною мовою, а й виявляється в ономастичних маркерах (якою мовою, на честь кого і чому найменовано той чи той об'єкт, населений пункт, а в ньому – офіційні назви вулиць і провулків, парків і скверів, майданів і бібліотек тощо). Держава повинна контролювати й текстові мовні продукти, які в часи ринкової економіки заповнюють публічний простір.

**Проблемою** нашого дослідження є вивчення доцільності та вартісності тих текстів-надписів, власне-текстів та інших засобів передачі інформації на одній з центральних вулиць м. Кропивницького – вулиці Володимира Панченка.

**Мета** пропонованої розвідки – з'ясувати інформаційні та якісні (з підходів мовної нормативності та естетики оформлення) характеристики текстів, які на вересень 2024 року можна було побачити на вулиці Володимира Панченка.

У цій роботі ми приймаємо сучасні підходи до розуміння тексту, які серед власне-текстів, тобто тих, що мають кілька речень пов'язаних граматично й змістово, виокремлюють і тексти-примітиви та мінімальні. До перших, наприклад, відносять рекламу, до мінімальних – тексти-речення, у т.ч. – тексти-слова концепти [1].

Сучасна вулиця Володимира Панченка має свою історію. Виникла вона на поч. XIX ст., тяглася від Інгулу в бік вул. Олексіївської і мала назву Інгульська. У квітні 1841 року у місті була величезна повінь, прирічкову частину вулиці було затоплено, вона збезлюдніла і тут утворився пустир. Коли 1850 року було спрямлено русло Інгулу, цю частину Інгульської було названо Острівською. Як бачимо, перші назви вулиці були мотивовані гідронімом Інгул або ж загальним географічним поняттям – острів. 1925 року, уже в часи більшовицької влади, вона була перейменована в Декабристів. Ця назва не несла природної інформативності першоназв: вона була ідеологічно зумовленою. З 2020 року рішенням місцевих органів влади, які відгукнулися на пропозицію громадськості, вулиця носить назву Володимира Панченка – видатного літературознавця, громадського діяча, депутата Верховної Ради України I скликання, нашого земляка. Цим увічнено його пам'ять, що відповідає сучасним принципам називання в лінійній мікротопонімії.

За офіційними нормами міського адміністративного впорядкування найменування вулиць віддзеркалюється на спеціальних дощечках, які прикріплюються на будинках. Очікувано, що вони повинні бути й на вулиці, тексти якої ми досліджували. На жаль, виявилось, що до сьогодні на частині будівель залишаються старі написи – вулиця Декабристів. Нові назви мають два вияви:

1) вулиця Володимира Панченка / Volodymyra Panchenka vulytsia;

2) Володимир Панченко (1954-2019) – український літературознавець, письменник, політичний і громадський діяч. ВУЛИЦЯ Володимира Панченка.



Оскільки вулиця тягнеться в історичній частині забудови міста, то тут збережено немало приміщень старої забудови. Частина з них є архітектурними пам'ятками. На це вказують стандартні таблички офіційних текстів під малим державним гербом і назвою держави Україна. Наприклад,

**ПАМ'ЯТКА АРХІТЕКТУРИ. ОСОБНЯК КІН. ХІХ ст. ОХОРОННИЙ №254-КР. ОХОРОНЯЄТЬСЯ ДЕРЖАВОЮ. ПОШКОДЖЕННЯ КАРАЄТЬСЯ ЗАКОНОМ.**

З ініціативи громадськості в Кропивницькому біля частини архітектурних пам'яток було виставлено спеціальні банери, де вміщувалися великі тексти про те, кому належала будівля, коли й ким була спроектована й збудована, яка її культурна цінність. Є такий банер і на вулиці Володимира Панченка. Але, на жаль, він практично змитий дощами й висвітлений сонцем, а тому крім «Колишній особняк» нічого прочитати не можна. Уже цим добра ініціатива, яка реалізовувалась через якісні мультимодальні тексти, зараз вилилася в невиразні, неестетичні, а отже, патогенні написи.

У Кропивницькому започатковано цікаву мистецьку ініціативу – створення текстових муралів. Тепер перехожі можуть прочитати прекрасні тексти-афоризми Т. Шевченка, В. Симоненка, Ліни Костенко, Іздрика та ін. Є такий настінний напис і на вулиці Володимира Винниченка. Це слова Є. Маланюка від 04.06.1925 :

Знаю – медом  
сонця, ой Ладо,  
В твоїм древнім  
тілі – весна.  
О моя степова  
Елладо,  
Ти й тепер  
антично ясна.

Він привертає увагу гарним скорописом на білому тлі орнаментованого полотна.

Оскільки це одна з центральних вулиць, то на ній розташовано кілька освітніх закладів, які мають офіційні назви, винесені на фасад. Усі вони відповідають нормам правопису й естетиці оформлення назв державних закладів. Наприклад, під малим гербом читаємо:

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (ЯСЛА-САДОК) №10 «СТРУМОЧОК» КРОПИВНИЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ»**

Естетично оформлено назви численних магазинів, банків, нотаріальних контор. Усі оприлюднюють графіки роботи, часто супроводжують їх номерами телефонів, інколи пропонують додаткову інформацію. Зазвичай це мультимодальні тексти, де словесно-цифрова інформація доповнюється логотипами, малюнками, фото. Більшість із них має притекстову інформацію-зображення для тих, хто має особливі потреби. Це свідчить про те, що наше суспільство наближається до світових стандартів рівного доступу громадян до інформації, громадських місць і транспорту.

Це вулиця, де постійно перебуває багато перехожих. В умовах повномасштабного ворожого вторгнення, коли сигнали тривоги лунають часто, важливою є безпека людей. Тому відзначаємо, що написи «Укриття» можна надбати в кількох місцях. Нам трапилися такі тексти трьох різновидів:

- 1) напис «УКРИТТЯ»;
- 2) графічний вказівник напрямку руху з написом «В УКРИТТЯ»;
- 3) текстовий напис на вході в укриття:

УКРИТТЯ

Адреса вул. Володимира Панченка, буд.26

Ключі знаходяться у сторожа

Телефон (0522) 24-1407



Виділені фрагменти написано курсивом, чітко, виразно.



Разом з тим, на стінах будівель, на парканах, на стовпах нами помічено багато текстів оголошень, які клеїлись туди впродовж кількох років, зривались і знову наклеювались. Це створює картину текстового занепаду, візуалізує низький рівень культури громадян, байдужість комунальних служб до зовнішнього вигляду вулиці, яка «говорить». У кількох місцях бачили дивні графічні позначки, які своєю подібністю наводять на думку, що це особливі способи передачі інформації певними спільнотами.



До сьогодні трапляються тексти, які демонструють недавнє колоніальне минуле. Це кілька повідомлень російською мовою. Оскільки вони розміщені на офісних будівлях, то необхідно вимагати дотримання вимог закону про функціонування української мови як державної. Окрім того, і на вулиці Володимира Панченка є дорожні вказівники розташування історичних об'єктів міста. Добре задумано, але на всіх – зображення фортеці св. Єлисавети.

Таким чином, вивчення текстового наповнення простору вулиці Володимира Панченка показало, що воно інформаційно достатнє і в основному відповідає інтересам містян та подорожувальників. Разом з тим, воно потребує своєчасного оновлення, впорядкування, осучаснення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Владислав Михайленко. Теорія твору й тексту. К: Паливода А.В., 2012. 256 с.

УДК: 373.016:033:81'4(072)

**Олена ГРИГОРЕНКО**

### **МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО НАПИСАННЯ ЕСЕ «FOR AND AGAINST» АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНЯМИ 11 КЛАСУ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Фока М.В.*

*У статті проаналізовано етапи написання есе «за» і «проти» англійською мовою в 11 класі.  
Розглянуто основні аспекти структури есе, правила використання тематичних речень і логічних зв'язків.*



Окрему увагу приділено практичним вправам, спрямованим на розвиток навичок учнів у написанні та організації цього типу письма.

**Ключові слова:** есе «“за” і “проти”», академічне письмо, аргументація, критичне мислення, тематичне речення, навчальні вправи, лексико-граматична конструкція, письмове мовлення, розвиток навичок письма.

**Постановка проблеми.** Навчання письму є ключовим компонентом вивчення іноземних мов, зокрема англійської. Одним з ефективних методів розвитку навичок письмового мовлення є написання есе «“за” і “проти”», яке дозволяє учням аргументувати свої позиції та опрацьовувати різні точки зору. Цей процес сприяє розвитку логічного мислення, структурованості письма, використання лексичних і граматичних конструкцій. Однак у навчальній літературі досі бракує узагальнених методик і підходів, що охоплюють всі етапи написання такого виду есе, тому актуальність дослідження полягає в необхідності систематизації методичних прийомів і вправ, які сприяють формуванню умінь написання есе «“за” і “проти”».

**Аналіз досліджень і публікацій.** Жанрові особливості, структура та методика навчання написанню есе «“за” і “проти”» розглядаються в роботах таких дослідників, як М. Балаклицький, В. Дідора, М. Дроботенко, О. Глазова, Н. Груня, Л. Коваленко, Н. Склярєнко, М. Косянчук, В. Лесин, К. Шендеровський та ін. У роботах учених проаналізовано різні аспекти побудови есе та запропоновано різні підходи до розвитку критичного мислення через письмо. Однак таке різноманіття підходів до структури та написання есе потребує подальшого узагальнення для створення єдиної цілісної системи навчання.

**Мета статті** – визначити основні етапи написання есе «“за” і “проти”», узагальнити та систематизувати методичні прийоми, що сприяють ефективному засвоєнню цього жанру, а також охарактеризувати й розробити вправи для розвитку навичок критичного письма.

**Виклад основного матеріалу.** Есе «“за” і “проти”» є одним із найпоширеніших жанрів письма в академічній сфері, що передбачає обґрунтування двох протилежних позицій з метою демонстрації повного аналізу обраної теми [1]. Оволодіння навичками написання такого типу есе є важливим етапом у розвитку критичного мислення учнів, оскільки вимагає від них логічного структурованого викладу своїх аргументів, а також здатності використовувати лексико-граматичні конструкції для чіткого висловлення думок. Вправи, спрямовані на формування цих навичок, можуть базуватися на зразках есе та відповідних тематичних матеріалах [12, с. 125].

Навчання написанню есе «“за” і “проти”» має бути систематичним і поступовим. Воно охоплює декілька ключових етапів, кожен з яких спрямований на розвиток конкретних умінь і навичок. Дотримання цієї послідовності сприяє кращому засвоєнню матеріалу та успішному написанню есе. Зупинімося детальніше на ключових аспектах.

**Створення структури есе.** Перший етап передбачає ознайомлення учнів із типовою структурою есе, що включає вступ, основну частину, яка складається з кількох абзаців, і висновок [15]. Важливо навчити учнів організувати кожен абзац так, щоб він розкривав одну конкретну ідею або аргумент. Наприкінці цього етапу учні матимуть чітке уявлення про основну структуру есе, що полегшить подальше його написання. Розуміння особливостей організації тексту дозволить створити логічно зв'язний та зрозумілий текст.

**Вступ і заключна частина.** Особливу увагу слід звернути на написання вступу та заключної частини, оскільки вони створюють загальний настрій і завершують есе відповідно [8, с. 47]. Учні повинні навчитися чітко формулювати тему есе та основну тезу у вступі, а також підводити підсумки у висновку. Наприкінці цього етапу учні зможуть створювати послідовні та логічно завершені тексти. Знання того, як правильно починати і завершувати есе, сприятиме успішному написанню повноцінного тексту, який привертатиме увагу й залишатиме враження.

**Використання тематичних речень.** Кожен абзац слід починати з тематичного речення, що викладає основну ідею абзацу, надаючи читачеві уявлення про його зміст. Це допомагає структурувати текст і зробити його більш зрозумілим для читача. Використання тематичних речень підвищує зрозумілість есе, допомагає уникнути хаотичного викладу інформації та забезпечує логічну послідовність думок [7, с. 48]. Учні, які вміють сформулювати такі речення, здатні краще структурувати свій текст і підвищити його якість.

**Формулювання абзаців.** Логічний перехід між абзацами є ключовим аспектом написання есе. Для цього важливо використовувати зв'язки, як-от: *"first of all", "secondly", "on the other hand", "to sum up,"* які допомагають підтримувати послідовність тексту. Наприкінці цього етапу учні зможуть створювати тексти, що легко читаються, і де логіка переходу від одного аргументу до іншого є зрозумілою для читача. Важливо вміти зберігати зв'язність, щоб текст виглядав цілісним і професійним.

Усі ці етапи є важливими складовими успішного написання есе. Вони допомагають учням системно підходити до процесу, що забезпечує якісний результат.

Практичні вправи допомагають учням закріпити теоретичні знання на практиці та розвинути навички написання есе. Вони варіюються від аналізу текстів до створення власних абзаців і планів. Нижче наведено основні вправи, що сприяють оволодінню цим жанром письма.



**Аналіз структури тексту-зразка.** Учні читають есе на тему реаліті-шоу та аналізують його структуру, визначаючи основні частини (вступ, тезу, аргументи та висновок). Завдання полягає у створенні короткого резюме для кожної частини.

**Вправа: Analyzing the Sample Essay Structure (Аналіз структури тексту-зразка)**

- **Мета:** Допомогти учням зрозуміти структуру есе та роль кожного елемента.

- **Пояснення:** Учні повинні проаналізувати текст-зразок, визначивши, яка частина є вступом, тезою, основними аргументами та висновком. Після цього вони повинні описати зміст кожного елемента у вигляді короткого резюме.

- **Завдання:** Read the sample essay and identify the introduction, thesis statement, body paragraphs, and conclusion. Summarize the content of each part in one sentence.

- **Орієнтовні відповіді учнів:**

1. **Introduction:** *The first paragraph introduces the popularity of reality TV and provides examples of different types of shows.*

2. **Thesis statement:** *"Firstly, I think that there is a lot of variety in reality TV" – the main thesis is that reality TV is entertaining because of its variety and the opportunities it provides for participants.*

3. **Body paragraphs:** *The next paragraphs discuss arguments in favor (variety of shows, opportunities for participants) and against (repetitive formats, risks for participants).*

4. **Conclusion:** *The last paragraph summarizes the author's thoughts, expressing support for reality TV as good entertainment.*

Виконуючи цю вправу, учні вчаться бачити загальну картину тексту, що допомагає їм зрозуміти, як вони мають будувати свої власні есе [7, с. 49]. Це підвищує їхнє розуміння структури тексту й сприяє кращій організації думок.

**Визначення ключових зв'язків.** Учні повинні виділити ключові слова-зв'язки в тексті, що забезпечують логічний перехід між абзацами. Це допоможе їм зрозуміти, як організувати власні есе.

**Вправа: Identifying Key Linking Words And Grouping Them (Визначення ключових слів-зв'язок)**

- **Мета:** Навчити учнів використовувати зв'язки для кращої логічної побудови тексту.

- **Пояснення:** Учні повинні виділити в тексті-зразку ключові слова-зв'язки, які допомагають структурувати аргументи та забезпечують логічний перехід між абзацами.

- **Завдання:** Underline the key linking words in the sample essay. How do these words help the reader connect ideas and guide him/her through the argument? Group these words into categories and explain your choice.

- **Орієнтовні відповіді учнів:**

*The following key linking words are used:*

1. **Addition:** *in addition, also, another (advantage/disadvantage)*

2. **Contrast:** *on the other hand, however, while (in "while others prefer...")*

3. **Examples / Clarification:** *such as (in "such as singing contests..."), for example (implied when listing programme types)*

4. **Cause and effect:** *as a result, because of*

5. **Conclusion:** *to sum up*

6. **Sequencing:** *firstly*

7. **Time/Condition:** *sometimes*

*These words help us break the essay into logical parts, clearly introducing new points, comparisons, or counterarguments.*

Здатність бачити зв'язки між ідеями робить текст більш послідовним і цілісним. Учні, які освоїли цю вправу, зможуть легко будувати аргументацію та підтримувати логічну зв'язність у своєму есе.

**Розробка тезового плану.** Учні розробляють основну тезу на задану тему та формулюють основні аргументи для її підтримки. Це завдання виконується в парах або групах.

**Вправа: Thesis Statement Development (Розробка тезового плану)**

- **Мета:** Розвинути навички формулювання основної тези есе.

- **Пояснення:** Учні повинні розробити тезовий план есе, формулюючи основну тезу та підбираючи відповідні аргументи. Це завдання можна виконати в парах або групах.

- **Завдання:** In pairs, develop a thesis statement for an essay on the topic "Reality TV shows are good entertainment." Then, create a brief outline that includes the main arguments supporting your thesis.

- **Орієнтовні відповіді учнів:**

1. **Introduction:** *Reality TV shows are entertaining due to their variety, talent discovery, and viewer engagement.*

2. **Argument 1:** *Reality TV covers diverse themes and interests, from cooking and singing competitions to survival challenges and home renovation.*



3. **Argument 2:** Reality TV provides a platform for discovering new talent, offering ordinary people a chance to shine.

4. **Argument 3:** Reality TV encourages interaction through voting systems and social media, making the audience feel involved in the outcome.

5. **Conclusion:** Summarize how reality TV entertains through its variety, talent discovery, and interactive elements.

Завдяки цій вправі учні вчатья структурувати свої думки перед написанням, що полегшує подальше створення тексту. Це дозволяє їм краще розуміти основні аспекти аргументації та її важливість.

**Мозковий штурм і сортування аргументів.** Під час групового обговорення учні збирають якомога більше ідей і аргументів на задану тему. Після цього вони повинні виділити найпереконливіші з них та розташувати в логічній послідовності [5].

**Вправа: Group Brainstorming (Груповий мозковий штурм)**

- **Мета:** Стимулювати учнів до генерації ідей та обміну думками.
- **Пояснення:** Учні об'єднуються у групи і обирають тему для есе. Вони повинні записати всі можливі ідеї та аргументи, які стосуються теми, не оцінюючи їх. На цьому етапі важливо зібрати якнайбільше матеріалу.

- **Завдання:** In groups, brainstorm ideas and arguments for the topic "Reality TV shows are good entertainment." Write down every idea that comes to mind, even if it seems unimportant or obvious. You will evaluate them later.

- **Орієнтовні відповіді учнів:**

1. Reality shows cover a wide range of interests, from singing and cooking to survival and home renovation.
2. Being on reality TV can lead to job opportunities or fame for the contestants.
3. Reality TV often focuses on personal stories that create emotional bonds with viewers.
4. Viewers can see ordinary people like themselves on TV, making it more relatable.

Цей процес дозволяє учням обрати найкращі аргументи для підтримки своєї тези, що підвищує якість їхнього есе. Мозковий штурм допомагає генерувати ідеї, а сортування навчає логічного мислення.

**Формулювання абзаців.** Використовуючи тематичне речення, учні розгортають основну ідею абзацу, додаючи приклади та факти. Важливо, щоб абзац був зв'язним та логічним.

**Вправа: Argument Sorting (Сортування аргументів)**

- **Мета:** Навчити учнів визначати релевантні аргументи та структурувати їх.
- **Пояснення:** Після збору ідей учні повинні відібрати найпереконливіші аргументи, які найкраще підтримують їхню тезу, і розташувати їх у логічній послідовності.

- **Завдання:** Sort the arguments you have brainstormed. Choose the three strongest ones to support your thesis. Arrange them in order from the most to the least convincing.

- **Орієнтовні відповіді учнів:**

1. Reality TV offers something for everyone with a wide range of themes and formats, from cooking competitions to survival shows.
2. These shows provide a platform for discovering new singers, chefs, dancers, and other talents who might not otherwise have the chance to be in the spotlight.
3. Shows often include voting and social media interactions, making viewers feel involved and connected to the outcome.

Засвоєння цієї навички сприяє кращому викладу аргументів та підтриманню структурованості тексту. Це дозволяє учням уникати повторень і створювати змістовні абзаци.

**Створення візуального плану.** Учні можуть використовувати діаграми або таблиці для організації своїх ідей, що допоможе їм краще уявити структуру майбутнього есе. Учні створюють візуальний план, у якому вказують основну тезу, три основні аргументи й висновок, що узагальнює їхні думки.

**Вправа: Creating a Visual Outline (Створення візуального плану)**

- **Мета:** Використання візуальних засобів для кращої організації думок і матеріалу.
- **Пояснення:** Учні створюють візуальний план есе (наприклад, у вигляді таблиці або діаграми), що допоможе їм уявити структуру майбутнього тексту та послідовність аргументів.

- **Завдання:** Create a visual outline of your essay using a chart or diagram. Include your thesis statement, main arguments, supporting evidence, and conclusion. This visual aid will guide you in writing your essay.

- **Орієнтовні відповіді учнів:**

<b>Thesis Statement</b>	<i>Reality TV shows are entertaining due to their variety, talent discovery, and viewer engagement.</i>
<b>Main Argument 1:</b>	<i>Reality TV covers diverse themes and interests, from cooking and singing competitions to survival challenges and home renovation.</i>





<b>Main Argument 2:</b>	<i>Reality TV provides a platform for discovering new talent, offering ordinary people a chance to shine.</i>
<b>Main Argument 3:</b>	<i>Reality TV encourages interaction through voting systems and social media, making the audience feel involved in the outcome.</i>
<b>Conclusion</b>	<i>Summarize how reality TV is entertaining due to its wide appeal, its ability to discover new talent, and the active involvement of viewers.</i>

Виконуючи це завдання, учні вчать краще планувати свої есе, що допомагає формулювати думки й зробити текст чіткішим. Візуалізація структури полегшує розуміння взаємозв'язків між ідеями та аргументами [8, с. 48].

Вправлення є важливим елементом у навчанні написанню есе «за» і «проти», оскільки воно дозволяє учням відпрацювати теоретичні знання на практиці. Завдяки різноманітним завданням, які охоплюють аналіз тексту, створення планів, формулювання абзаців та використання ключових слів-зв'язок, учні розвивають свої навички критичного мислення та письма. Це сприяє підвищенню їхньої впевненості у доведенні своєї позиції та здатності ефективно формулювати свої думки. У результаті систематичне виконання таких вправ готує учнів до написання цілісних, логічно зв'язаних та структурованих есе, що відповідають академічним стандартам.

**Висновки.** Для формування навичок написання есе у форматі «за» і «проти» необхідний комплексний підхід, який охоплює різноманітні вправи, спрямовані на розвиток лексичних та граматичних умінь. Ключовими аспектами є чітка структура, коректне використання слів-зв'язок і тематичних речень, а також системна робота з текстами-зразками. Такий підхід забезпечує ефективне опанування цього жанру письма.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балаклицький М. А. Есе як художньо-публіцистичний жанр : Методичні матеріали для студентів зі спеціальності «Журналістика». Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2007. 74 с.
2. Дідора В. Р. Написання есе як спосіб організації процесу формування англомовної писемної компетенції. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2019/323-311-23.pdf> (дата звернення: 10.04.2024)
3. Дроботенко М. Практикум підготовки і написання есе. URL: <https://www.pedagogic-master.com.ua/Drobotenko.pdf> (дата звернення: 11.04.2024)
4. Глазова О. П. Есе як вид роботи з розвитку писемного мовлення школярів. URL: [www.ippro.org.ua/files](http://www.ippro.org.ua/files) (дата звернення: 12.04.2024)
5. Грона Н. В. Власне висловлення: змістовий, мовний, композиційний аспекти. *Матеріали II Міжрегіональної наук.-практ. конференції педагогічних, науково-педагогічних працівників та студентів*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. URL: <https://choipro.edu.ua/tar/67.pdf>
6. Грона Н. В. Есе як комунікативна форма тексту в системі текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку. *Наукові записки [КДПУ ім. В. Винниченка]*. 2017. Випуск 11. С. 138–141.
7. Груба Т. Л. Жанр есе у лінгводидактичному вимірі. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2014. Вип. 2. С. 45–51.
8. Експрес-порадник учителя НУШ : короткий термінологічний словник / уклад. М. М. Греб, Н. В. Грона. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 48 с.
9. Коваленко Л. Есе як ефективний вид навчальної роботи. URL: <http://glazova.org.ua> (дата звернення: 10.04.2024)
10. Косянчук М. О. Суть та зміст навчання писемного мовлення у старшій школі. *Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації : збірник наукових праць*. 2018. С. 198–201.
11. Лазаренко Т. В. Місце і роль писемного мовлення у системі навчання іноземної мови. URL: <http://www.repository.hneu.edu.ua> (дата звернення: 12.04.2024)
12. Лесин В. М. Літературознавчі терміни : довідник для учнів. Київ : Рад. школа, 1985. 251 с.
13. Склярєнко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Іноземні мови*. 2011. № 1. С. 15–25.
14. Шендеровський К. С. Як написати успішне есе : Методичні рекомендації до написання есе. URL: [http://journal.univ.kiev.ua/ese\\_gol\\_2.doc](http://journal.univ.kiev.ua/ese_gol_2.doc) (дата звернення: 12.04.2024)
15. Hedge T. Writing: Resource Books for Teachers. URL: <https://global.oup.com/academic/product/writing9780194421904?lang=en> (дата звернення: 12.04.2024)

УДК 811.111:81\*373.43

**Тетяна ЄВТУШЕНКО**

### **АНГЛІЙСЬКІ ЛЕКСИЧНІ ІННОВАЦІЙ-АНТРОПОСЕМІЗМИ В АСПЕКТІ ПЕРЕКЛАДУ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов і соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Олійник О.С.

У статті представлено опис мовних і перекладацьких особливостей англійських лексичних інновацій-антропосемізмів, а також чинників, що зумовлюють труднощі перекладу означеної тематичної групи неологізмів. Нові слова, у семантичній структурі яких присутня сема *person/особа*, складають значний пласт англійської лексики й утворюються переважно шляхом словоскладання, телескопії та суфіксації. 72,1% досліджених нових номінацій людини відносяться до трьох тематичних груп лексики: особливості



діяльності особи, її погляди на життя, специфіка поведінки та психіки. Відтворення 90% одиниць корпусу нових антропосемізмів українською мовою здійснено засобами описового перекладу, калькування, транскрипції та конкретизації.

**Ключові слова:** лексична інновація, неологізм, антропосемізм, перекладацька трансформація.

**Постановка проблеми.** Мова як складна динамічна система перебуває в постійному русі, безперервно розвивається, про що свідчить поповнення її лексичного складу новими словами, або неологізмами [9, с. 78]. Інтенсивність процесу виникнення лексичних інновацій на початку XXI століття, який отримав метафоричну назву «неологічний бум», зумовив активізацію уваги з боку мовознавців до проблем номінації нових явищ у життєдіяльності людини й створення особливої галузі лінгвістики – неології [8, с. 166; 9, с. 78]. Основною одиницею неології вважається неологізм, тобто нова лексична одиниця у єдності своєї форми та значення (нова лексема) або зовсім нове (додається до наявних) значення певної усталеної лексичної одиниці (нове значення) [7, с. 112].

Серед величезної кількості тематичних груп нової англійської лексики особливу увагу привертають лексичні інновації-антропосемізи (антрополексеми), тобто нові слова в семантичній структурі яких присутня сема *person/особа*. Дослідження нової англійської лексики свідчать, що найбільше нових номінацій охоплює категорія PERSONA [2, с. 20], адже образ людини є найважливішим фрагментом мовної картини світу будь-якої нації.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Огляд наукових джерел (див. праці І. В. Андрусак, О. І. Дзюбіної, С. М. Єнікеєвої, Ю. А. Зацного, Р. К. Махачашвілі, Т. О. Пахомової, О. А. Стишова, А. В. Янкова та інш.) переконує, що на часі існують різні підходи до вивчення неологізму: 1) структурно-семантичний, спрямований на опис структури й семантики, способів творення неологізмів; 2) соціолінгвістичний, у центрі уваги якого знаходиться вплив соціально-економічних і політичних перетворень, що відбуваються в суспільстві, на виникнення нових слів; 3) когнітивний, у межах якого поява нових слів у мові пов'язується з активною пізнавальною діяльністю людини, виникненням нових об'єктів і явищ та необхідністю їх найменування; 4) функціональний, який розглядає специфіку вживання та функції нових слів у певних комунікативних сферах; 5) прагматичний, у центрі уваги якого знаходиться вживання слова в різних комунікативних ситуаціях залежно від соціального, територіального, національного, вікового та інших статусів учасників комунікації [3].

Широтою також відзначається класифікація неологізмів. Інформативним видається узагальнення типологічних принципів класифікації неологізмів у вигляді типології, представленій науковицею О. Дзюбіною: 1) за видом мовної одиниці виокремлюють: неолексеми (нові слова як результат запозичення); неофраземи (нові, стійкі сполучення слів із ідіоматичною семантикою); неосемеми (нові значення старих слів); 2) за ступенем новизни мовної одиниці: абсолютні неологізми (сильні; слова, які раніше були відсутні в мові); відносні неологізми (слабкі, лексичні одиниці, які колись існували, але на сучасному етапі виступають вже в іншому осмисленні); 3) за видом означуваної реалії: нова реалія; стара реалія; актуалізована реалія; відмираюча реалія; неіснуюча (гіпотетична) реалія; 4) за способом утворення: запозичені (поділяються на зовнішні і внутрішні запозичення); словотвірні (утворені за словотвірними моделями); семантичні (нові значення лексичних одиниць) [5, с. 38].

В англійській мові, яка офіційно визнана мовою-мільйонером із 2009 року, щорічно утворюється біля 5400 нових лексичних одиниць, з яких приблизно п'ята частина стає загальноновживаними словами [1, с. 12]. Беручи до уваги роль цієї мови як ключового засобу міжкультурного комунікації, наукове зацікавлення викликають проблеми відображення тенденцій сучасних англійських культур у нових словах, а також особливості перекладу англійських неологізмів українською мовою. Навіть побіжний огляд праць українських фахівців із перекладу засвідчив про значну увагу до специфіки відтворення англійських лексичних новотворів засобами української мови [4; 6; 8; 10; 12; 13; 14], особливо таких тематичних сфер, як життя у технотронному світі, інтернет-комунікації, пандемія Covid-19, війна в Україні тощо. При цьому лексико-тематична група англійських інновацій-антропосемізмів дотепер не отримала вичерпного висвітлення в мовному та перекладацькому аспектах, що й зумовило мету нашого дослідження.

**Мета статті** полягає у з'ясуванні й описі мовних і перекладацьких особливостей, англійських лексичних інновацій-антропосемізмів, а також чинників, які зумовлюють труднощі перекладу означеної тематичної групи неологізмів.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Виходячи із загально визнаної тези, що переклад неологізмів потребує узгодженості між збереженням точності змісту та пристосуванням до мовного й культурного контексту цільової аудиторії, представимо такі чинники, які можуть ускладнювати переклад нових антрополексем: 1) морфологічна структура: наявність нових коренів або афіксів у структурі неологізму вимагає адаптації до морфологічних правил мови перекладу; якщо інновація утворена засобами словоскладання, перекладач змушений віднаходити або схоже поєднання, або еквівалентне сполучення лексем; 2) фонетична структура: якщо для нового слова використано переважно специфічні звукові засоби, як це часто має місце у випадку неологізмів із галузей поп-культури або технологій, доцільне звернення до



транслітерації або транскрибування; 3) культурні конотації: відображення у новотворі специфічних соціокультурних явищ мови-джерела зумовлює звернення до описового перекладу або адаптації для забезпечення зрозумілості слова для цільової аудиторії.

Складність перекладу антропосемізмів полягає, не тільки в тому, що такі слова вербалізують велике різноманіття нових професій, соціальних ролей, особистісних характеристик людини, але зазвичай мають культурні, соціальні, або оцінні/емоційні конотації, притаманні іншомовній культурі, які важко передати мовою-перекладу. Наприклад, англійський антропосемізм *influencer* (від *to influence* – впливати) позначає особу, яка користується впливом у соціальних мережах, при цьому лексема передає конотацію престижу або популярності. Українським відповідником може бути *впливова особа* (у певній сфері) або *інфлюенсер/інфлуенсер*, залежно від контексту. За цією моделлю утворено ще декілька неологізмів: *cleanfluencer* (від *clean* – чистий та *influencer*) – особа, яка розміщує в соціальних мережах контент про підтримання чистоти та порядку; *medfluencer* (від *medical* – медичний і *influencer* – інфлюенсер) – *медфлуенсер*, лікар, який дає поради чи рекомендує ліки в соціальних мережах; *nano-influencer / nano influencer* (від *nano*-нано- та *influencer*) – *нано-інфлюенсер*, особа з невеликою кількістю підписників у соціальній мережі (зазвичай від 100 до 10000); *thinkfluencer* (від *to think* – думати й *influencer*) – особа, яка ділиться в соціальних мережах власними думками й поглядами, збираючи багато підписників [приклади взято з джерела: 11].

Неологізми-антропосемізми часто мають певне емоційне або оцінне забарвлення, яке може важко піддаватися відтворенню засобами мови-перекладу. Наприклад, антрополоксемі *workaholic* (працеголік) притаманний відтінок залежності (негативне забарвлення), однак вона також виражає працелюбність особи, яку називають працеголіком (позитивна конотація). Перекладач змушений модулювати відтінок засобами вибору синонімів або інших засобів залежно від контексту.

Деякі англійські інновації-антропосемізми пов'язані з гендерними ролями або мають гендерно-нейтральну форму, яка може створювати труднощі перекладу. Наприклад, англійський антропосемізм *chairperson* гендерно-нейтральний на протизагу *chairman*: таку нейтральність в українській мові можна передати відповідником *голова*, однак інколи виникають труднощі передачі гендерної нейтральності, наприклад, *businessperson*.

Неологізми для позначення нових професій, таких як *data scientist* (фахівець з обробки даних), часто відображають сучасні технології або сфери діяльності, тому переклад таких термінів може вимагати пошуку існуючих аналогів, створення нового терміну або запозичення. Як приклад, наведемо декілька англійських антрополоксем: *chief green officer*, *chief heat officer*, *chief hacking officer*, *chief experience officer* – ці лексеми утворено за аналогією до *chief executive officer* – головний виконавчий директор. Для еквівалентної передачі значення кожного з новотворів слід брати до уваги компонент-конкретизатор, наприклад: *chief experience officer / CXO* – особа, яка за посадою відповідає за позитивний досвід клієнтів у користуванні послугами чи товарами компанії.

Слушним видається міркування про два етапи перекладу неологізмів англійської мови: 1) з'ясування значення неологізму шляхом звернення до останніх видань тлумачних або енциклопедичних словників, або виведення значення нового слова з його структури та контексту; 2) власне переклад (передача), тобто підбір найточнішої перекладацької трансформації [4, с. 342].

Міркування дослідників щодо основних способів перекладу неологізмів відрізняються, наприклад, науковиці Погоріла і Тимчук вважають, що такі охоплюють транслітерацію, транскрипцію, калькування, описовий переклад, пряме включення, приблизний переклад [14, с. 144]. Згідно з І.В. Козаченко, «опис та пояснювальний описовий переклад є найпоширенішими способами передачі нових утворень іншою мовою, оскільки в процесі перекладу в певних випадках необхідно використовувати контекстуальні заміни або опис» [8, с. 166].

Для прогнозування труднощів перекладу лексичних інновацій на позначення людини корпус нашого матеріалу спостереження піддано структурному та семантичному аналізу. За **структурним критерієм** встановлено, що продуктивними моделями творення англійських антропосемізмів виступають словоскладання, телескопія та суфіксація. Периферійні способи охоплюють запозичення, абрєвіацію, метафоризацію й антономасію.

За **семантичним критерієм** нами виокремлено 10 лексико-семантичних груп антропосемізмів-носіїв англійської мови: напрям (професійної/суспільної) діяльності особи (*body shopper*, *boom-sayer*, *cocktailian*); погляди індивіда (*anti-anti American*, *deather*); психічні властивості/поведінка (*Adultescent*, *Cupboard-Lover*, *bridechilla*); особливості споживання їжі (*Climatarian*, *ethical eater*, *flexitarian*); хобі/уподобання (*apple tourist*, *binner cratedigger*); розумові здібності (*alpha geek*, *induhvidual*); фізичні якості (*Fustilugs*, *eye broccoli*); статус (*alpha pup*, *geekerati*, *precariat*); сімейні стосунки (*Biomom*, *boomeranger*); етнічна належність (*Hurpie*, *NASCAR dad*). Найбільше представлення (72,1%) отримали нові антропосемізми за трьома параметрами: особливості діяльності особи, її погляди на життя, специфіка поведінки та психіки.

Кількісні дані засвідчили, що найпоширенішими способами перекладу новостворених-антропосемізмів є описовий переклад (52%), напр.: *kidfluencer* (від *kid* – дитина та *influencer*) – дитина, яка публікує відео в



соціальних мережах, має багато підписників і зазвичай заробляє гроші на рекламі; калькування (18,5%), напр.: *bee hacker* – бджоляр-хакер (бджоляр, який застосовує цифрові технології для контролю за бджолами у вуликах); транскрипція (11,7%), напр.: *domainer* – домейнер (особа, яка займається покупкою, продажем, монетизацією доменів); та конкретизація (10,7%), напр.: *elder orphan* – сирота похилого віку, засобами яких можливо здійснити переклад 90% одиниць нашого емпіричного матеріалу. Периферійні способи перекладу охоплюють транслітерацію, напр.: *instagrammer* (від Instagram) – інстаграмер, особа, яка активно користується мережею Instagram; та модуляцію напр.: *Flibbertigibbet* – вертхвістка.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Англійські лексичні інновації-антропосемізми утворюють великий пласт лексики, яка виявляє оригінальні риси на словотвірному, семантичному, лінгвокогнітивному та лінгвокультурному рівнях. Складність перекладу такої лексики зумовлена не тільки мовними характеристиками, а її здатністю відображати специфіку життєдіяльності носіїв англійської мови на сучасному етапі. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в описі емоційно-оцінних конотацій англійських антропосемізмів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусак І. В. Англійська новітня лексика сфери сімейного життя. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2017, № 9(1). С. 12–17.
2. Андрусак І. В. *Англійські неологізми кінця ХХ століття як складова мовної картини світу*. (Кандидатська дисертація). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, 2003.
3. Грицай І. С. Сучасні підходи до вивчення неологізмів [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.kamts1.kpi.ua/node/1010>.
4. Данкевич Т. Переклад авторських неологізмів в англійській мові. *Мова і культура*. 2014. Вип. 17, т. 3. С. 341–346.
5. Дзюбіна О. І. Типологічні принципи класифікації неологізмів у сучасній англійській мові. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. Одеса 2018, № 33 (2). С. 38–40.
6. Дячук Л. С., Довженко І. В. Особливості відтворення неологізмів, пов'язаних з COVID-19 в англійських медійних текстах українською мовою. *Міжнародний філологічний часопис*. Том 12, № 1, 2021. С. 80–87.
7. Зацний Ю. А. Неологізми англійської мови 80-90х років ХХ століття. Запоріжжя : РА «Тандем-У»; 1997. 396 с.
8. Козаченко І. В. Особливості перекладу неологізмів англійської мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2016. № 25. Т. 2. С. 166–168.
9. Колоїз Ж. В. До питання про диференціацію основних понять неології. *Вісник Запорізького університету : Філологічні науки*. Запоріжжя, 2022. № 3. С. 78–83.
10. Костенко О. Г. Сучасні англійські неологізми та способи їх перекладу. *Закарпатські філологічні студії*. 2020. Вип. 13. Т. 2. С. 97–100.
11. Крамар Н. *Словник англійських неологізмів ХХІ століття*. К.: ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2022. 240 с.
12. Кучеренко І. В. Лексичні інновації в сучасному масмедійному дискурсі України та Німеччини як перекладознавча проблема. *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія “Філологічні науки”*. Мовознавство. 2019, № 12. С. 100–105.
13. Лисичкіна І. О., Лисичкіна О. О. Особливості англо-українського перекладу неологізмів пандемії COVID-19. *Закарпатські філологічні студії*. 2021, Випуск 19. Том 2.
14. Погоріла А. І., Тимчук О. Т. Особливості перекладу неологізмів англійської мови *Молодий вчений*. 2018, № 3.1 (55.1). С. 143–146.

УДК 821.161.2

Євгенія ЗАМОРОЗ

### ПСИХОСОМАТИНІ МАРКЕРИ ОСОБИСТОСТІ ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ PSYCHOSOMATIC MARKERS OF PERSONALITY OF OLHA KOBYLIANSKA

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор С. П. Михида

У статті розглянуто творчу особистість О. Кобилянської крізь призму психопоетичної методології, розробленої С. Михидою. Особливу увагу звернено на взаємозв'язок зовнішності особистості та темпераменту. Оприятлено особливості художньої реалізації свідомих психічних явищ митця в його творчості.

**Ключові слова:** психопоетика, психофізіологічний аспект, особистість, мегатекст, зовнішність, творчість, темперамент, Ольга Кобилянська.

*The article deals with the creative personality of O. Kobylanska through the prism of psycho-poetic methodology developed by S. Mykhida. Particular attention is paid to the interrelation of personality appearance and temperament. The peculiarities of artistic realization of conscious mental phenomena of the artist in his work are revealed.*

**Key words:** psychopoetics, psychophysiological aspect, personality, megatext, appearance, creativity, temperament, Olha Kobylanska.

**Постановка проблеми.** Творча діяльність – одне з найбільш цікавих, складних і найменше вивчених психічних явищ. Проблема творчості, зокрема художньої, та творчої особистості були об'єктом дослідження різних наук, зокрема філософії, естетики, психології, мистецтвознавства. Загальноприйнятого визначення



творчості досі не існує. Традиційно, цей феномен розуміють як високосвідому діяльність людини, «що спрямована на створення нових продуктів матеріальної і духовної культури, що мають суспільно історичну цінність; теоретична і практична діяльність людини, яка зумовлює одержання об'єктивно нових результатів» [12, с. 352].

Творчою, унікальною, харизматичною, індивідуальною особистістю можна з упевненістю вважати письменника. Саме така особистість є центральним суб'єктом дослідження психопоетики – галузі літературознавчого знання, за визначенням С. Михиди, яка «зосереджена на дослідженні психоструктури особистості письменника у діалектичному взаємозв'язку з особливостями художності його творів» [10, с. 88].

Попри значну кількість різноаспектних досліджень яскравих постатей митців кінця XIX століття, зокрема Лесі Українки, І. Франка, О. Кобилянської, М. Коцюбинського та ін., психоаналіз у літературознавчих студіях залишає цілу низку питань, пов'язаних зі свідомими виявами особистості творця.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Серед вагомих досліджень, у яких вибудовано концепції в дусі класичного психоаналізу та постпсихоаналітичних теорій, виокремлюємо праці В. Агеєвої, Н. Зборовської, Т. Гундорової, Л. Левчук, С. Михиди, С. Павличко, Р. Піхманця та ін.

**Мета роботи** – здійснити спробу осмислення особистості О. Кобилянської за психосоматичними маркерами.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Особистість, за С. Михидою, є категорією психології, «котра визначає сукупно психофізіологічну іпостась носія художності – темперамент, характер, спрямованість, психоемоційну сферу, індивідуальне та колективне підсвідоме» [9, с. 59]. О. Овчарук зауважує, що попри значну кількість різних характеристик та визначень понять «особистість», найбільш значущими можемо виділити такі: «по-перше, під особистістю та індивідом розуміють унікальну, неповторну грань людини. Друга характеристика особистості задається її соціально-культурним виміром. Найбільш специфічною можна вважати третю характеристику особистості, а саме – особистість – це те, що передбачає самоусвідомлення, самовизначення, конституювання власного життя» [11, с. 27].

Описуючи особистість О. Кобилянської, С. Михида наділяє її такими якостями як «емоційна, естетична, морально-етична, мистецька, соціальна – великою мірою відповідає духові часу, що поривався *ins Vlaui*» [7, с. 292.]. У літературознавчому дискурсі О. Кобилянську називають «гірською орлицею» за горде серце; «пишною трояндою в саду української літератури» – за яскраву метафоричність бачення; «екзотичною квіткою» за оригінальність її особистості.

Поставивши перед собою завдання реконструювати психологічний портрет письменниці, зауважимо про неоціненне багатство мегатексту письменниці. Як зауважує С. Михида, О. Кобилянська «в усіх без винятку мемуарних жанрах і переважній більшості текстів артикулювала такий унікальний матеріал психоавтобіографічного плану, що представники сучасної науки про мистецтво слова, дослідження котрих спрямовані на розкриття психологічних основ літературного твору та психологічних аспектів буття автора, просто не могли не скористатися тим, що фактичного лежало на поверхні [7, с. 294.].

Основним матеріалом, який сприятиме якісному та об'єктивному осмисленню окремих свідомих аспектів письменниці є мегатекст, зокрема мемуаристика та художній текст. С. Михида зауважує, «якщо перше джерело (мемуаристика) задовольняє вимоги і психоаналітичного і класичною літературно-портретного аналізу, то друге (текст) – легітимне з огляду на відтворення психоструктури автора переважно за умови модерного письма» [8]

Зазначимо, що ще в Античності науковці цікавились розглядом фізіогномічних особливостей людини. Зокрема, Аристотель визначає фізіогноміку як «розпізнавання природних і набутих душевних властивостей, які впливають на зовнішні прояви людини. Назвавши фізіогноміку наукою про ознаки, Аристотель пропонує звертати увагу на тілесні рухи, конституцію, колір, вираз обличчя, волохатість, голос, м'ясистість, а також загальний вигляд тіла. Виходячи з єдності усіх цих ознак, Аристотель встановлює фізіогномічні риси здібних і тупих, безсоромних і скромних, мужніх і боязких, доброзичливих і похмурих, гнівливих і лагідних людей тощо» [3, с. 48].

Такий погляд на взаємозв'язок зовнішності та психіки особистості важливий і для психопоетики. Аналіз взаємозв'язку зовнішності та характеру письменника уже був здійснений у науковій роботі Я. Даценко «Психопоетика творчості Григора Тютюнника». Дослідниця зазначає, що «у психології доведено факт взаємозалежності між зовнішністю людини та особливостями її психоструктури. За зовнішніми ознаками людини можна не лише встановити тип захворювання (як традиційно вважали), а й визначити психологічні характеристики особистості, дізнатися про її професію, хобі» [1, с. 96].

Спогади про О. Кобилянську дають змогу «побачити» особливості її зовнішності. Михайлина Рошкевич-Іванцева (особисто познайомилась із письменницею у 1889 році в домі Наталії Кобринської в Болехові) згадує, що письменниця «була більш ніж середнього росту, брюнетка, худорлява, струнка, трималася рівно, говорила рівним, лагідним, притишеним голосом. Була вразлива, ніжна, в поведінці елегантна» [13]. Українська письменниця, журналістка, редакторка і видавчиня, феміністка та культурно-освітня діячка О. Кисілевська писала у спогадах: «На її смаглявому, стяглому обличчі, обрामованому на висках легко



*посрібленим, гладко причесаним, з розділом по середині, волосом, грала тепла, привітна усмішка. Гарні, розумні карі очі дивились на нас так прихильно...» [4].*

Літературознавці зазначають, що героїні творів О. Кобилянської схожі навіть своєю зовнішністю з авторкою (тонка постать, ніжне, романтично-блідаве обличчя з елегійно-сумним, поважним виразом), що стверджує й критик І. Ізотов у своїй праці, присвяченій творчості буковинської белетристки [2, с. 83]. У психопоетиці С. Михида характеризує це явище як психоавтобіографізм прози, який «переважає над широкою обсервацією життя, і це не лише не шкодить, а навпаки, надає творам особливої привабливості, притягує своєю щирістю, наближає до реципієнта, дозволяє простежити особливості психічної організації письменниці [7, с. 305].

Схожі з письменницею риси зовнішності має гуцулка Параска із новели «Некультурна»: «З лица чорнява, ще майже гарна, була сама тонка, майже ніжно збудована, жива, спритна» [6, с. 401]. Зовні нагадує авторку і героїня новели «Природа»: «Вона мала поверх двадцять років і була висока... Її очі, великі, трохи нерухомі і вогкі були сумні і тоді, коли уста усміхалися. За сі очі звали її «руською мадонною» [6, с. 310]. У нарисі «Impromptu phantasie» авторка обмежується кількома вагомими рисами зовнішності героїні: «...довго дивився в її великі, сумні, заплакані очі»; «Коли виросла, була майже гарна» [6, с. 365].

Описуючи зовнішність Софії Дорошенко із новели «Valse melancolique» авторка наділяє її такими рисами: «Вона *держиться просто* ... марна і має *сумні очі*» [6, с. 445].

Героїні творів О. Кобилянської мають так само схожі особистісні риси з письменницею, як і зовнішні ознаки. На основі конституційної теорії німецького психіатра Е. Кречмера та за описами зовнішності О. Кобилянської, про які ми дізнались із мегатексту, робимо висновок, що письменниця належить до астеничного (слабкого) типу статури. У теорії Е. Кречмера характер залежить від будови (конституції) тіла. Науковець описав три типи статури й відповідні їм типи характеру: астеники (слабкі) – худі, з довгими кінцівками й слабкою мускулатурою (відповідний тип характеру – шизотиміки – замкнуті, уперті, неадаптивні); атлетики – високі, широкоплечі, з потужною грудною кліткою й розвинутою мускулатурою (відповідний тип – іксотиміки – спокійні, практичні, владні, стримані); і пікніки (повненькі) – середнього росту, з короткою шиєю, широким обличчям (відповідний тип – циклотиміки – товариські, контактні, емоційні, легко пристосовуються до нових умов) [14, с. 93].

На нашу думку, погляди Е. Кречмера дозволяють осмислити окремі аспекти творчої особистості. Однак з урахуванням сучасних надбань психології, зауважимо, що міркування дослідника більше віддзеркалюють не особливості характеру особистості, а її темперамент, або ж психосоматичні маркери психоструктури.

Астеники мають шизотимічний тип характеру, їм притаманні такі риси, як постійне звернення «в середину себе»: «некомунікабельні, а іноді навіть нелюдимі («холодні, владні натури й егоїсти»), позбуті чуття гумору, виявляють дивовижність та чудакуватість («ідеалісти-мрійники»), люблять самотність, важко встановлюють контакти, не знаходять спільних інтересів з оточуючими людьми («витончено чутливі джентльмени»). Характерна риса – схильність до абстрактно-теоретичних роздумів, постійне ігнорування «реального» життя, відсутність почуття емпатії» [5, с. 129].

Головна героїня новели «Природа» повністю відповідає рисам шизотиміка: «*Виріши на самоті і майже серед пишного блиску, вона не знала ні життя, нічого з його мрачних боків. Знала його тільки з книжок, котрими зачитувалась донесхочу*»; «*Її фантазія розвинулась у такий буйний цвіт, що його коштом придавили всі інші пориви і ніколи не бачили божого сонця. Хоч була чутлива до хоробливості, то все ж таки кпила собі з чистого «плекання чувств і думок*»; «Іноді опановувала її невизначна жадова чувства побіди; але через те, що *виросла в неробстві, ніколи не захохочувана і не скріплювана, розпещена, винижена, її сила спала й ниділа і переходила в хоробливу, безпричинну тугу*» [6, с. 311]. Героїня «Impromptu phantasie» також витончена, аристократична особистість: «Вона була розумна, дотепна, *незвичайно багата натура*. Займалась малярством, писала, старалась усіма силами заспокоїти в собі ненаситну жадову краси»; «*Була занадто оригінальна, замало нинішня і не мала в собі нічого з «плебейськості»*» [6, с. 368]. Варто звернути увагу на те, як авторка описує відчуття життя героїні. На нашу думку, це яскравий приклад відриву від «реального» життя, яке притаманне шизотимікам: «Я відчуваю, як життя лежить переді мною не як щось сумне, безвідрадне, важке до перенесення, але як *би один пишній, святочний день, гаряче пульсуючий, приваблюючий, широкий, пориваючий образ або немов яка соната*» [6, с. 368].

Некомунікабельність та відсутність почуття емпатії як одна з рис шизотиміків проявляються у Ганні із новели «Valse melancolique», коли вони з Мартою знайомляться із новою товаришкою Софією: «А артистка стояла під кошином, висока, горда, холодна, роздразнена до крайності, і її великі, розгорілі з внутрішнього болю очі спочивали жадібно на змарнілім лиці дівчини. *Ні, не спочивали, шукали лиховісно чогось, щоб знищити вже в другій хвилі відкрите і відчуті полегшу за свій біль, що впився в неї... Недобра була в тій хвилі*» [6, с. 449].

В описі внутрішнього світу Ганні помічаємо подвійність натури, яка притаманна й самій Ользі Кобилянській: «Дразлива і химерна, коли малювала, була в щоденнім житті наймилішою людиною» [6, с. 436]; «Була незвичайно доброго серця: тут в одній хвилі кидалася, гарячилася й змагалася, а вже в другій –



була добра» [6, с. 440]. Психологічний аналіз темпераменту О. Кобилянської «досить точно виокремлює риси двох типів вищої нервової системи» [7, с. 299]. «Дві вдачі», а саме: холерична та меланхолічна, на думку С. Михиди, «і стали джерелом О. Кобилянської визначальними креативотворчими чинниками» [8, с. 299].

«Дві вдачі» яскраво змальовані і в характеристиці героїні «Impromptu phantasie»: «Ніжна, вразлива, немов міміза, з сумовитими очима... Годинами перележувала на спині в траві і *вслухувалась в дзвонення якогось стародавнього історичного монастиря, – вслухувалась і плакала, доки з утоми не ослабала*. Так бувало деякою порою. А іншою – *бувала знов пристрасною, глибоко зворушеною істотою, що пригадує молодих арабських коней*: приміром, коли другі діти її запрягали і гнали, немов коня, уперед себе. Се була її найлюбіша забава. Упряжена в шнурки, мчалась, немов батожена, через поля і рови, дико і гарно, і *була б з радості та з розпалу летіла, доки б не загинула*, наколи б поганяючі не здержували її [6, с. 363].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Аналіз мегатексту О. Кобилянської дає підстави стверджувати, що особливості зовнішності людини прямо пов'язані із рисами її характеру. На основі аналізу мемуарів про письменницю та низки творів малих жанрів було з'ясовано, що героїні творів схожі своєю зовнішністю з авторкою, що підтверджує психоавтобіографізм прози О. Кобилянської. Зовнішність письменниці цілком вписується в принципи конституційної теорії німецького психіатра Е. Кречмер, за якою характер людини можна визначити за особливостями будови її тіла. З'ясовано, що О. Кобилянська належить до астеничного (слабкого) типу статури (шизотимічний тип характеру). Риси шизотимічного типу притаманні і героїням новел «Природа», «Impromptu phantasie» та «Valse melancholique», це зокрема постійне звернення «в середину себе», «холодні», «владні» натури й егоїсти», «ідеаліст-мрійники», люблять самотність, «витончено чутливі», схильні до абстрактно-теоретичних роздумів, постійне ігнорування «реального» життя. Аналіз взаємозв'язку характеру та зовнішності підтвердив також міркування про «дві натури» О. Кобилянської, які яскраво виявляються у згаданих текстах на рівні образів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Даценко Я. В. Психопоетика творчості Григора Тютюнника : дис ... канд. філол. наук : 10.01.01. Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2019. 214 с.
2. Ізотов І. До характеристики творчості О.Кобилянської, 1928. № 2. С. 80-92.
3. Історія психології: від античності до початку ХХ століття : навч. посібник / Авт-уклад. О. П. Коханова, 2016. НВП «Інтерсервіс». 235 с.
4. Кисілевська О. З моїх спогадів про Ольгу Кобилянську. URL: <https://zbruc.eu/node/74385> (дата звернення 10.10.2024 р.)
5. Клепиков, Олександр Іванович. Основи творчості особи [Текст] : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів / О. І. Клепиков, І. Т. Кучерявий. - К. : Вища школа, 1996. - 295 с.,
6. Кобилянська О. Зібрання творів у 2 томах. Том 1. Київ : Видавництво «Дніпро», 1988, 541 с.
7. Михида С. Психопоетика українського модерну: Проблема реконструкції письменника : монографія. Кіровоград : «ПоліграфТерція», 2012. 352 с.
8. Михида С. Реконструкція психоструктури автора у новелі О. Кобилянської «Фантазія-експромт» (постановка проблеми). *Наукові записки КДПУ. Серія: Філологічні науки (літературознавство)* / ред. кол.: Г. Д. Ключек [та ін.]. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. Вип. 50. С. 221-228.
9. Михида С. Мегатекст і особистість письменника. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2006. Випуск 26. С. 58-62.
10. Михида С. Психопоетика й антропологія: проблема кореляції. *Studia Methodologica : альманах* / упоряд. І. В. Папуша. Тернопіль : ТНПУ, 2008. Вип. 24. С. 88-92.
11. Овчарук О. Творча особистість як суб'єкт культури в парадигмальних вимірах осмислення. *Вісник Національної Академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 2021. № 2. С. 23-30.
12. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанова. Київ : Академвидав, 2006, 423 с.
13. Рощкевич-Іванцева М. Мій спогад про Ольгу Кобилянську. URL: <https://zbruc.eu/node/68425> (дата звернення 10.10.2024 р.)
14. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.

УДК 373.016:811.111: [316.663.5+004]

**Лілія КАРМАН**

### **ОПРАЦЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ УМОВНИХ РЕЧЕНЬ ДРУГОГО Й ТРЕТЬОГО ТИПІВ В 11 КЛАСІ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Фока М. В.

У статті досліджуються особливості вивчення англійських умовних речень другого й третього типів в 11 класі. Проаналізовано підручники для 11 класу на предмет характеристики наявних завдань для опрацювання зазначеної граматичної теми. Представлено авторські вправи та методичні рекомендації для покращення засвоєння учнями умовних речень другого та третього типу.

**Ключові слова:** граматична компетентність, граматична структура, умовний спосіб, умовні речення, вправа.



**Постановка проблеми.** Вивчення умовних речень другого та третього типу є критично важливим для розвитку граматичної компетентності учнів, оскільки ці конструкції дозволяють виражати складні ідеї та уявні ситуації. Однак їх вивчення ускладнене через громіздкість граматичних структур, недостатню кількість практичних вправ у вітчизняних підручниках, а також брак рольових ігор та інтерактивних технологій, що обмежує можливості учнів для практики в реальних комунікативних ситуаціях. Це призводить до поверхневого розуміння матеріалу й знижує мотивацію учнів до навчання. Саме тому виникає потреба в розробці нових підходів, які забезпечать ефективне засвоєння цих конструкцій.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Вивченням різних аспектів граматичної компетентності займалися такі дослідники, як-от: О. Вовк, Т. Груба, Т. Горохова, Т. Дацька, В. Колісник, О. Кхеліл, О. Полінок, О. Резунова, Н. Скларенко, Т. Стеченко, І. Тригуб та ін. Однак актуальність даного дослідження полягає у виявленні специфіки використання умовних речень другого та третього типу в контексті сучасних навчальних методик, зокрема через інтерактивний підхід, що мало досліджено й представлено.

**Мета статті** полягає в аналізі підручників з англійської мови для 11 класу, виявленні прогалин у навчальних матеріалах і розробці вправ з переважним використанням рольових ігор та інтерактивних технологій для покращення формування граматичної компетентності учнів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Нова українська школа (НУШ) є важливою освітньою реформою, спрямованою на створення сприятливого навчального середовища, де учні не лише отримують знання, а й розвивають навички для соціалізації та професійного зростання. Основними принципами цієї реформи є перетворення навчання на цікаву діяльність, відмова від механічного запам'ятовування та акцент на критичному мисленні [8; 9].

Для ефективного формування іншомовної граматичної компетенції важливим лінгвістичним фактором є впровадження комунікативного підходу в навчанні граматики.

Грамматична компетентність є однією з мовних компетентностей, що характеризується як здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших людей, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та граматичної усвідомленості [6, с. 57].

Вивчення англійських умовних речень другого та третього типу для учнів 11 класу є важливим етапом формування їх граматичної компетенції. Основними компонентами граматичної компетенції є: граматичні навички, граматичні знання, граматична усвідомленість.

Умовні речення першого типу вивчаються у 9-му класі, умовні речення другого типу – у 10-му класі та умовні речення третього типу в 11-му класі відповідно [7, с. 44]. Учні повинні вміти розпізнавати та використовувати граматичні структури (ГС) другого (If + Past Tense, would + base form) та третього типу (If + Past Perfect, would have + past participle) умовних речень. Учителі повинні надавати пояснення та зразки мовлення, що допомагає учням краще усвідомити ці структури.

Сформованість рецептивної граматичної навички є однією з передумов функціонування вміння розуміти думки інших людей в усній і письмовій формах (аудіювання і читання). При вивченні умовних речень другого та третього типів першою операцією є *сприймання* звукового або графічного образу ГС. Якщо рецептивна граматична навичка сформована, сприймання супроводжується *розпізнаванням* граматичних форм і *ствітвіднесенням* їх з певним значенням. Наприклад, під час прослуховування аудіозапису або читання тексту учні мають розпізнавати умовні речення другого та третього типів і розуміти їхній зміст.

Сформованість репродуктивної граматичної навички є однією з передумов функціонування вміння висловлювати свої думки в усній і письмовій формах (говоріння й письмо). При вивченні умовних речень другого та третього типів учні повинні спочатку *вибрати* відповідну ГС згідно з ситуацією мовлення. Вибір ГС залежить від часу події та характеру інформації. Наприклад, другий тип умовних речень використовується для уявних ситуацій у теперішньому або майбутньому, а третій тип – для нереальних ситуацій у минулому. Також важливо враховувати стосунки між людьми, що спілкуються. Обрану ГС слід *оформити* відповідно до норм англійської мови, враховуючи морфологічні й синтаксичні особливості. Вибір та оформлення ГС здійснюються паралельно, щоб у свідомості мовця поєднувалися комунікативний намір і форма, за допомогою якої цей намір *виражається* [6, с. 58].

Основою для отримання граматичних знань слугує граматичний матеріал, визначений «Навчальною програмою з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов» для відповідного етапу навчання. У програмі Міністерства освіти і науки зазначено, що в 11 класі учень повинен володіти мовним граматичним інвентарем, включаючи використання умовних речень першого, другого й третього типів [7, с. 44]. Такі конструкції входять у граматичний мінімум вивчення англійської мови для 11 класу на рівні стандарту, профільному чи академічному рівні. Однак у навчальних програмах для закладів загальної середньої освіти граматичний матеріал не поділений на активний та пасивний, тому вчителям доводиться це робити самостійно. За програмними вимогами умовні речення третього типу вивчаються лише в 11 класі незалежно від рівня.





За основу аналізу було взято діючі підручники 2019 року [2; 3; 4; 5; 10; 11]. Проаналізувавши підручники вітчизняного та закордонного видання, можна виокремити так: у підручниках українського видавництва, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, представлена недостатня кількість та різноманітність завдань щодо вправляння навички використання умовних речень другого та третього типу, зокрема не приділено увагу репродуктивним вправам, які є основою комунікативного спрямування; часто зустрічається застаріла лексика [1, с. 488]. Так, у підручнику Д. Карпюк «Англійська мова (11-й рік навчання)» рівня стандарту [3] було налічено 12 вправ на умовний спосіб, а у підручнику Л. Калініної та І. Самойлюкевич «Англійська мова / English» для профільного рівня [2] лише 3. Тим часом підручники іноземного виробництва «New Headway» (Intermediate) [10] та «English File» (Intermediate) [4] налічують більше ніж 20 вправ кожен, не враховуючи матеріали, подані для повторення після розділів та в кінці підручника. На жаль, у підручниках вітчизняного виробника немає повторення умовних речень протягом навчального року.

Уважаємо за доцільне оптимізувати навчання шляхом формування граматичної компетентності з посиленням використання рольових ігор та інтерактивних технологій для учнів 11 класу. Сучасний викладач іноземної мови – це той, хто повністю переглянув свою роль в освітньому процесі, беручи до уваги розвиток комп'ютерних технологій і розуміючи, що англійська мова є провідною в міжнародному спілкуванні.

Зокрема, у реаліях сьогодення особливе значення має інтерактивний метод навчання англійської мови. Наприклад, інтерактивні вправи, рольові ігри, групові проекти та використання онлайн-ресурсів дозволяють учням активно взаємодіяти з матеріалом і один з одним, що сприяє кращому засвоєнню знань і розвитку навичок. Своєю чергою, рольові ігри дозволяють студентам опинитися в умовах, максимально наближених до реального життя, де вони можуть практикувати мовні навички в умовах, які потребують швидкого прийняття рішень і творчого підходу.

Оскільки підручник О. Карпюк для 11 класу (рівень стандарт) [3] має недостатню кількість завдань для вправляння навички використання умовних речень другого та третього типу, пропонуємо такі вправи, що подаються в порядку від рецептивних до репродуктивних. Запропоновані вправи були побудовані на дошці Міго та апробовані на уроці англійської мови в 11-му класі.

**Завдання №1.** Учні повинні заповнити пропуски в реченнях, використовуючи другий і третій умовний тип речень.

**Put the verbs in brackets into the correct form to make second or third conditional sentences.**

1. *If they (finish) their homework on time, they (have) more free time.*
2. *I would (enjoy) school more if I (have) interesting classes.*
3. *If she (tell) me about her problems, I (help) her.*
4. *If you (practice) speaking English more often, you (become) fluent.*
5. *If you (read) more books, you (improve) your vocabulary.*
6. *If we (plan) our vacations better, we (enjoy) them more.*

**Завдання №2.** Учні повинні з'єднати частини речення та отримати логічне повноцінне речення другого й третього умовного типу.

**Match the part of the sentences to form complete sentences.**

1. <i>If I had more money,</i>	a) <i>she would get promoted faster.</i>
2. <i>If I had listened to my parents,</i>	b) <i>she would have become a better pianist.</i>
3. <i>If she spoke fluent English,</i>	c) <i>I would have avoided many mistakes.</i>
4. <i>If my sister had practiced more regularly,</i>	d) <i>he would spend it with her family.</i>
5. <i>If my brother had kept his promises,</i>	e) <i>I'd buy a new bicycle.</i>
6. <i>If he had more free time,</i>	f) <i>I would have trusted him more.</i>

**Завдання №3.** Учні витягують по одній картці та читають першу частину речення, доповнюючи її власною ідеєю, використовуючи другий умовний тип речень.

**Choose the sticker and answer the question using the second conditional.**

Приклади таких карток: «If I were taller, ...», «If I could change one thing about you, ...», «If I had a million dollars, ...», «If I didn't have to go to school, ...», «If I could fly, ...», «If I read two books a day, ...».

**Завдання №4.** «Family regrets discussion.» Побудова речень третього умовного типу. Учні мають побудувати речення, використовуючи запропонований варіант.

**Take a sticker with the half of a sentence and continue it using the third conditional.**

Example: «If my parents had not moved to a new city, we would have stayed closer to our old friends.»

Приклади таких карток:

1. *If my family had supported my hobbies, ...*
2. *If my parents had listened to my ideas, ...*
3. *If my sister had talked about her problems, ...*
4. *If I had been more decisive, ...*
5. *If my parents had given me more freedom, ...*
6. *If I had remembered about her birthday, ...*



**Завдання №5.** Інтерактивна гра “*Chain Stories*.” Учні сідають у коло. Один учень говорить умовне речення другого типу, а кожен наступний студент продовжує власним умовним реченням другого типу, використовуючи частину попереднього.

**Students sit in a circle. The first student starts a sentence using the second conditional, and the next student continues the story with another second conditional sentence.**

*Example:*

**Student 1:** “*If I found a magic lamp, I would wish for infinite money.*”

**Student 2:** “*If I had infinite money, I would travel around the world.*”

**Завдання №6.** Інтерактивна гра “*Give me a piece of advice*”. Інструкція: кожен учень має отримати картку з ситуацією. Учень читає ситуацію вголос і запитує поради у своїх однокласників, використовуючи другий умовний тип речень. Однокласники відповідають порадою, яка починається словами: «На твоєму місці я б...» (“*If I were you...*”).

**Each student receives a card with a situation on it. The student reads the situation aloud and asks his/her classmates for advice using the second conditional. The classmates give advice with the expression “If I were you, I would...”**

*Example:*

**The situation:** “*I am failing my math class.*”

**A student:** “*I am failing my math class. What should I do?*”

**A classmate:** “*If I were you, I would get a tutor.*”

Список запропонованих ситуацій (List of situations):

1. “*I want to learn a new language, but I don't have much time.*”
2. “*I feel very stressed about my exams.*”
3. “*I want to make new friends, but I am very shy.*”
4. “*I need to save money for a new phone.*”
5. “*I want to get fit, but I don't like exercising.*”
6. “*I am always late to school.*”

**Завдання №7.** “*Personal Dreams and Wishes*.” Написання есе на тему «Мої мрії та бажання» з використанням умовних речень другого типу.

**Write a story about your dreams and wishes, starting with a second conditional sentence. Try to use second conditional sentences as much as possible.**

*For example:*

- “*If I were a famous musician, I would play concerts all over the world...*”
- “*If I had a private jet, I would visit every continent...*”
- “*If I were fluent in five languages, I would work as a diplomat...*”

**Завдання №8.** Учні мають переписати запропоновану історію, використовуючи умовні речення третього типу.

Подана історія: *Last summer, my family planned a beach vacation. We were all excited, but my brother forgot to book the hotel. When we arrived, there were no available rooms, so we had to stay in a small, uncomfortable motel. It rained the whole week, and we couldn't do many beach activities. We argued a lot because we were all disappointed.*

**Example:** “*If my brother had booked the hotel in advance, we would have stayed in a nice hotel ...*”

**Завдання №9.** Учні повинні створити монолог, використовуючи умовні речення третього типу на подані теми.

**Write a monologue using the third conditional sentences.**

- *A missed opportunity to do something.*
- *An important family decision.*
- *A missed family vacation.*
- *Supporting siblings more.*

Запропоновані вправи сприяють не лише засвоєнню граматичних конструкцій, а й розвитку критичного мислення та соціалізації учнів. Вони побудовані на принципах активного навчання, що заохочує учнів до творчого підходу в спілкуванні та обміні ідеями. Починаючи з вправи на заповнення пропусків, учні практикують використання другого та третього умовного типу, що закріплює їх граматичні знання. Наступні завдання, зокрема з'єднання частин речень та завдання з картками, стимулюють колективну взаємодію та обговорення, що є важливим для соціалізації. Інтерактивні ігри, як-от “*Chain Stories*” і “*Give me a piece of advice*”, дозволяють учням застосовувати мову в контексті, що наближає навчання до реальних ситуацій. Своєю чергою, вправа на написання есе та створення монологів надає можливість учням вільно висловлювати свої думки, розвиваючи критичне мислення.

**Висновки.** Дослідження проблеми формування англомовної граматичної компетентності учнів 11 класу через переважне використання рольових ігор та інтерактивних технологій показало, що сучасні підходи до навчання значно підвищують ефективність засвоєння умовних речень другого та третього типу. Завдяки



інтерактивним вправам учні не лише удосконалюють свої мовленнєві навички, але й розвивають здатність до самостійного мислення, формуючи впевненість у собі під час спілкування.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дацька Т. Викладання теми «Умовний спосіб» в англійській мові студентам педагогічних ВНЗ: питання термінології та підходів. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2018. Вип. 165. С. 483–488.
2. Калініна Л., Самойлокевич, І. Англійська мова / English : підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Генеза, 2019. 208 с.
3. Карпюк Д. О. Англійська мова (11-й рік навчання) (English (11th Year of Studies)) : підручник для 11 класу закладів середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль : Астон, 2019. 256 с.
4. Латем-Коенінг К., Оксенден К., Ламберт Дж. English File : Intermediate : Student's Book with Online Practice. 4th ed. Oxford University Press, 168 с.
5. Латем-Коенінг К., Оксенден К., Ламберт Дж. English File : Intermediate : Workbook. 4th ed. Oxford University Press, 136 с.
6. Холод І. В. Методика викладання англійської мови: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Умань : Візаві, 2018. С. 57–61.
7. Навчальна програма з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи: затверджена наказом Міністерства освіти і науки №1407 від 23 жовтня 2017 року. 72 с.
8. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
9. Нова українська школа: ключові компетентності. Український інститут розвитку освіти. URL: <https://uied.org.ua/2020/03/323/>
10. Соарс Л., Соарс Дж. New Headway : Intermediate : Student's Book. 5th ed. Oxford University Press, 168 с.
11. Соарс Л., Соарс Дж. New Headway : Intermediate : Workbook. 5th ed. Oxford University Press, 128 с.

УДК 811.111:25

**Максим КРАВЧЕНКО**

### **ГРАМАТИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ПУБЛІЧНИХ ПРОМОВ ПСИХОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ (НА МАТЕРІАЛІ TED-TALKS)**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій) Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лелека Т. О.*

*Стаття присвячена виявленню особливостей перекладу публічних промов. Проаналізовано функціонування різних видів граматичних трансформацій та принципи їх застосування, що використовуються перекладачами, на матеріалі конференції TED-Talks психологічного напрямку.*

**Ключові слова:** граматичні трансформації, промова, публічна промова, переклад, TED-Talks.

**Постановка проблеми.** Вивчення граматичних трансформацій на матеріалі перекладу українською мовою промов TED-Talks є актуальним з огляду на кілька важливих чинників.

По-перше, популярність TED-Talks та їх роль у поширенні ідей і знань робить перекладацьку інтерпретацію цих промов надзвичайно значущою, оскільки від якості перекладу залежить адекватна передача змісту широкій аудиторії реципієнтів. Граматичні трансформації відіграють ключову роль у процесі перекладу, забезпечуючи точність, зрозумілість та природність перекладеного тексту.

По-друге, дослідження стратегій і прийомів граматичних трансформацій у перекладі промов TED-Talks українською мовою може збагатити теоретичні засади перекладознавства та вдосконалити практику перекладу публічних виступів та інших жанрів усного мовлення. Вивчення специфіки використання граматичних трансформацій на цьому матеріалі дозволить виявити закономірності їх застосування в різних контекстах [4, с. 150].

По-третє, результати такого дослідження можуть стати корисними для підготовки майбутніх перекладачів, надаючи їм практичні рекомендації та стратегії вирішення граматичних проблем під час перекладу. Воно також сприятиме розвитку української перекладацької термінології та уніфікації підходів до відтворення специфічної лексики різних галузей знань [5, с. 236].

Отже, актуальність дослідження граматичних трансформацій на матеріалі перекладів промов TED-Talks українською мовою зумовлена практичною значущістю таких перекладів, необхідністю поглиблення теоретичних знань про перекладацькі трансформації, потребою в підвищенні якості підготовки професійних перекладачів та розвитку вітчизняної перекладацької науки й термінології.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Переклад промов на сьогоднішній день є недостатньо вивченим, хоча деякі дослідники звертались до цього питання. Наприклад, Д. Дуднікова визначає специфічні риси цього жанру медійного дискурсу; Ю. Плетенецька та О. Линтвар займалися особливостями перекладу промов; Н. Солошенко-Задніпровська вивчає публічні промови як засоби впливу на аудиторію. Незважаючи на зростання інтересу перекладознавців до матеріалу у форматі TED-Talks, багато питань залишається ще не розв'язаними, особливо ті, що стосуються перекладацьких стратегій, трансформацій, прийомів тощо.

**Мета статті.** Метою статті є виявлення особливостей перекладу публічних промов. Зазначена мета передбачає розв'язання наступних завдань:



- вивчення теоретичних засад та класифікації граматичних трансформацій у перекладознавстві;  
- зіставний аналіз оригінальних англійських промов TED-Talks та їхніх перекладів українською мовою;  
- виявлення основних видів граматичних трансформацій у перекладі з точки зору адекватності та еквівалентності перекладу.

**Об'єктом** дослідження є оригінальні англійські субтитри виступу TED-Talks (The psychology of your future self) та їх переклад українською мовою.

**Предметом** дослідження виступають граматичні трансформації, які використовуються у процесі перекладацької діяльності.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Виступи TED (Technology, Entertainment, Design) Talks, переклад яких ми розглядаємо в цій статті, є одним із популярних форматів представлення наукового знання в усьому світі; їх мовне, тематичне та жанрове різноманіття відображають різні сфери діяльності людини [5, с. 236].

Науково-популярні лекції перебувають на межі двох функціональних жанрів: наукового та публіцистичного, що ускладнює визначення їх мовних і функціональних особливостей [4, с. 148]. Тексти виступів TED-Talks використовують літературну мову із вкрапленнями наукових термінів і розмовної лексики [3, с. 73].

Перекладацькі трансформації можна вважати перетворенням мови оригіналу на мову перекладу для адекватного розуміння тексту.

Корунець І. пропонує вважати перекладацькими трансформаціями (translator's transformations) такі основні та незначні зміни в структурній формі мовних одиниць, що відбуваються з метою досягнення точності в перекладі [2, с. 53].

Лобода В. тлумачить це поняття таким чином: перекладацькі трансформації – це міжмовні перетворення, перебудова елементів вихідного тексту та операції перефразування з метою досягнення перекладацького еквіваленту [3, с. 72].

Граматичні трансформації – це один з прийомів перекладу, що передбачає заміну структури речення, словосполучення або слова зі збереженням семантичної інформації. [2, с. 104].

Під час аналізу граматичних трансформацій, що застосовуються при перекладі конференцій TED-Talks було виявлено декілька видів граматичних трансформацій.

Синтаксичні уподібнення (дослівний переклад) – це спосіб перекладу, при якому синтаксична структура оригіналу перетворюється в аналогічну структуру мови перекладу. Така трансформація використовується у випадках, коли в мові оригіналу та мові перекладу існують паралельні синтаксичні структури.

Наприклад: So I want to begin with this wonderful illusion by painter M.C. Escher – Тож, я хочу почати з цієї чудової ілюзії художника М. К. Ешера.

We asked half of them to predict for us how much their values would change in the next 10 years, and the others to tell us how much their values had changed in the last 10 years – Половину ми попросили передбачити, як зміняться їхні цінності протягом наступних 10 років, а інших – розказати, як змінилися їхні цінності за останні 10 років.

Розповсюдженими граматичними трансформаціями при перекладі конференцій TED-Talks є членування та об'єднання речень.

Членування речень – це спосіб перекладу, при якому синтаксична структура речення в оригіналі перетворюється в дві або більше предикативні структури мови перекладу. Дана трансформація приводить або до перетворення простого речення в складне, або до перетворення простих або складного речення в два або більше самостійних речення.

Наприклад: It's what they believed, and it wasn't about black versus white: 25% of the audience was white – І це те, в що вони вірили. І це не був захід "Чорні проти Білих". 25% аудиторії були білими.

At every stage of our lives we make decisions that will profoundly influence the lives of the people we're going to become, and then when we become those people, we're not always thrilled with the decisions we made – На кожному етапі власного життя ми приймаємо рішення, що суттєво вплинуть на життя тих, ким ми станемо. Коли ж ми ними стаємо, не завжди нас приваблюють прийняті рішення.

Every one of you knows that the rate of change slows over the human lifespan, that your children seem to change by the minute but your parents seem to change by the year – Всі ми знаємо, що процес змін уповільнюється з плином людського життя. Здається, що ваші діти змінюються по хвилинах, тоді як ваші батьки – по роках.

Об'єднання речень – це спосіб перекладу, при якому синтаксична структура в оригіналі перетворюється шляхом поєднання двох простих речень в одне складне.

Наприклад: And yet, they're just a computer company. They're just like everyone else – І все ж, вони є просто комп'ютерною компанією, вони такі ж, як і решта.

Now it's not just values. It's all sorts of other things – І так не тільки з цінностями, так і з усім іншим.

That tells us several things. One, the world is, was, will always be filled with good and evil, because good and evil is the yin and yang of the human condition. It tells me something else. If you remember, God's favorite angel was



Lucifer – І це свідчить ось про що: по-перше, у світі було, є і завжди буде добро і зло, бо добро і зло - це інь і янь людської сутності; ще одне: як пам'ятаєте, улюблений янгол Бога був Люципер.

Перестановка (транспозиція) – це зміна порядку слів у словосполученні або реченні.

Наприклад: And when he did, Michael, the archangel, was sent to kick him out of heaven along with the other fallen angels – А коли він це зробив, був посланий архангел Михаїл, щоб вигнати його разом з упалими янголами з раю.

We ask half of them to tell us, "Do you think that that will change over the next 10 years?" – Половину із них ми запитали: "Чи зміняться ці речі протягом наступних 10 років?"

It bedevils our decision-making in important ways – Це важливим чином впливає на процес прийняття рішення.

Заміна – це спосіб перекладу, при якому граматична одиниця оригіналу перетворюється в одиницю мови перекладу з іншим граматичним значенням. Замінюватися може граматична одиниця вихідної мови будь-якого рівня: словоформа, частина мови, член речення, речення окремого типу.

Наприклад: I call it the golden circle – Я називаю її "золоте коло".

The question is, as a psychologist, that fascinates me is, why do we make decisions that our future selves so often regret? – Питання, що приваблює мене, як психолога: Чому ми приймаємо рішення, про які так часто шкодуємо у майбутньому?

Older adults work hard to lose what middle-aged adults worked hard to gain. – Стаючи старшими, витрачають сили, щоб втратити те, на отримання чого витрачали сили, будучи молодшими.

Додавання – це збільшення кількості слів, словоформ або членів речення у мові перекладу.

Наприклад: So when I read Robert Louis Stevenson, that wasn't fiction – Тож, коли я прочитав Роберта Льюїса Стівенсона, для мене це не була вигадка.

So young people pay good money to get tattoos removed that teenagers paid good money to get – Так молоді люди викидають багато грошей, щоб видалити тату, за яке в свій час заплатили ще підлітком.

For example, personality – Наприклад, з поняттям особистості.

Вилучення – це зменшення кількості мовних елементів у мові перекладу.

Наприклад: The only question is, what was in the juice? – Виникало лише одне питання, що було в тому соці?

Well, we asked thousands of people – Ми опитали тисячі людей.

And this enabled us to do a really interesting kind of analysis, because it allowed us to compare the predictions of people, say, 18 years old, to the reports of people who were 28, and to do that kind of analysis throughout the lifespan. – Це дозволило нам провести цікаве дослідження, бо ми змогли порівняти прогнози, наприклад, 18-річних, із висновками тих, кому було 28, і так далі для різновікових категорій.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Способи перекладу мовних елементів на рівні граматики є одними з найбільш важливих і актуальних проблем перекладу, оскільки граматичні помилки призводять до спотворення тексту оригіналу, а також до порушення стилістичних норм мови.

Отже, перекладачі застосовують різні граматичні трансформації при перекладі промов, враховуючи контекст, стилістику, сполучуваність лексики, необхідність адаптації чи пояснення певних елементів для цільової аудиторії. Ключовим фактором вибору тієї чи іншої трансформації є прагнення максимально зберегти зміст оригіналу.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з виявленням стилістичних особливостей перекладу публічних промов.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дуднікова Д. TED Talks як новий синкретичний жанр сучасного медійного дискурсу. Матеріали II студентської науково-практичної конференції, присвяченої Міжнародному дню студента, Харків, 15 листоп. 2019 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; [за заг. ред. Т. В. Подуфалової]. Харків : ХНПУ, 2019. С. 29–30.
2. Корунець, І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): підручник. 5-те вид., виправ. і допов. Вінниця: Нова Книга, 2017. 448 с.
3. Лобода В. А. Перекладацькі трансформації: дефінітивний характер та проблема класифікації. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. 2019. Серія Філологія. № 43. Том 4. С. 72–74.
4. Плетенецька Ю. М., Линтвар О. М. Лінгвістичні особливості промов TED Talks в аспекті перекладу. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія. 2021. № 47. Том 3. С. 148–152.
5. Солошенко-Задніпровська Н. К. Англомова аргументована публічна промова як засіб впливу на аудиторію (на основі матеріалів конференції TED). Аргументи сучасної філології: «нестача» і «бажання» у тексті: матеріали Міжнар. наук. конф., Харків, 2–3 квіт. 2021 р. Харків: ХНПУ, 2021. С. 235–239. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/6455> (дата звернення: 01.04.2024).
6. TED: Ideas Worth Spreading. URL: <https://www.ted.com/> (дата звернення: 30.03.2024).



УДК 821.161.2.09 НИКУЛІН

Софія КУСИЙ

**ОБРАЗ ПІДЛІТКА У РОМАНІ «СІЛЬ ДЛЯ МОРЯ АБО БІЛИЙ КИТ»**

(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Буряк О. Ф

У статті через призму психологізму визначено особливості художнього втілення образу підлітка в романі «Сіль для моря або Білий кит», окреслено коло проблем, актуальних для особистості, яка формується.

**Ключові слова:** образ підлітка, проблема, самосприйняття, ескапізм, підліткова криза.

Анастасія Нікуліна – молода українська письменниця, авторка збірки казок для дітей «Диво на Різдво» (2018), фентезі «Завірюха» (2019), «Викрадачі снігу» (2021), пригодницьких романів «Згряя» (2018), «Я їду шукати» (у співавторстві з Олегом Бакуліним) (2022), психологічного трилера «Більше нікому» (у співавторстві з Олегом Бакуліним) (2020), артщоденника «Відбій повітряної тривоги» (у співавторстві з художником Олександром Греховим) (2022) та ін..

Особливе місце у творчому доробку мисткині посідає її дебютний роман «Сіль для моря або Білий кит», що привернув увагу читачів. Саме за цей твір А. Нікуліна отримала Міжнародну українсько-німецьку літературну премію ім. Олеса Гончара 2018 року (номінація «Проза») та відзнаку «Найкраща книга для підлітків» української літературної премії «Глиняний кіт» [4].

Історія роману «Сіль для моря або Білий Кит» розпочалася як інтерактивний проєкт Анастасії Нікуліної в соціальних мережах. Перші уривки публікувалися в Instagram із тегом #сільдляморя, де кожен фрагмент завершувався питанням до читачів. Така форма взаємодії дозволила залучити аудиторію до активного обговорення, що стало основою для подальшого розвитку сюжету твору й обумовило його актуальність.

Відсутність чіткого плану сюжету дала можливість історії органічно розвиватися, зосереджуючись на трьох ключових образах – дівчинки Лізи, жінки Анни та моря. Згодом, на основі інтересу аудиторії, авторка вирішила перетворити серію дописів на повноцінний твір. Важливу роль у цьому процесі відіграла співпраця з видавництвом «Vivat», яке внесло свої корективи, зокрема додавши до назви елемент «Білий Кит». Таким чином, роман став прикладом самобутнього твору, що народився у цифровому просторі завдяки активній підтримці онлайн-аудиторії [2]. У такий спосіб оприявнився новий формат стосунків письменника й читача, характерний для постмодернізму.

Письменниця зауважує, що її роман адресований не лише підліткам, а і їхнім батькам, які зможуть осягнути складний внутрішній світ особистості, котра формується [3]. Авторка пише в своєму блозі: «Її можна читати підліткам, тим, хто був підлітком, і тим, хто буде» [1].

У романі порушено низку актуальних проблем, серед яких – проблема булінгу, яка змусила режисеру Сніжану Гусаревич зняти короткометражний фільм за сюжетом цього твору. Кінопроєкт став одним із переможців 11-го конкурсного відбору кінопроєктів Державного агентства України з питань кіно й отримав повну державну фінансову підтримку [6], що черговий раз засвідчує важливість проблематики і фільму, й, відповідно, роману А. Нікуліної.

**Актуальність нашого дослідження** полягає в тому, що не зважаючи на широкий резонанс серед читацької аудиторії, роман А. Нікуліної «Сіль для моря або Білий кит» на сьогодні, на жаль, не став об'єктом зацікавлень літературознавців. На наше переконання, різноаспектний аналіз цього оригінального зразка сучасної молодіжної прози увиразнить творчий портрет перспективної молодої письменниці й водночас – один із сегментів сучасної української літератури, що ілюструє її жанрове, ідейно-змістове розмаїття, спрямованість на різновікового реципієнта..

**Мета нашого дослідження** – з'ясувати специфіку художнього втілення образу підлітка у творі Анастасії Нікуліної.

**Об'єкт нашого дослідження** – роман А. Нікуліної «Сіль для моря або Білий кит» (2017).

**Предмет нашого дослідження** – образ підлітка в цьому романі.

У романі «Сіль для моря або Білий Кит» осягається підлітковий період становлення особистості, зокрема психологічні труднощі, пов'язані з пошуком себе, відчуттям ізоляції та кризою ідентичності. Через гармонійне переплетення сюжетних ліній авторка створює цілісну соціально-психологічну картину, яка відображає багатогранний досвід сучасного підлітка [8].

«Роман-буря» [7] – саме таке жанрове визначення дала А. Нікуліна своєму твору через те, що розвиток подій і конфліктів з кожним новим розділом все більше посилюється, неначе буря, адже письменниця розкриває нам одну із історій чотирнадцятилітньої дівчинки Лізи, яка переживає кризовий період у своєму житті.



Головна героїня твору і справді переживає емоційні «бурі», конфлікти, стикається з типовими проблемами підліткового віку: пошук свого місця у світі, розуміння себе та інших, невпевненість у собі, проблема соціалізації, булінгу, самотності та інше.

Через портретні деталі письменниці зображає типового підлітка: *«невисока дівчина з розкиданим по обличчю рудим ластовинням»* [5, с. 43]. Таким чином транслюється думка, що життя, ситуації, в які потрапляє героїня, гострі переживання Лізою ізоляції та відчуження, низька самооцінка та відчуття невідповідності соціальним стандартам характерні для багатьох її ровесників.

Уже на початку твору читач бачить, як Ліза порівнює себе з іншими підлітками, котрі здаються їй щасливішими та успішнішими: *«Вона відчувала себе старезною бабцею поряд із тими щебетливими подружечками...»* [5, с. 156]. Відчуття «іншості», «інакшості» ще більше поглиблюється через матір, що критикує зовнішність дівчини та звинувачує її в родинних проблемах, а також через булінг з боку однокласників.

Травматичний досвід Лізи – смерть подруги на очах у дівчинки, подальше приховування цієї події – травмували психіку героїні. Натомість батьки не змогли належним чином допомогти доньці впоратися з емоційними наслідками цього стресу. Переїзд до моря, відмова від навчання та замкнутість Лізи стали тривожними симптомами її внутрішньої боротьби. Але замість того, щоб стати підтримкою для Лізи, батьки почали звинувачувати її у власних невдачах та проблемах.

Лізу під час булінгу представлено як вразливу, зламану і безпомічну, що підкреслює її нездатність протистояти агресії та приниженням з боку однокласників.

Лізина реакція на булінг – мовчання і відсутність будь-якої активної відповіді, відсічі нападаючим: *«А вона мовчала, дивилася своїм телячим поглядом – і мовчала»* [5, с. 87]. Будь-які дії дівчини закінчуються невдачею. Героїня опинилася в глухому куті, не здатна дати гідну відсіч і просто приймає знущання. Ліза не знає, як розв'язати проблему, яку оптимальну стратегію поведінки обрати, як правильно спілкуватися із кривдниками.

У своїх думках героїня мріє лише про одне – щоб усе скоріше закінчилося: *«Тільки швидше б усе скінчилося. Будь ласка. Тільки би швидше»* [5, с. 95]. На тлі булінгу, емоційної закритості й відсутності будь-якої підтримки Ліза відчуває свою відторгнутість, гостро переживає соціальну відчуженість.

Особливу увагу авторка приділяє проблемі самоприйняття та досягнення душевної гармонії. Внутрішня боротьба дівчини стає лейтмотивом твору, відображаючи кризу ідентичності, характерну для підліткового віку.

Ліза намагається подолати свої комплекси, невпевненість, прагне навчитися любити себе, однак цей процес виявляється для неї складним і болісним: *«Я ненавиджу цей світ, я себе ненавиджу!»* [5, с. 39].

Головна героїня знаходить несподівану підтримку в особі таємничої жінки на пляжі на ім'я Аня, яка допомагає їй поглянути на свої проблеми по-новому. Ця випадкова знайома порадила дівчинці спробувати полюбити себе. Лізине намагання прийняти себе щире й наполегливе, саме тому воно набуває форми афірмації: *«Я гарна! Я люблю себе!»* [5, с. 43].

Однак внутрішній конфлікт дівчинки так і залишається невирішеним, прийняття себе виявилось довготривалим процесом. Ліза виявляє властиву підліткам, роздратованість, нетерплячість в очікуванні бажаного результату, впадає у розпач, переживає відчай, усвідомивши, що її зусилля марні: *«Дурня! Не можна просто взяти й полюбити себе!»* [5, с. 44].

Душевні розмови з Анею змушували дівчинку багато ще над чим задуматися, почати мислити позитивно, хоча інколи це обертається виправданням кривдників: *«Може, таки її правда і з однокласниками не все втрачено. Може, вона просто опинялася не в тому місці і не в той час. А в її мучителів – власні скелети у шафах?»* [5, с. 92].

У пошуках людей, які зрозуміють і підтримають її, Ліза поринає у віртуальний світ, вибудовує стосунки із персонажем, що має дивний, таємничий нік Кит. Для героїні ці стосунки стають ескапізмом, тобто втечею від реальності та способом відволіктися від реальності, від світу, що не приймає, принижує, травмує. У Лізиній уяві Кит символізує ідеальний світ, де вона відчуває себе вільною від соціальних рамок, від суспільного тиску. Проте ця втеча виявляється ілюзорною: згодом дівчинка розуміє, що її почуття до віртуального знайомого несправжні, вигадані, як і сам Кит, що існує лише в інтернет-просторі. Чоловік, що ховався за маскою Кита, скористався довірливістю відторгнутої іншими людьми дівчинки, яку *«...не розуміють батьки і з котрої знущаються друзі»* [5, с. 136]. Віртуальний «друг» просто маніпулює Лізою, керуючись власними, егоїстичними мотивами.

Героїні вдалося ввімкнути критичне мислення, розмежувати реальність й ерзац-світ, вирватися із цих химерних стосунків. Вона приходять до висновку: *«Краще бути живим, ніж в онлайні»* [5, с. 209] й розуміє, що *«Кит виявився фальшивкою. А всі почуття до нього – несправжніми, віртуальними»* [5, с. 209]. У такий спосіб оприявлено усвідомлення Лізою важливості реального життя, справжніх взаємин, що свідчить про формування ієрархії цінностей – важливої складової світогляду.



У романі А. Нікуліної висвітлено тему підліткової кризи, змальовано психоемоційний стан героїні, зокрема її суїцидальні думки. Підліток надзвичайно вразливий, гостро реагує на світ, схильний до кардинальних рішень – ці всі риси простежуються в Лізі. Дівчинка часто замислюється про смерть як про оптимальний варіант подолання життєвих труднощів. Намагання з'ясувати своє місце, роль у суспільстві заводять героїню в глухий кут. Необхідна підтримка рідних людей відсутня, а самотужки справитися із розв'язанням проблеми Ліза не здатна. Відчуття безвиході призводить героїню до знецінення себе, викликаючи вражаюче питання: «*Може, краще, якби мене взагалі не було?*» [5, с. 39].

Суголосні міркування виникають у дівчинки під впливом Кита, який уособлює для неї альтернативний ідеальний вимір: «*Їм час піти із цього світу, де їх ніхто не розуміє. Тоді всі пошкодують, що не цінували їх. Але вже буде пізно*» [5, с. 105]. Від цієї думки Лізі «*стало солодко*» [5, с. 105].

Програвання подумки власної смерті як способу покарання жорстокого, байдужого оточення – типова ситуація для підлітків, котрим властивий максималізм.

Зустрівшись вживу з Китом, Ліза переживає момент внутрішньої трансформації, коли її відчуття безсилля та слабкості змінюється рішучістю діяти. Спочатку героїня перебуває в стані гострої фрустрації, відчуваючи ненависть до власної слабкості: «*Дівчина ненавиділа себе за слабкість, за свої кволі руки, яким бракувало сили*» [5, с. 187]. Це типова реакція на критичні ситуації, коли людина опиняється під тиском і сприймає власну нездатність вплинути на обставини як ознаку особистої неповноцінності. Однак Ліза зуміла самотужки вийти із цього стану. Розуміння героїнею критичності ситуації і того, що «*Макс може померти!*» [5, с. 187], активізує критичне мислення й пошук виходу із ситуації.

Таким чином можна простежити духовне зростання дівчинки-підлітка, її еволюцію від пасивної жертви до активної учасниці подій.

Попри всі труднощі Ліза поступово приходиться до розуміння цінності життя й знаходить у собі сили боротися за себе і своє майбутнє.

Розв'язка сюжету роману оптимістична, відображає важливий, знаковий етап розвитку головної героїні. Ліза отримує довгоочікувану підтримку батьків, які визнають свої помилки, а однокласники вибачаються за свою жорстокість. Це примирення стає першим кроком до гармонізації внутрішнього стану героїні, адже вона вперше відчуває справжнє прийняття та розуміння з боку тих, хто раніше завдавав їй болю. Зрештою Ліза починає будувати нові стосунки, де її почуття і досвід знаходять відгук. Вона приходиться до життєствердного висновку, що попри всі пережиті труднощі, завжди є шанс на краще майбутнє: «*Ми заслуговуємо на щастя*» [5, с. 212].

Тобто, в житті героїні розпочинається новий посткризовий, продуктивний етап, Ліза знаходить внутрішню свободу, приймає свої переживання і починає будувати нові відносини з людьми, які їй небайдужі.

Отже, в романі А. Нікуліної «Сіль для моря або Білий Кит» через головну героїню Лізу презентовано художньо переконливий типовий образ підлітка. Він осягається в динаміці становлення як особистості. Авторка досліджує складні психологічні процеси, характерні для підліткового віку: кризові стани, внутрішні й зовнішні конфлікти, викликані наполегливим пошуком себе, самоосмисленням, вибудовуванням стосунків із людьми й світом.

Роман Анастасії Нікуліної – потенційно багатий об'єкт для наукового дослідження із залученням психологічного, психоаналітичного інструментарію.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анастасія Нікуліна . „Сіль для моря”. *Бібліотека на Ринку*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Fw92K1WTTwc> (дата звернення: 18.05.2022).
2. Нікуліна Анастасія Олегівна. *Вікіпедія*. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Нікуліна\\_Анастасія\\_Олегівна](https://uk.wikipedia.org/wiki/Нікуліна_Анастасія_Олегівна) (дата звернення: 08.09.2024).
3. Нікуліна А. Сіль для моря або Білий кит. Харків : Vivat, 2017. 224 с.
4. Троянов С. „Сіль для моря”: в Україні зняли фільм про булінг – трейлер. URL: <https://nachasi.com/news/2021/02/15/salt-for-the-sea/> (дата звернення: 30.09.2024).
5. Що почитати? Анастасія Нікуліна «Сіль для моря, або Білий кит». *СУСПІЛЬНЕ ЧЕРНІГІВ*. URL: <https://suspilne.media/chernihiv/408948-so-pocitati-anastasia-nikulina-sil-dla-mora-abo-bilij-kit/> (дата звернення: 11.03.2023).
6. Як безліч рік в одне впадають море... “Сіль для моря, або Білий Кит”. *VAENNS BOOKBLOG*. URL: <https://vaennsbook.blog/2017/11/28/sil-dlia-mora-abo-bilyi-kyt/> (дата звернення: 28.11.2023).
7. Innspirit. Коли день починається з новини... *Instagram*. 15 січня 2019 року. URL: [https://www.instagram.com/p/BsqI8fdn\\_po/?hl=uk](https://www.instagram.com/p/BsqI8fdn_po/?hl=uk) (дата звернення: 15.01.2019).
8. Innspirit. Тим, хто посеред зими... *Instagram*. 24 січня 2018 року. URL: <https://www.instagram.com/p/BeVcvoOgKAT/?hl=uk> (дата звернення: 24.01.2018).





УДК 811.111'25(045)

Лілія ЛАЛАК

**ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТУ  
(НА МАТЕРІАЛІ РЕСУРСУ «ALPHA CENTAURI»)**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Стасюк Б. В.

У статті розглядається проблема перекладу текстів сучасного науково-популярного жанру та новин світу науки, що характеризуються поєднанням термінології та емоційно-забарвлених, експресивно маркованих елементів.

**Ключові слова:** термінологія, науково-популярна література («наукпоп»), переклад.

**Постановка проблеми:** Разом зі стрімким розвитком науки (технологій, нових відгалужень у галузях, відкритті нових явищ та процесів і т. д.) з'являється велика кількість нових термінів, які ще не мають офіційного перекладу у словниках; використовуються у досить вузьких жанрово-стильових нішах та не мають чіткого стандарту перекладу. А специфіка жанру дає широке поле для використання експресивно-забарвлених елементів, що в свою чергу викликає труднощі їх перекладу цілком іншого характеру.

**Актуальність** дослідження перекладу науково-популярних статей полягає у тому, що це направлення набирає популярність завдяки розвитку інтернету, та велика кількість користувачів зацікавлена у споживанні даного контенту задля розваги, відпочинку, через зацікавленість у певній галузі науки, для інтелектуального розвитку або навчання.

Також науково-популярні статті є важливим засобом комунікації наукових знань для широкої аудиторії, що допомагає підвищити наукову грамотність суспільства. Переклад таких статей дозволяє розповсюджувати ці знання між різними культурами та мовами, збільшуючи доступність інформації. Таким чином переклад науково-популярних статей стає важливим інструментом для зближення наукових спільнот.

**Метою** даної статті є розглянути особливості перекладу науково-популярних статей вузької тематичної спрямованості для відносно масового читача.

**Матеріалом** дослідження послужила стаття «Чому ми ніколи не житимемо в космосі?» Анжеліки Трусовської [1] на сайті «Alpha Centauri» загальним обсягом 21 395 символів, що являється перекладом «Why We'll Never Live in Space» Сари Скоулз [2], яка належить до науково-популярного жанру з теми космології та містить елементи біології і медицини, що безпосередньо впливає на шляхи вирішення перекладацьких проблем із відтворення наукової термінології і можливий діапазон доступних методів і прийомів.

**Об'єктом** дослідження є лінгвістичні характеристики науково-популярних текстів.

**Предметом** дослідження є особливості відтворення характеристик термінологічної лексики і труднощі, які виникають в цьому процесі.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Методом суцільної вибірки уклали глосарій термінологічної лексики до обраної статі, а також лексичних одиниць слів та словосполучень, що виявляють ознаки термінів проте не закріплені в українських галузевих двомовних словниках, перекладних словниках [Таблиця 1].

Проаналізувавши весь масив цієї інформації ми виділили дві основні проблеми. Перша — лексичний аспект. В деяких ситуаціях ми бачимо неоднозначні термінологічні одиниці. Наприклад в уривку «...а також астронавти повинні завжди знаходитися в межах “водяного щита”» в оригінальному англійському тексті було використано словосполучення «H<sub>2</sub>O shield». В такому реченні в нас є типова проблема оскільки текст належить не до суто наукового жанру, словосполучення «H<sub>2</sub>O shield» ми підозрюємо як гіпотетичного кандидата в терміни або ж ми його повинні інтерпретувати як просто авторську метафору і перекладати відповідним чином. Що може зробити перекладач в цій ситуації? Очевидно, що перевірити на вживаність цього свого словосполучення на вживаність в наукових і наближених до науково стилю текстах. Таким чином був здійснений пошук прикладів його вживання в цілому в пошукових системах, в фільтрі Google Академія, на базі Internet Archive Scholar і з'ясовано, що такого слововживання в наукових статтях ми не зустрічаємо. Це означає, що варто інтерпретувати це словосполучення як образний вислів. Відповідно в українському перекладі ставитися до нього саме в такому вигляді. Додатково можна зауважити, що це знімає відповідальність із перекладача як автора неологічного терміна, бо це є не термін, на статус такий словосполучення не претендує і ми його інтерпретуємо просто як метафору. Саме тому ми можемо висунути припущення, що перекладач залишив словосполучення в лапках щоб підкреслити для читача метафоричність використання цієї номінації в українському тексті.

А от в реченні « Після цього почне значно зменшуватися кількість *нейтрофілів та еритроцитів*, що означає: організм не зможе боротися з мікробами та ефективно постачати тканини киснем.» в українському тексті з'являється два вузькогалузеві медичні терміни (нейтрофіли та *еритроцити*), тим часом в англійському



більш нейтральне «neutrophils and red blood cells», буквально «червоні кров'яні кільця». Навіщо ми це зробили? Чи мали ми на це право? На мою думку, перекладачі маючі справу з такими гібридними текстами, які одночасно належать як до науково стилю так і до популярного публіцистичного, можуть собі дозволити змінювати співвідношення термінологічної лексики строгої і навколотермінологічної лексики, проте в даному випадку здається було би доречним замість «червоні кров'яні кільця» залишити початкове «еритроцити» хоча би через те, що в українській мові «червоні кров'яні кільця» справляє враження застарілого, рідше вживаного і досить неекономного терміну в порівнянні з лаконічним однослівним відповідником «еритроцити».

Також можна виділити термін «grounded astronauts», що означає астронавтів, які перебувають на Землі і не здійснюють космічних польотів, переклад «приземлені астронавти» передає фізичне значення фрази — ті, хто залишився на Землі. Проте варто зазначити, що в українській мові фраза «приземлені» може мати також переносне значення, яке вказує на когось, хто має приземлені або прості погляди, що може призвести до певної неоднозначності у сприйнятті. У такому випадку ми маємо альтернативні варіанти перекладу для уникнення двозначності: «астронавти, що залишаються на Землі» та «астронавти, які не здійснюють польотів». Хоч слід зазначити, що дані альтернативи втрачають лаконічність оригіналу. З одного боку, ці варіанти усувають можливу двозначність, але з іншого — додають непотрібну складність, яка може ускладнити сприйняття тексту читачем.

Як бачимо термінологічна лексика попри свою типовість становить неоднозначну проблему для перекладача науково-популярних і публіцистичних текстів розрахованих на масового читача.

Наступна проблема — використання засобів експресивності та їх адаптація. Все ж таки науково-популярні тексти розраховані на більш широку аудиторію та не мають таких строгих рамок як ті ж самі наукові тексти досліджень, відповідно в них є експресивні вирази, метафори і тд, які гіпотетично перекладачеві треба зберігати.

Цей жанр має на меті говорити через кордони — від сфери професійної експертизи до сфери загального інтересу [3].

Яскравий приклад цього — речення «Однак ці туристи не захищені тими ж правилами безпеки, що застосовуються до державних астронавтів, тому нещасний випадок може “притоптати” індустрію космічного туризму» В оригінальному тексті було використано більш нейтральне, але не менш експресивне «...so the vacation business case for permanent space outposts breaks down there as well». Чи було використання словосполучення «“притоптати” індустрію космічного туризму» занадто грубим? Як зрозуміти рівень дозволеного в перекладі українського варіанту? Цими і схожими питаннями час від часу задаються перекладачі та редактори.

На мою думку, використання таких яскравих перекладацьких відповідників цілком має право на існування, якщо вони органічно вписуються до тематики та правильно виражають думку, що хотів донести автор. Оскільки оригінальне речення навантажене експресивними засобами цілком доречно знайти такий самий експресивний відповідник в українському варіанті перекладу.

Проте вираз «encapsulated environment» у науковій англійській може звучати як технічний термін, тоді як переклад «замкнена бульбашка» в українській може сприйматися більш образно і навіть неформально. На мою думку іноді важливо уникати надмірної метафоричності, тому можна замінити термін на «ізольоване середовище» або «герметичне середовище», яке краще відображає технічний зміст.

Також «astronauts' faltering immune systems» було перекладено як «ослабленою “зношеною” імунною системою астронавтів», де в перекладі додався ще й епітет *зношений*, очевидно, щоб підкреслити тяжкий стан космонавтів після довготривалої роботи на орбіті.

Ще один приклад такого перекладу термін «acute radiation syndrome», де традиційно прикметник acute упускається, але в даному випадку перекладач надає наступний варіант — «гостра променева хвороба». Термінологія в медицині та науці в різних культурах може відрізнятися не лише термінами, але й асоціаціями. В англійській середовищі термін «acute» може означати «раптовий» або «інтенсивний», в той час як в українській аудиторії «гострий» також може асоціюватися з болем або важкістю захворювання.

Переклад «bad judgment» як «авантюризм» може бути обумовлений тим, що в контексті оригінального тексту цей термін не лише стосується простої помилки в судженнях, а й вказує на певний ризик або необачне рішення, що межує з небезпечним або ризикованим вчинком.

«Bad judgment» зазвичай перекладається як «помилкове судження» або «хибне рішення», але слово «авантюризм» має значення, яке може включати риси ризикованої, імпульсивної або необдуманого поведінки. Це може бути виправдано, якщо у контексті оригіналу ця необачність супроводжується елементом ризику або пригодницького духу.

А ось при перекладі речення «Just how profoundly difficult would it be to live beyond Earth—especially considering that outer space seems designed to kill us?» в українському варіанті («Наскільки складним виявиться життя за межами нашої домівки, особливо з огляду на те, що космос, здається, хоче вбити нас, але точно не “прийняти в свої палкі обійми”») взагалі додалося нове — «прийняти в свої палкі обійми». Схожі ситуації



переформулювання, або додавання нового вже траплялися в українському тексті. Це свідчить про те, що переклад цієї статті не завжди являється прямим і має багато авторських елементів. Проте такі речі не заважають йому передати зміст і ідею оригіналу. За словами Коптілова В. В. у таких ситуаціях між автором оригіналу і перекладачем відбувається творча взаємодія: «...Ставлення перекладача до кожного з них [зовнішня форма, зміст, внутрішня форма — Л. Л.] зовсім різне. Якщо — в ідеалі, принаймні, — зміст твору має лишатися незмінним, а зовнішня форма підлягає цілковитій заміні, то основною сферою застосування майстерності, здібностей, вправності перекладача залишаються саме внутрішня форма, тобто образність художнього твору. **Аналогічний процес** (але, зрозуміло, в простішому вигляді) **маємо при перекладі нехудожнього тексту** [вид. наше — Л. Л.]: зміст висловлювання вихідною і цільовою мовою має бути тотожним, зовнішня форма висловлювання (звучання слів, їх порядок, притаманні їм граматичні категорії тощо) замінюється відповідно до специфіки цільової мови, а внутрішня форма слів і словосполучень трансформується таким чином, щоб забезпечити адекватний зв'язок між успадкованим змістом і новонародженою формою» [4].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, як ми бачимо для перекладу статей такого тематичного спрямування типовими проблемами були:

а) робота з термінологічною лексикою, яка зокрема полягає в труднощах пошуку усталених варіантів перекладу термінів і особливо неусталених варіантів перекладу;

б) адаптація експресивних елементів в рамках жанру.

Для подолання цієї проблеми дослідники можуть розвивати спеціалізовані термінологічні бази даних з усталеними варіантами перекладу термінів. Також важливо вивчати та досліджувати контекстуальне вживання термінів для забезпечення точності перекладу. Щодо адаптації експресивних елементів, перекладач має вміти оцінювати адекватність та доречність перекладу таких, хоча в цілому жанр науково-популярної літератури допускає більш вільне використання емоційно-забарвленої лексики.

Таблиця 1

acute radiation syndrome	гостра променева хвороба
altruism (or bad judgment)	з почуття авантюризму чи альтруїзму
an ocean, mangrove wetlands, a tropical rainforest, a savanna grassland and a fog desert	океан, мангрові болота, тропічний ліс, савана та «туманна» пустеля
analog astronauts	«аналогові астронавти»
anemic	перебуваючий в анемічному стані
Biosphere 2	«Біосфера-2»
Biosphere's patio	внутрішній дворик «Біосфери»
capsules	капсули
cardiovascular changes	зміни у серцево-судинній системі
celestial bodies	небесні тіла
celestial events	астрономічні події
circadian rhythms	циркадні ритми
cognitive and motor functioning	когнітивні і моторні функції
cosmic rays	космічні промені
DNA	ДНК
ecology	вивчення живих організмів
energy	енергія
every natural substance in the periodic table	інші природних елементів періодичної таблиці
extraterrestrial microbes	позаземні мікроби
fast-moving elements	швидко рухомі частинки
grounded astronauts	«приземлені» астронавти
H <sub>2</sub> O shield	«водяний щит»
Hydrogen	водень



in a sealed space	в ізольованому комплексі
interplanetary colonization	міжпланетна колонізація
isolation	ізоляція
keeps muscles from atrophying	атрофії м'язів
long-term space travel	тривала космічна подорож
low-Earth orbit	низька навколосемна орбіта
mass	маса
microgravity	мікрогравітація
microscopic Earth life	мікроскопічне земним життям
molecular pathway	вихід на молекулярному рівні
neutrophils and red blood cells	нейтрофіли та еритроцити
on another world	на іншому небесному тілі
outer space	космос
oxygen	кисень
period of human stagnation	періоду стагнації людства
planet	планета
proton	протон
so the vacation business case for permanent space outposts breaks down there as well.	нешасний випадок може «притоптати» індустрію космічного туризму
solar storms	сонячні бурі
spaceflight	політ у космос
spaceflight-associated neuro-ocular syndrome	«нейроокулярний синдром, пов'язаний із космічними польотами» (Spaceflight-Associated Neuro-Ocular Syndrome, SANS).
stress levels, metabolic function and immunological changes	дослідження рівня стресу, метаболічних функцій та імунологічних змін
supernovae	наднові
telescope-mirror innovations	інновації в розробленні дзеркал телескопів
terrestrial environments	космічного середовища проживання
the encapsulated environment	«Замкнена бульбашка»
the microbiome	мікробіом
to expansion on Earth—pushing the frontier	з процесом експансії, а саме розширенням кордонів на Землі
type of radiation, galactic cosmic rays	тип випромінювання, галактичні космічні промені

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Trushkovska Anzhelika . Чому ми ніколи не житимемо в космосі? *The Alpha Centauri* [Електронний ресурс], 2024  
Режим доступу: <https://thealphacentauri.net/142590-chomu-my-ne-zhytymemo-v-kosmosi/>
2. Scoles Sarah. Why We'll Never Live in Space. *Scientific American* [Електронний ресурс], 2023  
Режим доступу: <https://www.scientificamerican.com/article/why-well-never-live-in-space/>
3. Belas Oliver. Popular Science, Pragmatism, and Conceptual Clarity. *Open Edition Journals*, 2014  
Режим доступу: <https://journals.openedition.org/ejrap/514>
4. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу: Навчальний посібник. Київ : Юніверс, 2002. С. 10.



УДК 821.161.2.09ВИННИЧУК(045)

Тетяна МАЛЯВКІНА

**КОМПЛЕКСНІСТЬ ТА КОНТЕКСТНІСТЬ ЯК ГОЛОВНІ УМОВИ ВИВЧЕННЯ МЕХАНІЗМУ ЕМОЦІЙНОГО ВПЛИВУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ НА ЧИТАЧА (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ Ю. ВИННИЧУКА «ТАНГО СМЕРТІ»)**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук доцент Нестеренко Т. А.

У статті розглянуто емотивність і емоційність, які у своєму поєднанні створюють ефективний механізм авторського впливу на читача. На матеріалі роману Ю. Винничука «Танго смерті» доведено, що комплексний стилістичний аналіз у межах цілісного фрагменту тексту – єдиний спосіб продемонструвати механізм взаємовпливу мовних одиниць різних структурних рівнів, які застосовує майстер слова для досягнення ідейно-естетичної мети в художньому тексті.

**Ключові слова:** емотивність, емоційність, комплексність, контекстність.

Головними поняттями наукових досліджень, присвячених вивченню засобів емоційного впливу художнього тексту на читача, є емотивність та емоційність. Ці наукові поняття не є тотожними. Емотивність – категорія лінгвістики, емоційність – психології. Лінгвістична проблема вивчення емотивності мовних одиниць та тексту в цілому зумовлена тим, що єдиної психологічної концепції емоцій в наш час не існує. Під емотивністю розуміють насамперед вираження емоційності як факту психіки у семантиці мовних одиниць. Емотивність закріплена в семантиці слів, які визначають різні емоційні стани, та пронизує всю мовну і мовленнєву діяльність людини. Емотивний текст – «той, що передає інформацію про емоції, а не про факти, він характеризується емоційними комунікативними цілями, містить у собі мовні та мовленнєві емотивні знаки, що кодують емоції» [4].

Емотивність тексту – це відображення не лише змісту і форми, а й емоційної інформації будь-якого характеру. Загалом, емотивна лексика в художньому творі виконує функції створення емотивного змісту та емотивної тональності тексту. Дослідники визначають три рівні вираження емотивності: емотивне значення, логіко-предметне значення та рівень емотивного потенціалу. Емотивність тексту формують такі аспекти, як зміст і вираження (експресія).

Окрім логіко-предметної семантики, яка є відбитком будь-якого аспекту людського мислення, у дослідженні тексту обов'язково слід враховувати поняття семантики емотивної. Емотивна семантика слова – це опосередковане мовою ставлення людини до навколишнього світу. Як твердить Т. Ковалевська, «інтерес лінгвістів до питань експресивності й емотивності (іноді ці поняття ототожнюють) набуває великої інтенсивності в розрізі лексикології та стилістики. Зацікавленість цією лінгвістичною категорією виникає після вичерпного дослідження номінативного лексичного складу української мови» [3].

Емотивність тексту виникає також шляхом перетворення асоціацій на мовні значення: асоціативно-образне мислення та уявлення людини – це спосіб перетворення асоціації на значення слова. Можна погодитися з Т. Єщенко, що характер формування різних асоціацій визначає використання доречних мовних засобів актуалізації цих властивостей [2]. На наш погляд, саме таким є механізм утворення певної емоції після прочитання тексту: асоціації колективного характеру або особисті трансформують у нашій свідомості семантику загальновідомих лексем і додають їм певної емоційної забарвленості. У підсумку неемотивна лексика набуває емотивності. Водночас варто наголосити на тому, що вивчення емотивності художнього тексту не можна обмежувати лише аналізом лексичного рівня – існують інші засоби емоційного впливу на адресата висловлювання (синтаксичні, пунктуаційні, використання функціональних особливостей граматичних форм, повтори, послідовність подачі інформації тощо). Особливості використання цих засобів значною мірою характеризують унікальний ідіостиль письменника.

Усі засоби емоційного впливу доцільно описувати та вивчати не як такі, що самі по собі існують у художньому тексті та використовуються багаторазово, бо лише у своїй сукупності, яка становить створену автором систему, вони формують художній образ, а через нього викликають у читача певні емоції. Тож важливою є не стільки систематизація інструментів емоційного впливу, скільки їх комплексний аналіз, який можливий лише на матеріалі цілісного й відносно закінченого за змістом фрагменту художнього тексту. Сила емоційного впливу художнього тексту на читача є головним критерієм довговічності твору та визначення ролі автора в національній і світовій літературі.

На необхідності комплексного підходу до аналізу художнього твору (синтез лінгвістичних і літературознавчих методів) наголошує А. Науменко. Такий підхід називається ще філологічним, або лінгвопоетичним. Науковці аналізують змістовий аспект художнього твору через мовну форму тексту й визначають стиль як добір засобів для висловлення думки. А. Науменко вважає, що лінгвопоетичний аналіз



твору зводиться до тлумачення художньої функції кожної мовленнєвої та позамовної одиниці тексту за рахунок аргументованих відповідей на запитання «навіщо і про що?» [6, с. 312].

У статті ставимо з мету дослідити комплексність та контекстність як головні умови вивчення механізму емоційного впливу художнього тексту на читача (на матеріалі роману Ю. Винничука «Танго смерті»)

Ідіостиль письменника є базовим поняттям у сфері лінгвістичного дослідження мови художньої літератури. Вивчення ідіостилу – шлях до розуміння механізмів впливу автора на читача, способу донесення авторської ідеї. Художній текст можна сприймати «як мовленнєво-словесний акт між читачем та автором, реалізований за допомогою слів» [5].

Роман Ю. Винничука «Танго смерті» (2012 р.) вирізняється з-поміж інших творів сучасної української літератури цілим арсеналом засобів, що викликають у читачів яскраві емоції. Це і яскравий, динамічно вибудований сюжет з історичним підґрунтям та особистісною інтригою, і майстерність у зображенні героїв, і наявність декількох часових пластів та їхнє взаємопроникнення тощо. Роман «Танго смерті» – твір письменника-експериментатора, творчий метод якого має постмодерністську естетику, а іноді тяжіє до магічного реалізму. Але по-справжньому потужним у художньому плані роман «Танго смерті» роблять використані Ю. Винничуком мовно-художні засоби, що формують індивідуальний стиль письменника.

Емотивність є однією з прикметних рис ідіостилу Ю. Винничука. Розгалуженість сюжетних ліній роману «Танго смерті», що розвиваються в різних часових пластах, нелінійність композиції, жанрова неоднорідність дають змогу читачеві відчувати яскраві емоції. Визначення емоційних станів, які закономірно виникають під час освоєння художнього простору роману, та аналіз лінгвістичних засобів, ужитих у фрагментах тексту, виокремлених за емоційним критерієм, надає можливість наблизитися до розуміння механізму емоційного впливу тексту на читача.

Найбільш продуктивним в зазначеному аспекті видається аналіз уривків роману, які створюють такі емоційні стани:

- ефект особистого «проживання трагедії»;
- навіювання атмосфери душевного затишку;
- створення веселого чи іронічного настрою (різноплановість застосування гумору та іронії).

Для прикладу наведемо зразок комплексного аналізу цілісного фрагменту тексту, що навіює атмосферу душевного затишку, пов'язану зі Львовом 20–30-х років ХХ століття. Цей настрій письменник «запускає» поступово, використовуючи ефект контрасту. Після окреслення реалій Львова 8–90-х (дефіцит, черги, одиниця товару «в одні руки», відключення води) автор знайомить читача зі старою львів'ячкою, тіткою одного з головних героїв Мирка Яроша. У своєму будинку *тета* Люція (так називає її племінник) зберегла майже знищену «*советами*» атмосферу довоєнного Львова. Через образ тети Люції вона відкривається у вигляді безлічі традиційних солодошів, які готували львівські господині. Насамперед це «*плячок з ягодами*» (тонкий коржик), і «*конфітури з різних ягідів і плодів*» у «*слоїках*». Варяться конфітури у «*великій мидниці*», їх треба мішати «*дерева'нюю кописткою*».

Симпатія до тети Люції і до її обставленого старими речами будинку (там є *пивниця* – погріб, *диктяна пака* – ящик, *фотель* – крісло, *старе австрійське піяніно*, *пам'ятник* (дівчачий альбом) та ін.) створюється переважно завдяки львівським діалектизмам, які щедро уведені в текст. Завдяки цьому читач відчуває себе залученим до атмосфери старого міста, яка набуває ореолу чарівності та спокою. Але це не єдиний стилістичний прийом.

Великого значення набуває опис зовнішності Люції та характеристика її дій. На племінника вона дивиться «*закоханими очима*» й «*найбільше задоволення*» отримує, коли його вдається нагодувати. Вона «*скидалася на чарівницю, яка готує якесь приворотне зілля*», коли варила ягоди. Запах цих ягід «*п'янів*», він настільки просочувався у стіни, що «*будинок здавався на цукеровий*». Семантика ужитих лексем сама по собі створює позитивний настрій.

Використовує автор також м'який, добрий гумор: «*кожна муха, що посміла в цей священний час залетіти на кухню, відразу потрапляла в поле її зору і на гумовий клапот хляпавки*». Персоніфікація мухи й надання їй здатності бути зухвалою, поєднання прикметника високого стилю *священний* в одному контексті з лексемами побутової сфери *муха та кухня*, поза сумнівом, викликає приємну посмішку. Використання в одному реченні слів, семантично або стилістично не вживаних разом у стандартних мовних ситуаціях, завжди надає вислову гумористичного забарвлення. Юрій Винничук досить часто використовує цей прийом. Залежно від семантики слів та контексту отримуються гумористичні, іронічні або саркастичні нотки.

Радісне співпереживання викликають фрагменти тексту, присвячені дитинству головних героїв. Відтворюючи мову матері, герой-оповідач (Орест Барбарика) вживає багато слів зі зменшувальними суфіксами: *горобчик, кашка, хуленько; мамин синочок, кохана квіточка, золотенький горобчик, сонечко, жабка, хом'ячок, слимачок*. Він говорить про її мовлення так: «*...ніжний щебет матінки супроводжує мене усе життя, і навіть зараз, коли її поруч немає, я чую цей щебет, ці ніжні переливи звуків, ці лагідні, пеленаючі слівця*». Найважливішу роль у відтворенні ставлення Ореста до матері семантика використаних слів. Метафори «ніжний щебет слів» (лексема *щебет* повторюється та створює асоціацію з ніжною пташкою, яка



підключається про своє пташеня), а демінутиви підсилюють враження. Таких прикладів у тексті багато. Навіть мамина манна каша – «казковий край».

Важливу роль відіграє синтаксичний рівень тексту. Тут багато складних синтаксичних конструкцій (20–40 предикативних центрів) з малою кількістю залежних від них другорядних членів. Другорядні члени – лише ті, що мають інформативну роль. Ця особливість також є лінгвістичним інструментом емоційного впливу на читача: складається враження, що той, від імені кого подається така довга синтаксична конструкція, має глибоке й важливе почуття, сформоване величезною кількістю складових. Вони поєднуються в одне складне семантичне ціле, де важливою стає кожна деталь. Часто таке речення закінчується багатокрапкою – наче б то все одно ще не все сказано, бо відтворити всі спогади, увесь спектр різнобарвних емоцій просто неможливо. Складні синтаксичні конструкції з ефектом незакінченості – також один з улюблених прийомів автора.

Переважає більшість епізодів роману, з якими пов'язані емоції спокою, теплоти, щастя, стосуються Львова 20–30-х рр. ХХ ст. Вони створюються насамперед завдяки картинам спогадів героїв про приємні моменти. Мовними засобами навіювання такого настрою є вживання відповідної емоційно забарвленої лексики та діалектизмів, а також продумана синтаксична будова тексту.

Прослідковується певна особливість відображення стану радості, щастя, спокою: ці емоції обов'язково переплітаються з нагадуванням про печаль або трагедію. Так, привітна й усміхнена тета Люція «пахла валідолом». Семантика словосполучення спонукає читача до зміни настрою та готує до сприйняття інформації із кардинально відмінним емоційним забарвленням – згодом читач дізнається, чому у неї боліло серце – вона втратила коханого і все життя чекала не могла змиритися з цим. Теплі спогади Ореста про затишне дитинство, зігрите маминою любов'ю, перериваються, і починається розповідь в зовсім іншому стилі – про загибель його батька й батьків його друзів під Базаром. Саме так читач дізнається про дружбу чотирьох хлопців, і вже тоді стає зрозуміло, що четверо молодих чоловіків, які підірвали себе у схроні на першій сторінці роману, – це вони. Після цього будь-яка весела історія (а їх досить багато у романі) набуває присмаку суму й відчуття неминучої трагедії.

У ході аналізу відображення емоційних станів у художньому тексті, необхідно також враховувати відмінності ідіостилу автора й ідіолектів його героїв. У романі Юрія Винничука «Танго смерті» події викладаються у вигляді:

- 1) тексту автора роману;
- 2) тексту героя роману Ореста Барбаріки, який пише власний твір;
- 3) текстів розповідей різних персонажів роману.

Звичайно ж, це впливає на механізм створення певних емоцій у читача. Ефект особистого проживання трагедії пов'язаний з описом історичних катаклізмів, які переживав Львів у ХХ ст. Наведімо приклад створення цього ефекту, для цього проаналізуємо ідіолект героїв роману.

Із записів Ореста Барбаріки дізнаємося про звірства «советів» у тюрмі на Лонцького: коли німці увійшли до Львова, вони дозволили городянам шукати там своїх близьких. Осмислюючи побачені там жахіття, Орест пише: «*Таке враження, що ти потрапив у пекло або ж в одну з картин Брейгеля чи Босха...*». «*Пекло*», «*страхіття*» – чи не єдині лексеми оціночного характеру, використані тут оповідачем. Інші були б зайві: щоб відчутти жах та нелюдські масштаби злочину більшовиків, більш ніж достатньо констатації побаченого у покинутій ними тюрмі. Для відображення почуттів львів'ян, які виносять закатованих, також достатньо одного речення: «... *чоловіки роблять це мовчки й похмуро, а жінки кричать в істеричі, кленуть убивць і запитують у Бога: «За що!», але Бог і цього разу мовчить*». «*Мовчки й похмуро*» чоловіків контрастує з «*жінки кричать в істеричі, кленуть убивць*» жінок, і разом складається в одну спільну емоцію ненависті до катів і звірів у Бога, який «*і цього разу мовчить*». Ці слова у супереч очікуваному, не є ані кінцівкою смислового фрагменту, ані навіть абзацу. «*Бог мовчить*», а «*вози від їжджають*» – вози з мертвими, як символ незавершеності трагедії, очікування ще більш страшних часів. Тобто на емоційне сприйняття тексту впливає навіть плрядок речень у тексті, наявність або відсутність логічного наголосу чи паузи.

Мовлення іншого героя – Йосипа Мількера, його оповідь про події 40-х років, у вихорі яких він втратив усе, що було дорогого в житті, також вирізняється простотою та лаконічністю, точністю: «*На початку травня 1943 року протягом тижня звозили звідкись жидів і загнали в Долину Смерті, де тримали цілий тиждень без води і без їжі, назбиралося їх там біля восьми тисяч, а 8 травня усім наказали роздягнутися догола, загнали в провалля під горою і там усіх розстріляли. І під час того розстрілу грав наш оркестр, а я навіть не знав, що серед розстріляних була і моя кохана Рута... Тільки Лії там не було, вона ще залишалася в таборі. Усім їм я грав на вічність...*». У фрагменті використано виключно емоційно та стилістично нейтральну лексику. Перше речення – невелика за розміром складна синтаксична конструкція, що містить лише необхідну інформацію. Одного розповідного речення виявилось достатньо, щоб представити цілісну картину страшної трагедії. Друге складне речення також суто інформативне. Але ж тут йдеться про кохану Йосипа Руту. Йосип намагається не видавати свого хвилювання, але синтаксична конструкція закінчується багатокрапкою, і таке пунктуаційне рішення відображає його внутрішній стан – мовлення переривається, він не в змозі говорити далі. Читач, переживаючи його драму, розуміє, що біль втрати не зникає з роками. Цей прийом, зрозуміло ж,



не є відкриттям Ю. Винничука, але в його романі «Танго смерті» наявні моменти, коли він спрацьовує бездоганно.

Розгляньмо мовлення О. Барбаріки та Й. Мількера в аспекті засобів емоційного залучення читача до трагічних подій роману. Простішим стилістично є текст усної розповіді Йосипа Мількера. Як вже зазначалося, на читача впливає лаконічна точність викладання подій. Емоційність досягається тут синтаксичними й пунктуаційними засобами. Мовлення свого героя автор вибудовує як природне мовлення мужньої людини, яка уміє бути стриманою, тобто ідіолект Йосипа Мількера характеризує його як особистість. Текст Ореста Барбаріки записаний. Він письменник, хоча й такий, що лише починає творити. Його мовлення не лише демонструє ерудицію, але й не позбавлене літературності, у чому нас переконує поданий вище текст.

Отже, роман Юрія Винничука «Танго смерті» є взірцем якісної художньої літератури. Аналіз мовних засобів, які використовує автор, дає змогу переконатися, що за зовнішньою простотою мови художнього твору криється майстерність досвідченого письменника, однією з прикметних рис ідіостилу якого є емотивність.

Доходимо висновку, що комплексний стилістичний аналіз у межах цілісного фрагменту тексту – єдиний спосіб продемонструвати, як відбувається спланований майстром художнього слова взаємовплив мовних одиниць різних структурних рівнів заради досягнення поставленої ним ідейно-естетичної мети.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Винничук Ю. Танго смерті: роман. Харків : Фоліо, 2015. 379 с.
2. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2009.
3. Ковалевська Т.І. Комунікативно-прагматичний аспект художнього дискурсу. *Науковий вісник Волинського НУ ім. Л. Українки*. Філологічні науки. Мовознавство. №7. Луцьк, 2010. С.116-119.
4. Копчикова І. В. Роль емоцій у процесі текстотворення. Вінницький торговельно-економічний інститут КНТЕУ. URL: [http://vtei.com.ua/konfa/03\\_10\\_19/6/4.pdf](http://vtei.com.ua/konfa/03_10_19/6/4.pdf) (дата звернення: 25.10.2024).
5. Мартинчук К. Р. Індивідуально авторський стиль письменника літературознавчий та лінгвістичний аспекти. *Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації*: Збірник студентських наукових робіт (XV). С. 163–168. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/34729/> (дата звернення: 25.10.2024).
6. Науменко А. М. Філологічний аналіз тексту. Навчальний посібник для ВНЗ. Київ; Нова книга, 2005. 416 с.

УДК 811.111:81'37+37.02

**Валерія МАНДРЕЙЧУК**

### **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З ЛЕКСИЧНИМИ ОДИНИЦЯМИ ТЕМАТИЧНОЇ ГРУПИ «OCCUPATIONS» У ПІДРУЧНИКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Долагушева О. В.*

*У статті здійснено опис морфологічних, структурних і семантичних рис ЛО ЛСП «Occupations/Робота і професії», представлених у підручниках та НМК з англійської мови для старшої школи ЗЗСО; визначено дидактичні особливості організації роботи учнів з розвитку лексичної компетентності й комунікативних умінь усного продукування із зазначеним лексичним матеріалом на базі підручників англійської мови.*

**Ключові слова:** *лексико-семантичне поле, іншомовна мовленнєва компетентність, лексичні одиниці, лексичні навички, вміння усного продукування*

**Постановка проблеми.** Активне володіння лексикою з теми «Occupations/Робота і професії» є важливою складовою мовленнєвої та міжкультурної компетенції майбутніх випускників шкіл. Опанування лексичними одиницями з цієї теми може допомогти учням зрозуміти культурні відмінності професійної сфери, специфіку вибору виду діяльності, професійної співпраці тощо. Оволодіння зазначеним лексичним інвентарем є обов'язковою передумовою формування мовленнєвих умінь усного продукування, що охоплюють низку видів монологічних висловлювань (тривалий монолог опис власного досвіду, тривалий монолог надання інформації, тривалий монолог обґрунтування власної думки, тривалий монолог виступ перед аудиторією). Відтак набуття лексичного інвентарю із окресленої теми уможливить успішне формування здобувачами іншомовної освіти усномовленнєвої компетентності, що і окреслює актуальність даної статті.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Лексико-семантичне поле ставало предметом розгляду багатьох вітчизняних і зарубіжних мовознавців. Ключові питання щодо структури ЛСП, типології зв'язків між мовними одиницями у межах полів, дефініції самого терміну лексико-семантичного поля та мікрополів й лексико-семантичних груп займалися як К.В.Дашкова, В.В.Дятчук, Л.О.Пустовіт, В.В.Левицький, Л.А.Лисиченко, О.О.Селіванова, К.Бюлер, Й.Трір, Г.Ібсен, Г.Остгоф, А.Р.Філіштинська. Над питаннями формування лексичної компетенції працювали А.Ю.Томашевська, О.Д.Полянсько, О.Башкір, А.Ільченко, Т.Шкуратьок, Е. Мейнаваті (E.Meinawati), Д.Гармоко (D.Harmoko), Н.Рахмах (N.Rahmah) та інші науковці в галузі лінгводидактики.





**Мета статті** полягає в описі особливостей організації навчального матеріалу із лексичними одиницями тематичної групи «Occupations» у підручниках з англійської мови для 10 класу Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту (Нерсисян М. А., Піроженко А.О.)) та НМК «Focus 4».

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Лексичну компетентність розглядають як компонент комунікативної компетентності, результатом сформованості якої виступають лексичні знання, вміння і навички. Під лексичною компетентністю розуміється сформований у суб'єкта спілкування особистий мовний досвід, заснований на лексичних знаннях, навичках, вміннях, а також розуміти структуру значення слова та доречно використовувати дане слово. Зважаючи на те, що сучасний світ є глобалізованим і вирізняється збільшенням кількості крос-культурних контактів, активне володіння лексикою з теми «Occupations/Робота і професії» є важливою складовою мовленнєвої та міжкультурної компетенції майбутніх випускників шкіл. Опанування лексичними одиницями з цієї теми може допомогти учням зрозуміти культурні відмінності професійної сфери, специфіку вибору виду діяльності, професійної співпраці тощо.

Відповідно до навчальної програми з іноземних мов, здобувачі освіти мають демонструвати вміння висловлюватися у таких композиційно-мовленнєвих видах монологів: монолог-опис, монолог-розповідь, монолог-міркування, монолог-повідомлення. Обсяг висловлювання учнів 10 класу в усному продукуванні становить 12-13 речень [3]. Усне продукування є однією з складових мовленнєвої компетенції здобувачів іншомовної освіти. М. Каналь визначає мовленнєву компетенцію (discourse competence як здатність студентів робити іншомовне мовленнєве висловлювання [6, с. 23]. Модель іншомовної комунікативної компетенції М. Канала набула широкого поширення у світі як перша вдала спроба представити конструкт іншомовної комунікативної компетенції. Формування лексичних навичок продуктивного характеру це творчий етап. Тут виробляється така якість лексичних навичок, як лексична креативність:

- здатність учнів до лінгвістичної (лексичної) та мовної творчості;
- вміле та свідоме користування всіма парадигматичними та синтагматичними зв'язками слова;
- створення нових слів на базі відомих елементів;
- визначення наступних найближчих значень у структурі багатозначного слова;
- вміння виділяти у структурі значення іншомовного слова семи з культурним компонентом;
- вміння заповнювати лексичні прогалини різними способами (перепитування, пошук слова у словнику, його лінгвістичний аналіз);
- вміння висловлювати одну й ту саму думку різними лексичними засобами [5, с. 192].

Лексичний інвентар визначається як набір лексичних одиниць, якими володіє здобувач освіти як інструмент. Цей термін має широке вживання: він використовується для позначення окремих шарів словникового складу (лексика побутова, ділова, поетична тощо), і для позначення всіх слів, ужитих будь-яким письменником або в одному творі [1, с. 54]. Мета навчання лексиці – формування лексичних навичок, уміння комбінувати слова відповідно до лексичних правил. На кожному етапі навчання здійснюється збільшення лексичного інвентарю учнів з цієї теми, розширюється концептуальна складова теми, ускладнюються граматичні структури, які мають бути в арсеналі учнів для здійснення спілкування. Розглянемо, яким чином організовано корпус лексики ЛСП «Occupations/Робота і професії» у підручниках з англійської мови: «Англійська мова» [1] та «Focus 4» [2]. Експериментальний матеріал нашого дослідження представлений 320 лексичними одиницями, відібраними із зазначених підручників..

До завершення 10 класу продуктивний лексичний мінімум здобувачів має становити близько 1200 лексичних одиниць для продуктивного засвоєння, включаючи лексику, вивчену в попередні роки, нові слова та мовні кліше, а також нові значення знайомих учням багатозначних слів.

ЛСП «Occupation» у підручниках «Англійська мова» (10-й рік навчання, рівень стандарту) та НМК «Focus 4» складається із 10 лексико-семантичних груп:

1. назви професій (*accountant, assistant, politician, professor*) (14 лексичних одиниць);
2. назви посад (*applicant, boss, breadwinner*) (44 лексичних одиниць);
3. назви місць роботи (*campus, market*) (4 лексичних одиниць);
4. назви дій, які виконуються (*acquire, apply, assure*) (127 лексичних одиниць);
5. назви знарядь праці (*book, computer, robot teacher*) (16 лексичних одиниць);
6. назви відрізків робочого або неробочого часу (*constant, day off, deadline, flexi-time*) (26 лексичних одиниць);
7. назви оплати за роботу (*salary, badly-paid, rewarding, well-paid*) (16 лексичних одиниць);
8. назви станів (*be daunted, be dismissed, be in charge of*) (27 лексичних одиниць)
9. характеристики робітників (*a quick learner, apprehensive, communicative, competitive, confident, creative*) (46 лексичних одиниць);
10. назви емоцій, рис характеру працівників (*enthusiastic, responsible, helpful*) (14 лексичних одиниць).

За структурою лексичні одиниці з корпусу матеріала дослідження представлені:

- 1) окремими лексемами (249 лексичні одиниці): *assure, battery, broaden, claim, cheat, challenge, complain;*



2) колокаціями (*collocations*) (25): *the best of the bunch, the prime of life, the time of life, the value of yourself, to get a position*;

3) ідіомами (*idioms*) (5): *to make a fortune, come out of shell, hand in work, white-collar jobs, get to sack*;

4) фразовими утвореннями (*phrasal units*) (30): *level of commitment, job satisfaction, career development*;

5) мовленнєвими кліше (11): *work overtime, be in charge of, get down to work*.

Зв'язки, за якими об'єднані лексичні одиниці в НМК є такими:

1) синонімічні (45): *take an exam – take on work; hard or happy times – the prime of life, Extra-curricular – full time work, an excellent student – the best of the bunch*;

2) антонімічні (69): *to work in a team – to work on your own, sociable – unsociable; full-time – freelance work; badly-paid – well-paid*;

3) гіперонімічні та гіпонімічні (50): *career development – career guidance – career path, chief executive officer – chief financial officer – chief marketing officer – chief technical officer*.

Морфологічний склад корпусу препаративної лексики представлений прикметниками (*appropriate, competitive*) (100 одиниць), дієсловами (*blame sb for, come out of shell*) (всього 88 одиниць), іменниками (*job seeker, personal assistant*) (80 одиниць) та дієприкметниками (*determined, dismissed*) (52 одиниці). Превалювання прикметників обумовлена їхньою здатністю виконувати означальну функцію при описі різних груп іменникових одиниць, як от іменників на позначення рис характеру робітників, знарядь праці, відрізків робочого або неробочого часу та характеристики робочих процесів.

Щодо словотвірних моделей, то в корпусі експериментального матеріалу нами було виокремлено декілька зразків, найчастотнішими з-поміж яких є такі моделі:

- модель безафіксного словотворення: *urge, decline, staff*;

- префіксальна модель (словотворча морфема передє твірній основі; модель представлена у дієсловах, іменниках і прикметниках): *undergraduate, extra-curricular*;

- суфіксальна модель (словотворча морфема знаходиться після твірної основи, притаманна всім частинам мови): *actor, administrator, professor, skilled, helpful, obligation*;

- модель префіксально-суфіксальна: *dismissed, unemployed*;

- модель словоскладання: *photojournalist, breadwinner, broadcaster, teamwork*.

Здійснивши опис морфологічних, структурних і семантичних рис ЛО ЛСП «Occupations/Робота і професії», представлених у підручниках та НМК з англійської мови для старшої школи ЗЗСО можна визначити, що морфологічний склад корпусу лексики представлений дієсловами, іменниками, дієприкметниками та прикметниками у межах 10 лексико-семантичних груп. За структурою лексичні одиниці з корпусу матеріалу дослідження представлені: окремими лексемами, колокаціями, ідіомами, фразовими утвореннями, мовленнєвими кліше.

З метою формування лексичних навичок та мовленнєвих умінь із окресленим інвентарем лексики методистами та укладачами підручників англійської мови розробляються цільові вправи із різним рівнем комунікативності. Аналіз вправ як засобу навчання лексичного матеріалу засвідчив, що з огляду на критерій *прийому та видачі інформації*, вправи з навчання лексики у підручнику «Focus 4» та «Англійська мова» представлені усіма типами:

1. Рецептивні вправи: Під час виконання таких вправ учні набувають рецептивних умінь – аудіювання та читання, які складаються на ґрунті рецептивних навичок [4, с. 43]:

1) граматичних, наприклад “*In pairs, take turns to say a word from Exercise 9. Your partner must decide whether the word is a noun or a verb.*” [8];

2) лексичних – “*Complete the WRITING FOCUS with the words and phrases in purple in the essay*” [9];

3) слухових – “*Listen to the recording about high schools in Japan and decide whether the sentences are true (T) or false (F). Correct false sentences*” [8];

4) перцептивних – “*Look at the results of an international student survey about reasons for going to university. Then answer the questions and discuss with a partner.*” [9]

2. Репродуктивні вправи: прикладам такої вправи у підручнику слугує “*Complete the three-part phrasal verbs in the sentences with the correct forms of ‘come’, ‘get’, ‘make’ or ‘put’.*” [1]

3. Рецептивно-репродуктивні вправи: Наприклад, “*Look through the text in Ex.5 once more and name the main rules you’ve learnt about the above mentioned schools. Which of them do you think are necessary or useless, if there are such? Do you have any similar rules at your school? What are they? Are there any other? Tell about them. Refer to the Grammar Bank above if necessary*” [8].

4. Продуктивні вправи спрямовані на формування вмінь говоріння та письма:

1) Граматичних – *Work in pairs. Read the statements. Say whether you agree, disagree, completely agree or completely disagree. Give arguments* [9].

*In pairs, take turns to say a word from Exercise 9. Your partner must decide whether the word is a noun or a verb* [1]



2) Лексичних – “Do you like studying? Is there anything special about your school? – Is there any school you know in the world you’d like to study at?” [8]

3) Вимовних навичок говоріння, тобто навичок артикулювання та інтонування – “Take turns to practise the words in Exercise 10. Decide whether your partner is saying a noun or a verb.”. Discuss whether you have similar or different opinions to the people in Exercise 5 [8]

Тема «Job opportunities» у підручнику «Focus 4» з англійської мови для 10 класу представлена незбалансовано, їй відведено лише один розділ «Job and Education». У даному розділі спостерігається значна перевага рецептивних і рецептивно-продуктивних вправ, під час виконання яких формуються лише рецептивні уміння – читання та аудіювання і менше акценту робиться на розвитку вмінь і навичок письма та усного мовлення. Це може стати перешкодою для учнів у розвитку комунікативних умінь виражати власні думки та ідеї на дану тему. Для більш збалансованого підходу до навчання англійської мови рекомендується розширити різноманітність вправ і акцентувати увагу на розвитку лексичних навичок у всіх видах англомовної мовленнєвої діяльності [2, с. 817].

Якщо порівняти типи вправ у підручниках з англійської мови Нерсисян М.А., Піроженко А.О. Англійська мова та «Focus», можна зазначити що у підручнику «Англійська мова» переважають рецептивно-продуктивні вправи (35%): “Look through the text in Ex.5 once more and name the main rules you’ve learnt about the above mentioned schools. Which of them do you think are necessary or useless, if there are such? Do you have any similar rules at your school? What are they? Are there any other? Tell about them. Refer to the Grammar Bank above if necessary”; на другому місці продуктивні (25%): Discuss the questions. Would you prefer to work from home or commute? Why?; рецептивні (20%): “In pairs, take turns to say a word from Exercise 9. Your partner must decide whether the word is a noun or a verb.”; рецептивно-репродуктивні (13%): Choose the correct option. Then listen again and check; репродуктивні (7%): In pairs, follow the instructions to prepare a conversation [1].

У підручнику “Focus 4” рецептивно-продуктивних вправ нараховано 26%: Listen to some people being interviewed for the jobs shown in photos A–C. Would you employ them? Why?/Why not?; продуктивних 23%: Harry is preparing for a job interview. Report his parents’ comments. Do not change the tense if it isn’t necessary; рецептивно-репродуктивних 21%: Discuss the meaning of the question in the headline. Then read Part 1 of the report and decide what you think the answer is; репродуктивних 16%: Practise your dialogue and act it out. Take turns to be Student A and Student B; рецептивних 11%: Complete the sentences with the correct form of work (noun or verb) or job (noun) [9].

«Focus 4» охоплює більш спеціалізовану лексику, пов’язану з професією, з більшою кількістю розмовних кліше. Обидва підручники подають лексику у вигляді окремих слів, колокацій, ідіом та мовленнєвих зразків. З огляду на критерій прийому та видачі інформації, вправи з навчання лексики у зазначеному підручнику представлені усіма типами – рецептивними, репродуктивними, рецептивно-репродуктивними й продуктивними. За комунікативною спрямованістю вправи діляться на не комунікативні (60%), комунікативні (33%) та умовно-комунікативні (7%).

#### **Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

Отже, в результаті нашого дослідження можна зробити наступні висновки. Морфологічний склад корпусу препарованої лексики з теми «Occupations/Робота і професії» у підручниках англійської мови для 10 класу ЗЗСО представлений переважно прикметниками, дієсловами, іменниками та дієприкметниками. Щодо словотвірних моделей, то в корпусі експериментального матеріалу нами були виокремлено декілька зразків, найчастотнішими з-поміж яких є такі моделі: модель безафіксного словотворення, префіксальна і суфіксальна моделі (словотворча морфема знаходиться після твірної основи, притаманна всім частинам мови), модель префіксально-суфіксальна, модель словоскладання.

ЛСП «Occupation» у підручниках «Англійська мова» та НМК «Focus 4» складається із 10 лексико-семантичних груп: назви професій, назви посад, назви місць роботи, назви дій, які виконуються, назви знарядь праці, назви відрізків робочого або неробочого часу, назви оплати за роботу, назви станів, характеристики робітників, назви емоцій, рис характеру працівників. За комунікативною спрямованістю вправи діляться на некомунікативні, комунікативні та умовно-комунікативні.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо у визначенні лінгводидактичної специфіки інших засобів формування іншомовних лексичних навичок говоріння здобувачів освіти старшої школи.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Дячук Н. М. Формування англомовної аудитивної компетентності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти: дис. 2021. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/23514>
2. Мирошніченко О. А. Ефективні методи навчання у викладанні англійської мови як іноземної (EFL). *Молодий вчений*. 2018. №. 1 (53). С. 817-820. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=molv\\_2018\\_1\(2\)\\_61](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=molv_2018_1(2)_61)



3. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх початкових закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>.

4. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. 2002. URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/Nikolayeva.pdf>

5. Чубирко Л., Липчанко-Ковачик О. Особливості формування вмій монологічного мовлення учнів старшої школи на уроках англійської мови. *UNIVERSUM*, 2023. № 2. С. 192-196. URL: <https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/510>

6. Canale M., Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 2000. P. 1-47. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf)

7. Hussain S. Q. Causes and strategies to cope English language speaking anxiety in Pakistani university students // *Humanities & Social Sciences Reviews*. 2021. Т. 9. № 3. С. 579-597. URL: [https://hssr.2021.9358+pp+579-597%20\(1\).pdf](https://hssr.2021.9358+pp+579-597%20(1).pdf)

#### ДЖЕРЕЛА ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

8. Нерсисян М. А., Пироженко А.О. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Ірпінь: ТОВ «Видавництво «Перун», 2018. 192 с. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/1357-angl-mova-nersisyan-10-klas.html>

9. Kay, S., Jones, V., Brayshaw, D. Focus 4 (2<sup>nd</sup> edition). Student's Book. London: Pearson Education Ltd., 2020. 174 p. URL: [https://drive.google.com/file/d/1SulmKmpRE6w9OthVPI\\_AObLMFvpYeS8D/view](https://drive.google.com/file/d/1SulmKmpRE6w9OthVPI_AObLMFvpYeS8D/view)

УДК 477.5.17

**Анатолій Закірович НАМАЗОВ**

### **БАВАРСЬКЕ СВЯТО ОКТОБЕРФЕСТ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій) Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Везезубенко М. М.*

У статті розглядаються історичні витоки, культурні особливості та сучасні трансформації найбільшого народного фестивалю Німеччини – Октоберфесту. Аналізується вплив свята на туристичну привабливість Мюнхена та його значення для збереження баварських традицій.

**Ключові слова:** Октоберфест, Баварія, народні традиції, фестивальний туризм, культурна спадщина.

**Постановка проблеми:** збереження автентичності традиційного народного свята в умовах масового туризму та глобалізації потребує детального вивчення механізмів адаптації культурних традицій до сучасних реалій при збереженні їхньої самотності.

**Актуальність дослідження** зумовлена зростаючим інтересом до вивчення традиційних європейських фестивалів як важливих елементів культурної спадщини та їх ролі у формуванні туристичної привабливості регіонів. Октоберфест як найбільший народний фестиваль світу є показовим прикладом успішного поєднання традицій та сучасності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання історії та розвитку Октоберфесту досліджували такі німецькі науковці, як М. Шрайбер, К. Вайс, Р. Гіртлер. Культурологічні аспекти свята розглядали Б. Майер, Г. Шульце. Вплив фестивалю на туристичну галузь вивчали Д. Гетц, А. Штайнеке.

**Мета статті** полягає у комплексному аналізі трансформації Октоберфесту від локального баварського свята до міжнародного культурного феномену, дослідженні механізмів збереження його автентичності та адаптації до сучасних умов.

**Об'єктом дослідження** виступає Октоберфест як культурний феномен, а предметом – трансформація традицій свята та їх адаптація до сучасних умов.

**Матеріалом** дослідження є історичні документи, статистичні дані мерії Мюнхена, публікації в німецьких ЗМІ, наукові праці дослідників фестивалю, а також польові дослідження автора.

#### **Виклад основного матеріалу:**

##### **Історичні витоки свята**

Октоберфест бере свій початок від святкування весілля баварського кронпринца Людвіга (майбутнього короля Людвіга I) та принцеси Терези Саксонської-Гільдбурггаузен 12 жовтня 1810 року. Святкування проходило на луках, які згодом назвали Терезиними (*Theresienwiese*). Успіх події спонукав до її щорічного повторення, що поступово переросло в традиційне народне свято.

##### **Традиційні елементи фестивалю:**

*O'zapft is!* (Відкриття бочки)

Церемонія відкриття фестивалю починається з традиційного проголошення "*O'zapft is!*" ("Відкрито!") обер-бургмістром Мюнхена після відкриття першої бочки пива. Ця традиція існує з 1950 року і символізує офіційний початок свята.

##### **Пивні намети (Bierzelte)**



Традиційні пивні намети є центральним елементом фестивалю. Кожен намет має свою історію, особливості та фірмовий стиль. Найбільші намети можуть вмістити до 10 000 відвідувачів.

#### **Традиційні костюми:**

Дірдль для жінок та ледергозени для чоловіків залишаються невід'ємною частиною святкування, демонструючи зв'язок із баварською культурною спадщиною.

#### **Сучасні аспекти фестивалю:**

##### **Економічний вплив**

За даними мерії Мюнхена, щорічний економічний ефект від проведення Октоберфесту становить понад 1 мільярд євро. Фестиваль забезпечує роботою понад 12 000 осіб.

##### **Екологічні ініціативи**

З 2019 року на фестивалі впроваджено програму сталого розвитку: використання відновлюваної енергії, система переробки відходів, заохочення використання громадського транспорту.

##### **Технологічні інновації**

Впровадження цифрових систем бронювання місць, мобільних додатків для навігації територією фестивалю, безконтактних платіжних систем.

##### **Переклад туристичних проспектів**

Туристичні проспекти є важливим інструментом у туристичній індустрії, надаючи мандрівникам необхідну інформацію та висвітлюючи унікальні пам'ятки, історію та культурні атракції місця призначення. Ефективний переклад цих проспектів має вирішальне значення для подолання мовних бар'єрів і допомагає іноземним відвідувачам зорієнтуватися, зрозуміти та оцінити враження від подорожі. Однак, окрім дослівного відтворення мови, переклад туристичних проспектів вимагає культурної чутливості, точності та креативності, щоб передати суть місця призначення.

#### **Важливо розуміти, що переклад забезпечує доступ до великої кількості мандрівників з усього світу:**

1. Переклад туристичних брошур робить дестинації доступними для людей, які не є носіями мови. Точні та цікаві переклади допомагають мандрівникам відчувати себе бажаними гостями, бути поінформованими та розуміти місцеві визначні пам'ятки, історичний контекст і практичні аспекти навігації в пункті призначення.

2. Надання добре перекладених матеріалів дестинацією демонструє інклюзивний підхід до туризму та виявляє повагу і увагу до мандрівників з різним походженням. Однак поганий або неточний переклад може розчарувати відвідувачів і ненавмисно створити враження, що дестинація не є чутливою до іноземних відвідувачів.

3. Добре перекладена туристична брошура робить більше, ніж просто передає інформацію. Якщо місцева історія, традиції та культурні особливості представлені точно, мандрівник матиме краще уявлення про дестинацію і сприятиме позитивному культурному обміну.

Переклад туристичних брошур являє собою унікальний набір викликів через необхідність збалансувати точну інформацію з витонченим тоном, культурною релевантністю та привабливістю. Ось деякі з найпоширеніших проблем:

Багато брошур містять культурно-специфічні вирази, незнайомі іноземним читачам. Наприклад, брошури про історичні будівлі можуть містити посилання на легенди, звичаї та історичні події, характерні для даної місцевості. Перекладачі повинні вирішити, чи адаптувати ці посилання, додати додаткові пояснення або іноді використовувати подібні культурні символи, щоб ефективно передати повідомлення.

Поетичні та описові вирази часто використовуються в туристичних брошурах для створення місцевої атмосфери. Ці творчі вирази не завжди перекладаються дослівно, тому перекладачам доводиться шукати баланс між точністю та креативністю, щоб гарантувати, що привабливість дестинації не буде втрачена в новій мові.

У дестинаціях з різними діалектами, такими як швейцарська німецька у Швейцарії або англомовний сленг, перекладачам доводиться вирішувати, чи зберігати, пояснювати або адаптувати мовні відмінності. Цей вибір впливає на те, наскільки надійною і зрозумілою буде брошура для туристів.

У багатьох випадках туристичні брошури є частиною ширшої рекламної кампанії, наприклад, веб-сайту, соціальних мереж або відео. Важливо, щоб переклад відповідав змісту й тону всіх матеріалів, щоб забезпечити послідовне й цілісне враження для мандрівників.

#### **Методи кращого процесу перекладу**

Перекладачі, які є носіями мови перекладу та добре знайомі з країною призначення, привносять у процес перекладу цінну культурну інформацію. Перекладачі, які розуміють нюанси, ідіоми та вирази обох мов, мають вирішальне значення для того, щоб переклад знаходив відгук у читачів.

Перекладачі повинні враховувати, хто є їхньою цільовою аудиторією, і відповідно адаптувати свою мову. Наприклад, переклад брошури історичного музею для шкільної групи або академічної аудиторії може включати різні рівні жаргону та пояснень. Мова може бути адаптована, щоб передати привабливість і актуальність місця призначення для певної групи відвідувачів.



Уникайте надто складних виразів і жаргону, які можуть заплутати читача, особливо коли йдеться про важливу інформацію, таку як інформація про подорожі, купівлю квитків або інструкції з охорони здоров'я та безпеки. Зробіть її легкою для розуміння і привабливою для читачів, незнайомих з місцевими виразами.

Оскільки туристичні брошури призначені для залучення мандрівників, важливо, щоб описи були яскравими та цікавими. Перекладачі повинні намагатися використовувати описову мову, яка відтворює чуттєві деталі, атмосферу та настрої. Адже саме ці елементи відіграють важливу роль у залученні мандрівників і створенні у них ажіотажу.

Там, де важливі місцеві звичаї, історичні довідки або культурні нюанси, можна додати короткі пояснення або виноска. Такий додатковий контекст збагачує досвід і розуміння читачем тих аспектів дестинації, які інакше могли б залишитися поза увагою.

Дуже важливо отримати зворотній зв'язок від носіїв мови та культурних консультантів перед завершенням перекладу. Вони можуть виявити фрази та вирази, які звучать незграбно або не резонують з цільовою аудиторією. Рецензенти також можуть запропонувати покращення, щоб зробити брошуру зрозумілішою та цікавішою.

Оскільки брошура є частиною бренду дестинації, переклад повинен відображати її ідентичність і відповідати тону та стилю. Послідовність - офіційна, дружня чи поетична - гарантує, що всі перекладені матеріали справлятимуть цілісне та уніфіковане враження.

#### **Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

Октоберфест демонструє успішний приклад збереження культурних традицій при адаптації до сучасних вимог. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення впливу діджиталізації на традиційні фестивалі та розробку механізмів збереження їх автентичності в умовах масового туризму.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Schreiber, M. (2020). Oktoberfest: Geschichte, Tradition und Wirtschaft. München: Beck.
2. Weiss, K. (2019). Die Wiesn: Einblicke in das größte Volksfest der Welt. Hamburg: Hoffmann und Campe.
3. Getz, D. (2018). Event Studies: Theory, Research and Policy for Planned Events. London: Routledge.
4. Meyer, B. (2021). Kulturelles Erbe und Massentourismus: Das Beispiel Oktoberfest. Berlin: Springer.
5. Steinecke, A. (2022). Kulturtourismus: Marktstrukturen, Fallstudien, Perspektiven. München: Oldenbourg.
6. Офіційний сайт Октоберфесту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.oktoberfest.de/>
7. Статистичний щорічник міста Мюнхен, 2023 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.muenchen.de/statistics>

УДК 372.881.111.22

**Валерія НЕКРАСОВА**

### **ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ МІКРОПОЛЕ «ПРИРОДА І ПОГОДА» ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В 10 КЛАСІ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Токарева Т. С.*

*У статті подано результати комплексного дослідження лексико-семантичного поля теми «Природа і погода»/«Nature and Weather» на матеріалі підручників з англійської мови для 10 класу; визначено та обґрунтовано функції лексичних одиниць даного поля. Також наведено приклади репрезентації лексичних одиниць лексико-семантичного поля «Природа і погода»/«Nature and Weather» у навчальному матеріалі підручників.*

**Ключові слова:** *Лексико-семантичне мікрополе, лексико-семантичне поле, лексико-семантична група, природа, погода.*

**Постановка проблеми.** У сучасному глобалізованому суспільстві потреба в отриманні та обміні інформацією є однією з ключових задач, становище глобальної людської спільноти та мовної картини світу не просто пов'язані, а безперервно впливають одне на одного, стимулюючи взаємну еволюцію. Дослідження гуманітарних наук все більше тяжіють до антропоцентризму. Такий підхід підштовхує лінгвістів до виявлення мовних явищ, які можуть коригувати світогляд особистості, до вивчення процесів і наслідків мовленнєвого впливу на людську свідомість, до різномірного аналізу мови задля ідентифікування мовної картини певного суспільства. Лексичний рівень мови дуже динамічний, тому передає найнезначніші зміни у відношеннях до явищ та у світосприйнятті населення.

Вивчення особливостей лексико-семантичного поля (ЛСП) найефективніше сприяє зануренню до мовної картини світу. Організація лексики в мікрополя допомагає учням легше засвоювати нові слова, оскільки вони можуть краще розуміти взаємозв'язки між різними мовними одиницями та їхніми значеннями. Коли учні вивчають нові слова в контексті мікрополя, це дозволяє їм глибше розуміти не тільки значення кожного слова окремо, а й зв'язки між словами, синонімію, антонімію, та інші семантичні відносини. У підручниках для



старших класів часто використовуються тематичні блоки, які базуються на мікрополях, що допомагає учням краще систематизувати нові знання. Вивчення (ЛСМ) дозволяє учням використовувати лексику та граматику в реальних ситуаціях спілкування, які охоплюють різні сфери життя. Вивчення мовних виразів для таких ситуацій готує учнів до ефективного використання англійської мови у повсякденному житті, подорожах, роботі та навчанні [5, с. 214–241].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми системної організації лексичного складу, семантики, польової організації словникового складу відображені у наукових працях багатьох дослідників. Питання (ЛСП) цікавили: О.Потебню, М.Покровського, Й.Тріра, В. Порцига Е.Оскара О.Духачека, Г.Іпсена, Л. Вайсгербера та ін. [3, с. 56]. Як науковий термін поняття «семантичне поле» увів Г. Іпсен, дослідник визначив поняття, як сукупність лексем, що мають інтегральне значення. З точки зору Тріра сенс слова стає зрозумілим лише за наявності уявлень про всі елементи поля. Й.Л. Вайсгербер зазначав, що значення слова можна встановити лише в сукупності лексичних одиниць, що входять до того ж семантичного поля через алонімічний ряд компонентів. За визначенням Л. Афанасьевої ЛСП є сукупністю лексем, що позначають поняття в широкому сенсі з включенням фразеологізмів. Філолог З.Попова виокремлює в ЛСП наступні компоненти: ядро, ближня периферія, дальня периферія [2, с.16].

**Метою статті є** аналіз та систематизація лексичних одиниць, що належать до теми «Природа і погода», з метою створення класифікації цих одиниць у вигляді лексико-семантичного мікрополя, що дозволить учням краще розуміти зв'язки між словами і їх значеннями в контексті певної тематики, структурувати лексику, виявити семантичні зв'язки та групувати слова за значенням, застосовування лексики в контексті, що сприятиме розвитку аналітичного мислення в учнів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розглянемо специфіку розвитку лексичної компетенції учнів 10 класу під час вивчення теми «Природа і погода»/«*Nature and Weather*». Найменування об'єктів природи – важлива частина лексики в будь-якій мові світу. Саме в ній відображається культура народу, його звичаї, прикмети, міфічні й релігійні погляди. Номінуючи рослини, тварин, явища природи, людина створює власну картину світу. Концепт «природа» є складним та багатокомпонентним. Природа в англійській мові розуміється як: світ, Всесвіт з усіма його об'єктами та явищами (*the world, the universe, with all its phenomena*) – *infinite variety of nature*; елементи природного світу, такі як гори, дерева, тварини, річки (*green that grow wild in nature*); природний ландшафт (*natural scenery*) – *the ecological balance of nature*; природний світ, що існує без втручання людини та цивілізації (*the natural world as it exists without human beings or civilization*), – *wild nature*; небесні світила *heavenly bodies* [7, с. 51–52].

Мікрополе *weather* погода належить до універсальних мікрополів, оскільки воно представлений в усіх культурах і мовах світу. Усе життя й діяльність людини проходять на тлі погодних явищ, тому метеорологічні процеси і явища, які впливають на життя, господарчу діяльність, самопочуття людини є об'єктом її уваги й закріплюються в мові. Зміна клімату, викликана станом навколишнього середовища, глобальним потеплінням та екологічними катастрофами, призводить до того, що все більша кількість людей виявляє зацікавленість у погодних явищах. Це явище, у свою чергу, сприяє збільшенню інформаційного поля, пов'язаного з тематикою погоди. Формування метеорологічної лексики проходить на фоні кліматичних особливостей певного регіону. Це обумовлює нерівнозначність лексичного проширення лексики на позначення мікрополя *weather* погода на різних територіях [1, с. 36].

Явища, процеси та предмети, які відіграють ключову роль у житті певного народу, отримують у мові цього народу розгорнуту лексичну експлікацію з використанням тематично співвіднесених вторинних номінацій. Так, понятійна сторона мікрополя *weather* фіксується лексикографічними джерелами у вигляді таких значень: 1) *the state of the atmosphere with respect to wind, temperature, cloudiness, moisture, pressure, etc;* 2) *a strong wind or storm, or strong winds and storms collectively;* 3) *a report on the weather forecast on radio or television;* 4) *usu. weathers, changes or vicissitudes in one's lot or fortunes.* Для нашого дослідження ключовими будуть наступні положення: лексико-семантичним полем (ЛСП) у нашій роботі виступає лексема «Природа».

ЛСП «Природа» представлено такими лексико-семантичними групами (ЛСГ): 1) рослини (фітоніми); 2) тварини (зооніми); 3) птахи (орнітоніми); 4) ландшафт; 5) водойми; 6) астрономія; 7) корисні копалини, природні багатства, явища; 8) географічні поняття; 9) екологічні поняття, загальні поняття. ЛСП «Погода», представлено такими лексико-семантичними групами (ЛСГ): 1) метеорологічні явища, 2) час, сезон, тощо, 3) вітер, 4) регіон, 5) опади.

Досліджувані одиниці ЛСП «Природа і погода» «*Nature and Weather*» обрані методом суцільної вибірки з діючих підручників з англійської мови для 10 класу українських авторів Оксани Карпюк «Англійська мова (10-й рік навчання). Рівень стандарту» та Лілії Морської «Англійська мова (10-й рік навчання). Профільний рівень» та з підручника зарубіжних авторів Каролін Барраклоу, Сюзанни Гейнор «*Wider World*» 3 *Students' Book* (підручник). Нами були виокремлені групи слів за значенням: омоніми, пароніми, синоніми, антоніми. Визначено гіпероніми і гіпоніми, виокремлено фразеологізми. Серед омофонів виокремлюють наступні: омоніми, омографи, гетерографи, синомони. Омоніми – два слова, які звучать однаково, але пишуться по-різному і мають різні значення; омографи – слова, які пишуться однаково, але вимовляються по-різному і



мають різні значення; гетерографи - слова, які пишуться по-різному і мають різні значення, але вимовляються однаково; синофони - слова, які звучать подібно одне до одного, але мають різні значення. Необхідно акцентувати увагу на відмінності між омонімами і паронімами, омоніми мають однакову форму, але різні значення, а пароніми – схожу форму, але різні значення. Гіпоніми позначають конкретні види або під категорії більш загальних понять (гіперонімів). Для удосконалення лексичної компетенції учнів у процесі вивчення англійської мови нами було виокремлено лексичні одиниці в обраних підручниках з теми «Природа і погода».

Як показало дослідження, лексико-семантичне поле «Природа/Погода» має ядро та периферію. До ядра належать слова, що безпосередньо стосуються явищ природи та погоди. Периферія охоплює терміни з ширшою семантикою та меншою частотою вживання. Аналіз підручників показав, що найчастіше в обраних підручниках зустрічаються саме ядерні одиниці ЛСП – *weather, environment, nature, animal*. Згідно кількісного аналізу слово «*weather*» в підручнику Морської зустрічається 64 рази, лексична одиниця «*environment*» 50, «*nature*» - 41, «*animal*» – 55. Це свідчить про їх центральне значення у репрезентації теми «Природа/Погода». Периферійні одиниці ЛСП «Природа/Погода» – стани погоди, назви об'єктів природи – зустрічаються рідше. Наприклад, слова: *cold, rain, snow, wind, warm, hot, freezing*. Дані лексичні одиниці зустрічаються рідше і зазвичай у контексті. Контекстуальний аналіз показав, що слова ЛСП "Nature/Природа" та "Weather/Погода" виконують у підручниках з англійської мови різні функції: інформативна функція – надання відомостей про явища природи, погоду, клімат, їх особливості; оцінна функція – вираження ставлення або оцінки щодо природних явищ чи погодних умов; етикетна функція – використання привітань або побажань, пов'язаних з погодою чи сезонами; референційна функція – вказівка на реальні або уявні об'єкти, природні явища, що існують у навколишньому світі; прогностична функція – передбачення майбутніх погодних умов або природних змін; експресивна функція – вираження емоцій, почуттів або переживань щодо природних явищ чи погодних умов; соціальна функція – використання тем природи та погоди для встановлення контакту та спілкування між людьми; рекламно-мотиваційна функція – заохочення до певних дій, пов'язаних з природою або погодою (екологічний або туристичний контекст); пояснювальна функція – надання пояснень щодо причинно-наслідкових зв'язків у природі або погодних умовах. Отже, лексичні одиниці ЛСП Природа/Погода виконують важливі функції в підручниках, сприяючи репрезентації погодних явищ об'єктів природи в навчальній літературі. Проведене дослідження доповнює уявлення про особливості функціонування даного лексико- семантичного поля в англійській мові.

У підручнику авторки О. Д. Карпюк ми визначили наступні гіпероніми «природа»: 1) рослини, фрукти, овочі; 2) тварини; 3) ландшафт; 4) водойми; 5) астрономія; 6) географічні поняття; власні назви; 7) екологічні поняття; щодо гіперонімів «погода» визначено наступні: 1) метеорологічні явища; 2) стихії, лихо; 3) час, сезон, період; 4) опади; 5) загальні поняття [4, с. 139 - 164]. Щодо лексичних одиниць теми «Природа» разом виокремлено 67 лексичних гіпонімів. Серед гіперонімів «рослини, фрукти» гіпоніми: *tree, grain, rice*. Гіперонім «тварини» включає гіпонімів: *camel, dolphin, snake, elephant, animal, cattle*. До гіпероніма «ландшафт» віднесено лексичні одиниці, як то: *park, agricultural land, land, slope, hillside, track, tropical forests, stones, stone mass, crops, volcano*. До гіперонімів «географічні поняття, власні назви» належать такі, як *Indian Ocean, Australia, Atlantic, Atlantic Ocean, Bahamas, Bangladesh, Bermuda Islands, Mount Java, Transcarpathia, Western Ukraine, Northern Hemisphere, Florida* та ін. У якості гіперонімів «екологічні поняття» слугують, наприклад *global climate change, ecological crisis, deforestation, global warming, environmental problems, water pollution, land pollution, climate, dump, waste* та ін.

Лексичні одиниці теми «Погода» виокремлено у кількості 87 гіпонімів. До гіперонімів «метеорологічні явища» віднесені такі, як *darkly, abnormally dry period, thunderstorm, climate, meteorological phenomena, bad weather, weather, weather phenomena, drought, weather forecast, tropical cyclone* та ін. Як гіпероніми «стихії, лихо» розглядаються, наприклад: *famine, flooding, landslide, evil, fire, natural hazard, catastrophe, lightning, storms, volcanic eruption, earthquake, forest fire, danger, flood, natural disasters, typhoon, tornado, storm* і т. ін. Також виявлено гіпероніми «час, сезон, період», як то *winter, in the summer, month, year, second*; «опади»: *hail, rain, drop, ice, water level, snow*; «загальні поняття»: *harvest, life, threat, concentration, safari, speed, storm activity, phenomenon, atmosphere, air, ash, smoke, environment*.

Отже, серед лексичних одиниць тематичного блоку «Природа і погода» за підручником О. Д. Карпюк нами було виокремлено разом 154 лексичні одиниці.

У підручнику автора Лілії Морської нами виокремлено 260 гіпонімів «погода». До прикладу гіперонім «рослини, фрукти, овочі»: *avocado, pineapple, aspidistra, banana, broccoli, cucumber, weeds, bud, grape, cherry tree, branch, carnations, limb, twigs, nuts, pear, trees, oak, green roots, garlic, watermelon, cactus, flower, indoor plants, clementine, maple, fiber, coconut, roots, lemon, leaves, plum, pine, asparagus, stems, trunk, shoot, grass, roses, tulips, fruit, bulb, string, blueberries, thorn, apple, apple tree, fir* та ін.

Виокремлено лексичні одиниці, що позначають гіпероніми «тварини», наприклад: *lamb, squirrel, beaver, bear, cattle, octopus, group of lions, Wild animals, milking cows, domestic animals, snake, turkey, hedgehog, bat, kangaroo, horse, cat, insect, crocodile, rabbit, lion, leopard, fox, lobster, jellyfish, mice, sea animals, carnivorous, nocturnal, orangutan, panda, penguin, birds, swordfish, fish, elephant, dogs, owl, Sleeping animals, mammals,*





*marsupials, animal, hibernated animals*. Наприклад гіперонім «ландшафт» представлений лексичними одиницями: *volcano, mountain peaks, mountain, road, garden, asphalt, path*.

Гіперонім «водойми»: *sea, pond*; «астрономія»: *earth, space, orbi*; «корисні копалини, ресурси»: *fuels, fossil fuels, coal, gas, rocks, wood fuel, fertilizers, stones, material, mineral resources, mineral soluble, oil, fuel pesticides and chemical fertilizers, soluble mineral nutrients*. Гіперонім «географічні поняття, власні назви»: *England, Borneo, Mount Everest, London, Nepal, South Dakota, USA, Northern Ireland, Pacific Ocean, Red Sea, Scotland*. Гіперонім «екологічні поняття» *construction release of chemicals into the soil, energy production, fruit and vegetable cultivation, deforestation, waste, nitrogen content, energy sources, population dynamics, long term effect, eco-design, environmental group, ecology, community ecology, ecosystem, energy, wind energy, the sun's energy, energy saving, waste disposal, irrigation, landscape ecology, protection of wildlife around the world, greenhouse effect, recycling, supplements, household waste, behavioral ecology, dry wood, water domain, air domain, toxic waste, food chain, air quality, soil quality* та ін. Отже, в підручниках вітчизняних авторів нами виокремлено разом 414 лексичних одиниць, окремі з яких представлені в переліку зазначеному в статті.

Під час різноаспектного аналізу нами було проаналізовано підручник «*Wider World 3*» автори *Barracough Carolyn, Gaynor Suzanne*. В підручнику *Unit 2 «Wild nature» Wordlist «Weather» vocabulary talk about the weather and natural disasters* були виокремлені групи слів за значенням: омоніми, пароніми, синоніми, антоніми [6, с. 99-125]. Серед *Wordlist* виокремимо антоніми: *hot* (спекотний) — *cold* (холодний); *sunny* (сонячний) — *cloudy* (хмарний); *wet* (мокрый) — *dry* (сухий); *warm* (теплый) — *chilly* (прохолодний); *summer* (літо) — *winter* (зима); *river* (річка) — *lake* (озеро) (хоча вони не зовсім протилежні, але часто використовуються в порівнянні); *icy* (крижаний) — *warm* (теплый). Омофони класифікують: омоніми, омографи, гетерографи, синоніми. Омоніми - два слова звучать однаково, але пишуться по-різному і мають різні значення; омографи - слова, які пишуться однаково, але вимовляються по-різному і мають різні значення; гетерографи - слова, які пишуться по-різному і мають різні значення, але вимовляються однаково; синофони - слова, які звучать подібно одне до одного, але мають різні значення. Необхідно акцентувати увагу на відмінності між омонімами і паронімами, омоніми мають однакову форму, але різні значення, а пароніми — схожу форму, але різні значення. Серед запропонованих слів можна виокремити паронімічні, а саме *rain* — дощ/*reign* — панування; *sea* — море/*see* — дивитися; *horse* — кінь/*hoarse* — хрипкий; *whale* — кит/*wail* — кричати; *root* — корінь/*route* — маршрут; *air* повітря/*heir* — спадкоємець; *weather* — погода/*whether* — чи; *wave* — хвиля (вода)/*wave* — махати рукою; *cloud* — хмара/*cloud* — затьмарювати (переносно, наприклад, прояснення розуму); *leaf* — листок дерева/ *leaf* — сторінка (книги); *plant* — рослина/*plant* — завод або фабрика; *ground* — земля, ґрунт/*ground* — підстава або причина для чогось. Синоніми, які ми виділили в переліку запропонованих слів в підручнику: *cold* (холодний) — *chilly* (прохолодний); *hot* (спекотний) — *warm* (теплый).

Для виявлення функціональних особливостей лексем ЛСП Природа/Погода було проаналізовано їх контексти вживання у підручниках. В результаті аналізу виділено такі основні функції даних лексем: надання інформації про природні явища або погодні умови, ця функція спрямована на інформування учнів про характеристики природи та погоди, особливості клімату, географічних об'єктів; вираження оцінки та ставлення до природних явищ або погодних умов; мовленнєвий етикет — привітання та побажання, пов'язані з погодою або природою. Лексеми використовуються для привітань або побажань, що стосуються погоди, природних явищ або свят, пов'язаних з ними. Ці функції демонструють різні аспекти використання лексем «*Nature/Природа*» та «*Weather/Погода*» у підручниках з англійської мови, допомагаючи учням, як засвоїти факти, так і висловлювати свої почуття та використовувати мову в соціальних ситуаціях. Також у навчальних текстах підручників спостерігається висока частотність власних назв.

**Висновки.** Отже, у результаті проведеного дослідження функціонального значення ЛСП «Природа/Погода» у навчальному дискурсі підручників було встановлено, що лексичні одиниці даного поля виконують важливі функції, зокрема інформативну, оцінну, етикетну. Це сприяє багатоаспектному представленню теми «Природа/Погода» та формуванню умінь учнів встановлювати зв'язки між словами, а саме розуміння синонімії, антонімії, та інших семантичних відносин. Тематичні блоки в підручниках, які базуються на мікрополях, допомагають учням систематизувати знання, дозволяє учням використовувати лексику та граматику в реальних ситуаціях спілкування, які охоплюють різні сфери життя. За допомогою кількісного аналізу було визначено частоту вживання окремих лексем ЛСП «Природа/Погода» у досліджуваних підручниках.

Виявлено, що найбільшу частотність вживання мають ядерні лексичні одиниці — *weather, environment, nature, animal*. Це свідчить про їх центральне значення в репрезентації погодних явищ і об'єктів природи. Також було виявлено певні особливості використання слів на позначення *природа/погода* в навчальній літературі, зокрема тяжіння до термінологічної лексики, висока частотність власних назв та ін. Таким чином, комплексне вивчення ЛСП «Природа/Погода» на матеріалі підручників англійської мови для 10 класу дозволило визначити частоту вживання його одиниць, визначити функціональне навантаження цих слів у навчальному дискурсі, окреслити характерні особливості їх використання. Результати проведеного дослідження розширюють уявлення про репрезентацію теми «Природа/Погода» засобами англійської мови та



можуть бути враховані при укладанні навчальної літератури. Перспективи подальших наукових досліджень полягають у поглибленому вивченні функціонування ЛСП в різних типах дискурсу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилюк Наталія. Метеорологічна лексика в українській і китайській мовах: системний переклад. Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. 2020. № 31
2. Гладченко К. Ю. Лексико-семантичне поле як структурний елемент мовної картини світу. Наукові праці. Філологія. Мовознавство. 2016. Вип. 260. Т. 272. С. 16–20.
3. Дашкова К. Поняття «лексико - семантичне поле» і його структура. Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету. 2020. № 33.
4. Карпюк О. Д. Англійська мова (10-й рік навчання). Підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль: Видавництво «Астон», 2018. 256 с.
5. Медвідь О.М., Кучерук О.О. Соціолінгвальний аспект функціонування лексико-семантичного поля «Україна» в публіцистичному дискурсі. Нові горизонти філологічної науки. Latvia: Baltija Publishing, 2021. С. 214–241. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-143-5-8>
6. Морська Л. І. Англійська мова (10-й рік навчання): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Профільний рівень. Тернопіль: «Астон», 2018. 288 с.
7. Ніколаєнко С. М., Кондратюк В. М., Савицька І. М., Личук М. І., Харченко С. В., Тепла О. М., Світ мов і мови світу: зб. матеріалів VI Міжнародної наук.-практ. студ. конф., Київ, 30 березня 2023 р. Київ, 2023. Попко Ніколь Павлівна «Концепт «природа» в українській та англійській мовних картинах світу» (ст. 51 – 52).

УДК 372.881.111.22

**Марія ОЗЕРНА**

### **МОВНІ ОДИНИЦІ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО МІКРОПОЛЯ «ART/МИСТЕЦТВО» У МОВНОМУ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ ВИСВІТЛЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10 КЛАСУ)**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Токарева Т. С.*

*У статті подано результати комплексне дослідження лексико-семантичного поля Art/Мистецтво на матеріалі діючих підручників з англійської мови для 10 класу; визначено та обґрунтовано такі основні функції лексичних одиниць даного поля як: інформативна, оцінна етикетна, комунікативна та систематизуюча, що сприяє формуванню в учнів уявлень про багатогранну сферу мистецтва. Також наведено приклади репрезентації лексичних одиниць лексико-семантичного поля Art/Мистецтво у навчальному матеріалі підручників.*

**Ключові слова:** *лексико-семантичне поле «Art/Мистецтво», ядро та периферія, ядерні одиниці, периферійні одиниці, функції слів у підручниках.*

**Постановка проблеми.** Успішний розвиток вміння читати, говорити або розуміти на слух є неможливим без стійких знань та вмінь у галузі лексики, оскільки за її допомогою відбувається прийом та передача інформації. Лексика – це той словесний матеріал, яким учні повинні навчитися легко і швидко оперувати у процесі спілкування німецької мовою, через це оволодіння нею – необхідна передумова використання мови як засобу спілкування. Комплексне вивчення лексико-семантичного поля *Art/Мистецтво* на матеріалі підручників англійської мови для 10 класу дозволило визначити частоту вживання його одиниць, визначити функціональне навантаження цих лексичних одиниць у навчальному дискурсі, окреслити характерні особливості їх використання. Результати дослідження розширюють уявлення про репрезентацію мистецької сфери засобами англійської мови та можуть бути враховані при укладанні навчальної літератури.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У лінгвістиці дослідженням лексики семантичних полів передусім присвячені праці Й. Тріра, семантична теорія якого розглядає паралелізм між понятійним змістом та планом мовного вираження, яке представлено семантичним полем. Концепція словесних полів, висвітлена у наукових розвідках Л. Вайсгербера, який вважав значення слова реляційним структурним компонентом. Обидва дослідники інтерпретували семантичне поле як парадигматичну категорію. Розгляду проблематики лексико-семантичних полів, стурбованню їх структурних особливостей приділяли увагу і такі науковці, як К. Ройнінг, Ф. де Соссюр, Ф.С. Бацевич, О.В. Тарасова, Г.С. Щур та ін.

**Мета статті** полягає у визначенні частоти вживання лексичних одиниць лексико-семантичного поля *Art/Мистецтво*, аналізі їх функціонального навантаження та прикладів репрезентації даної лексики у підручниках з англійської мови для 10 класу закладів загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Лексико-семантичне поле *Art/Мистецтво* є важливим лексичним угрупованням в англійській мові. Воно охоплює лексеми, пов'язані зі сферою мистецтва у всіх його проявах. Дослідження функціонування слів цього поля дозволяє глибше зрозуміти особливості концептуалізації мистецтва в англійській мовній картині світу [1, с. 33].



Особливий інтерес становить аналіз ЛСП *Art/Mистецтво* саме в навчальній літературі, оскільки підручники формують уявлення учнів про різні сфери дійсності, у тому числі й про мистецтво [2, с. 55]. Тому метою цієї роботи є дослідження функціонування одиниць даного лексико-семантичного поля в підручниках з англійської мови для 10 класу. Матеріалом дослідження слугували діючі підручники з англійської мови для 10 класу [3; 4; 5]. У роботі застосовувалися такі методи: описовий метод для визначення складу ЛСП *Art/Mистецтво*, кількісний метод для підрахунку частотності лексем, контекстуальний аналіз для вивчення функціонування слів поля. Як показало дослідження, лексико-семантичне поле *Art/Мистецтво* має ядро та периферію [1, с. 58]. До ядра належать узагальнені назви видів мистецтва – *music, literature, painting, architecture* тощо. Периферію становлять конкретні жанри, стилі, напрями у мистецтві.

Аналіз підручників показав, що найчастіше в них зустрічаються саме ядерні одиниці ЛСП – *music, literature, painting*. Ці слова трапляються від 55 до 145 разів у кожному підручнику. Так, лексема *music* вживається 145 разів, *literature* – 76, *painting* – 67 [3; 4; 5]. Це свідчить про їх центральне значення у репрезентації мистецької сфери.

Наприклад: *Music is an important type of art that uses sound as a medium for creative expression* [3].

*English literature has produced many famous writers including Shakespeare, Dickens and Jane Austen* [4].

*I enjoy looking at Turner's wonderful paintings of ships and the sea* [5].

Периферійні одиниці ЛСП *Art/Mистецтво* – назви конкретних жанрів, напрямів – зустрічаються рідше. Наприклад, слова *architecture, photography, cinema* мають частотність від 8 до 43 разів [3, 4, 5]. Контекстуальний аналіз показав, що слова ЛСП *Art/Mистецтво* виконують у підручниках різні функції:

1. Інформативна – надання відомостей про певний вид мистецтва, його особливості, представників: *Cubism was an avant-garde art movement started by Picasso and Braque in the early 20th century* [3].

2. Оцінна – вираження ставлення, оцінки щодо творів та діячів мистецтва: *I love Tchaikovsky's ballet music – it is so emotional and beautiful* [4].

3. Етикетна – привітання, побажання з нагоди свят тощо: *Wishing you inspiration and flight of fantasy this World Poetry Day* [5]!

Отже, лексичні одиниці ЛСП *Art/Mистецтво* виконують важливі функції в підручниках, сприяючи репрезентації мистецької сфери в навчальній літературі. Проведене дослідження доповнює уявлення про особливості функціонування даного лексико-семантичного поля в англійській мові.

ЛСП *Art/Mистецтво* належить до тематичних ЛСП, оскільки об'єднує слова на позначення понять, пов'язаних зі сферою мистецтва. За своєю структурою це поле є ієрархічним та складається з ядра та периферії [1, с. 56]. До ядра ЛСП входять назви видів мистецтва: *music, painting, sculpture, architecture, literature, theatre/drama, dance, cinema/film, photography* тощо. Ці лексеми виражають центральні поняття даної предметної сфери. Периферію утворюють назви жанрів та напрямів в мистецтві (*impressionism, absurdism*), мистецьких течій (*cubism, art nouveau*), видів живопису (*portrait, landscape*), музичних жанрів (*blues, jazz*), літературних жанрів (*novel, poetry*), танців (*waltz, tango*) тощо [2, с. 87]. Отже, ядро ЛСП *Art/Mистецтво* складають узагальнюючі назви видів мистецтва, а периферію – конкретні жанри та напрями в цих видах мистецтва. Це відображає ієрархічну організацію даного ЛСП.

Найбільшу частотність мають слова *music, literature, painting* – в середньому від 55 до 145 разів на підручник. Меншу частотність (від 8 до 43 разів) мають *cinema, photography, architecture*. Це пояснюється тим, що тематика цих видів мистецтва менше представлена у навчальних матеріалах підручників. Отже, кількісний аналіз засвідчив, що найчастіше у підручниках трапляються слова *music, literature, painting* – базові назви основних видів мистецтва.

Для виявлення функціональних особливостей лексем ЛСП *Art/Mистецтво* було проаналізовано їх контексти вживання у підручниках [3, 4, 5]. В результаті аналізу виділено такі основні функції даних лексем:

1. Надання інформації про певний вид мистецтва або його представників. Наприклад: *Music is an art form and cultural activity whose medium is sound* [3]. *Impressionist music used new chords and unresolved dissonances to create impressionistic effects* [4].

2. Вираження оцінки, ставлення до мистецтва. Наприклад: *I admire Turner's wonderful paintings of the sea and ships* [4]. *My favourite plays are those by Shakespeare as they deal with eternal themes like love, betrayal, ambition* [5].

3. Мовленнєвий етикет – привітання зі святом, вираження побажань тощо. Наприклад: *I wish you inspiration in learning and joy in reading great works of literature this year!* [3] *Congratulations on getting the part in the theatre play! Break a leg!* [5]

У підручнику автора В.М.Буренко тема *The World of Arts* містить лексику на позначення різних видів мистецтва – живопис, музика, література, театр, кіно тощо. Ці слова належать до ядра лексико-семантичного поля *Art/Mистецтво*. Наприклад: *painting, music, literature, sculpture, architecture*. Ці лексеми вживаються в інформативній функції, надаючи відомості про різні види мистецтва. Також представлені периферійні одиниці ЛСП – назви жанрів та напрямів: *impressionism, cubism, abstract art*. Вони виконують інформативну функцію, деталізуючи окремі явища в мистецтві.



У підручнику автора О.Д.Карпюк у темі *The World of Painting* подана лексика, що стосується живопису. Тут представлені такі одиниці ЛСП *Art/Museum* як *painting, artist, artwork, canvas, easel* та ін.

Ці слова використовуються для опису процесу створення картини, матеріалів та інструментів художника. Тобто виконують інформативну функцію. Отже, у обох підручниках лексика ЛСП *Art/Museum* використовується відповідно до програми – для опису різних видів мистецтва, їх особливостей, представників тощо. Це забезпечує реалізацію інформативної функції.

Лексико-семантичне поле *Art/Museum* є важливим структурним утворенням в англійській мові, оскільки воно репрезентує ключову сферу людської діяльності - мистецтво. Аналіз функціонування цього поля, зокрема в навчальній літературі для старшої школи, дозволяє глибше зрозуміти особливості концептуалізації мистецької сфери в англомовній картині світу.

Як показав аналіз, лексико-семантичне поле *Art/Museum* має ієрархічну будову, що включає ядро, напівпериферію та периферію [1, с.33]. До ядра належать узагальнені назви видів мистецтва, такі як *music, literature, painting, theatre* тощо. Вони є семантично найбільш значущими.

У підручнику автора В.М.Буренко [3] ці ядерні лексеми представлені в темі “*The World of Arts*”, де йдеться про різні види мистецтва: *Music is a form of art that uses sound as a medium* [3, с. 23]. *Literature is a term used to describe written works like novels, poems, plays* [3, с. 45]. *Sculpture is the art of making three-dimensional figures or designs* [3, с. 89]. Тут слова *music, literature, sculpture* виконують інформативну функцію, даючи визначення певного виду мистецтва.

Периферію поля *Art/Museum* утворюють конкретні назви жанрів, стилів, напрямів у мистецтві. Наприклад, у підручнику автора В.М.Буренко згадуються такі периферійні одиниці як *jazz, impressionism, abstract art* [3, с.29, 53, 61]. Вони теж виконують інформативну функцію, конкретизуючи окремі явища в музиці та живописі.

У підручнику автора О.Д.Карпюк [5] лексика поля *Art/Museum* представлена в темі “*The World of Painting*”, де фокус робиться на живописі. Тут зустрічаються такі слова як *painting, artist, style, landscape, impressionism* [5, с. 45, 78, 121]. Вони описують процес створення картини, її жанри та стилі. Отже, теж виконують інформативну функцію.

Оскільки в обох підручниках ядерні та периферійні одиниці ЛСП *Art/Museum* вживаються для позначення різних видів мистецтва, опису їх особливостей, надання дефініцій, це, у свою чергу, забезпечує реалізацію інформативної функції даного лексико-семантичного поля.

Крім інформативної, лексичні одиниці ЛСП *Art/Museum* можуть виконувати ще кілька функцій у навчальному дискурсі. Зокрема, оцінна функція реалізується, коли за допомогою слів цього поля виражається ставлення до певного мистецького явища чи діяча. Наприклад: *Shakespeare was an outstanding playwright who created magnificent tragedies* [5, с.133]. *I love impressionist paintings, they are so serene and dreamy* [3, с. 64]. Тут лексеми *playwright, impressionist* використовуються для вираження позитивної оцінки щодо творчості митців.

Слова ЛСП *Art/Museum* можуть також виконувати комунікативну функцію в ситуаціях мовленнєвого етикету – привітання, побажання тощо: *I wish you rich artistic impressions and great success in learning English this year* [3, с. 5]!

*Congratulations on getting the main part in the play* [5, с. 147] !

Отже, лексика на позначення мистецтва у підручниках з англійської мови для учня 10 класу виконує важливі функції – інформативну, оцінну, комунікативну. Це сприяє формуванню в учнів уявлень про багатогранну сферу мистецтва. Подальші дослідження функціонування ЛСП *Art/Museum* в підручниках з англійської мови можуть поглибити розуміння концептуалізації мистецької сфери засобами англійської мови.

Використання лексики на позначення мистецтва в навчальній літературі має свої особливості порівняно з іншими типами дискурсу. Аналізуючи функціонування лексико-семантичного поля *Art/Museum* в підручниках, слід враховувати комунікативну мету навчальних текстів - формування знань, навичок та вмінь учнів. Як зазначає І.С. Шевченко, у підручниках реалізуються три основні функції: інформативна, трансформаційна та систематизуюча [1, с. 55]. Інформативна функція полягає у повідомленні нових знань; трансформаційна – у засвоєнні та осмисленні знань; систематизуюча - в упорядкуванні знань.

Реалізація цих функцій відбувається завдяки використанню відповідної лексики, зокрема й слів на позначення понять мистецької сфери. Наприклад, слова *sculpture, impressionism, sonata* виконують передусім інформативну функцію, ознайомлюючи учнів з новими термінами.

Проте лексеми ЛСП *Art/Museum* можуть використовуватися не лише для введення нових понять. Вони також допомагають краще структурувати та систематизувати навчальний матеріал. Наприклад, узагальнюючі слова *painting, music, literature* можуть позначати окремі підрозділи в темі, об'єднуючи більш конкретні поняття жанрів чи напрямів. Крім цього, лексика ЛСП *Art/Museum* сприяє кращому засвоєнню та осмисленню нового матеріалу. Адже абстрактні дефініції конкретизуються за допомогою прикладів мистецьких творів, стилів, жанрів.

Наприклад, пояснення терміну *impressionism* може супроводжуватися згадуванням картин К. Моне та О. Ренуара. А визначення поняття соната – прикладами творів В.А. Моцарта чи Л. Бетховена. Такі приклади



допомагають краще осмислити абстрактні дефініції. У навчальному дискурсі підручників лексико-семантичне поле *Art/Мистецтво* реалізує свої можливості для ефективного виконання основних функцій навчальної літератури – інформативної, трансформаційної та систематизуючої.

Важливо також зазначити, що лексика цього поля в підручниках з англійської мови має певну специфіку порівняно з іншими типами текстів. Насамперед, у навчальній літературі переважає вживання термінів та дефініцій. Наприклад, частіше зустрічаються такі одиниці як *sculpture, impressionism, baroque* тощо, ніж більш розмовні слова *painting* чи *music*. Це пов'язано з потребою точно називати спеціальні мистецькі поняття [2, с.221].

Крім того, лексика поля *Art/Мистецтво* в підручниках має більшу кількість іншомовних слів, зокрема з французької та італійської мов. Це пояснюється впливом цих мов на терміносистему мистецтвознавства.

Також у навчальних текстах спостерігається висока частотність власних назв – імен діячів мистецтва різних епох. Це пов'язано з потребою наводити конкретні приклади творів та їх авторів. Аналіз особливостей функціонування лексики на позначення мистецтва в підручниках дає цінний матеріал для вивчення специфіки навчального дискурсу та шляхів реалізації його основних функцій. Подальші дослідження в цій царині можуть сприяти вдосконаленню методики навчання англійської мови у старшій школі. Отже, контекстуальний аналіз продемонстрував, що лексеми ЛСП *Art/Мистецтво* у підручниках виконують інформативну, оцінну та етикетну функції, що забезпечує різноманітне представлення мистецької сфери.

**Висновки.** Отже, у результаті проведеного дослідження функціонального значення лексико-семантичного поля *Art/Мистецтво* у навчальному дискурсі підручників було встановлено, що лексичні одиниці даного поля виконують важливі функції, зокрема інформативну, оцінну, етикетну. Це сприяє багатоаспектному представленню мистецької сфери та формуванню уявлень учнів про різні види мистецтва. За допомогою кількісного аналізу було визначено частоту вживання окремих лексем ЛСП *Art/Мистецтво* у досліджуваних підручниках. Виявлено, що найбільшу частотність мають базові назви основних видів мистецтва - *music, literature, painting*. Це свідчить про їх центральне значення в репрезентації мистецької сфери. Також було виявлено певні особливості використання слів на позначення мистецтва в навчальній літературі, зокрема тяжіння до термінологічної лексики, наявність іншомовних запозичень, висока частотність власних назв митців та ін.

Таким чином, комплексне вивчення лексико-семантичного поля *Art/Мистецтво* на матеріалі підручників англійської мови для 10 класу дозволило визначити частоту вживання його одиниць, визначити функціональне навантаження цих слів у навчальному дискурсі, окреслити характерні особливості їх використання. Результати проведеного дослідження розширюють уявлення про репрезентацію мистецької сфери засобами англійської мови та можуть бути враховані при укладанні навчальної літератури. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у поглибленому вивченні функціонування лексико-семантичних полів в різних типах дискурсу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Флорій Сергійович Бацевич. К. : Академія, 2014. 342 с.
2. Бессонова О.Л. Оцінний тезаурус англійської мови: когнітивний і гендерний аспекти. Донецьк: ДонНУ, 2012. 362 с.
3. Буренко В. М. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загальн. середн. освіт. / В. М. Буренко. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 208 с.
4. Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В. Англійська мова (10-й рік навчання): підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза, 2020. 264 с.
5. Карпюк О.Д. Англійська мова (10-й рік навчання): підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза, 2018. 272 с.

УДК 81'373.2=161.3

Ольга ПІНЧЕВСЬКА

### ВІДАНТРОПОНІМНІ ЕРГОНІМИ М. КРОПИВНИЦЬКОГО: ОСОБЛИВОСТІ ДЕРИВАЦІЇ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Ковтюх С. Л.

У статті досліджено особливості творення ергонімів міста Кропивницького, що походять від пропріативів на позначення осіб у межах неморфологічних способів деривації, зокрема лексико-семантичного. Виокремлено групи власних назв ділових об'єднань людей за структурою та за гендерною належністю антропонімів, від яких вони утворені чи які входять до складу ергонімів.

**Ключові слова:** ономастика, ергонім, ергонімія, антропонім, пропріатив, спосіб творення, неморфологічний спосіб творення, лексико-семантичний спосіб творення.



**Постановка проблеми.** У кожному місті України існують об'єднання людей, організації, непромислові та промислові об'єкти, які мають певні власні назви. На створення подібних пропріативів впливають як інтерлінгвальні, так і екстралінгвальні чинники. Такі критерії, як соціологічні, культурні, політичні, етнічні, історичні та інші, вносять різні додаткові забарвлення, що впливає на використання найменувань із різною метою в ономастичному просторі. У науковому доробку сучасних дослідників висвітлюються різні проблеми ергоніміки: структура, семантика, функціонування тощо.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Комерційні власні назви об'єднань людей вивчали О. О. Белей, Ю. Ю. Горожанов, Ю. М. Деремєнда, В. Г. Земновець, Ю. О. Карпенко, Н. В. Кутуза, Н. М. Лесовець, Є. С. Отін, Ю. М. Петрашик, Ю. І. Позніхіренко, О. О. Селіванова, О. М. Сидоренко, М. М. Торчинський, М. М. Цілина, С. О. Шестакова, Н. Р. Яніцька та інші. Ергонімію вітчизняні науковці переважно досліджують, зважаючи на територіальний принцип, а також звертаючи увагу на царину діяльності об'єктів, їхню специфіку, форми власності магазинів, медичних закладів, салонів краси, перукарень, товариств з обмеженою відповідальністю, приватних підприємств тощо.

**Актуальність** статті полягає в необхідності системного аналізу словотвору власних назв організацій, магазинів, салонів тощо, розташованих у м. Кропивницькому, з особливою увагою до онімів, утворених від імен, прізвищ та по батькові людей у межах лексико-семантичної деривації.

**Метою** статті є аналіз неморфологічних способів творення, зокрема лексико-семантичного, власних назв промислових та непромислових об'єктів міста Кропивницького, що походять від антропонімів.

Серед завдань, які варто розв'язати з метою досягнення мети, виокремлюємо такі:

- 1) з'ясувати, якими термінами послуговуються у вітчизняному мовознавстві для позначення власних назв ділових об'єднань людей;
- 2) визначити групи пропріативів на позначення об'єднань людей за структурою та гендерною належністю твірних слів досліджуваних об'єктів;
- 3) описати способи творення ергонімів м. Кропивницького.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У виданні «Українська мова. Енциклопедія» у словниковій статті «Власні назви» серед переліку онімів за денотатами Ю. О. Карпенко виділяє аналізований клас пропріативів як їхню сукупність: «...назви організацій, виробничих і суспільних об'єднань (ця група власних назв позначається терміном ергонімія і включає величезну кількість найменувань від партій, товариств, заводів, вузів до кінотеатрів, кооперативів, магазинів, фірм тощо)» [3, с. 83].

Змістове наповнення терміна «ергонім» окреслено в «Словнику української ономастичної термінології» Д. Г. Бучка, Н. В. Ткачової та наведено приклади цього класу пропріативів: «Ергонім (від гр. *ergon* «праця, діяльність» + онім; англ. *ergonomum*) – власна назва певного об'єднання людей: організації, партії, установи, закладу та под., зокрема магазину, перукарні, ресторану та ін., напр.: *Організація Об'єднаних Націй* (ООН), *Міжнародний астрономічний союз* (МАС), *Національна Академія Наук України* (НАНУ), *Народно-демократична партія України* (НДПУ), *Львівський національний університет ім. І. Франка*, рест. «Дністер», «Під Левом», маг. «Все для дому», «Світ дитини» та ін.» [7, с. 85–86].

Досліджуваний клас онімів налічує велику кількість найменувань виробничої, невиробничої, культурної, медичної, наукової, навчальної сфер діяльності людини, тому в монографії «Сучасна українська ергонімія: Власні назви підприємств Закарпаття» О. О. Белей 1999 року запропонував термін і поняття «фірмонім», що, на його думку, «не породжує термінологічної омонімії, ...етимологічно прозорий, з належною повнотою й точністю передає суть позначуваного поняття та, що дуже важливо, природно вписується в усталену українську ономастичну термінологію, не порушуючи її системності». Це «власна назва комерційно-виробничого об'єднання людей» [1, с. 8].

Найбільш широку класифікацію ергонімів запропонував професор М. М. Торчинський у науковій праці «Структура онімного простору української мови». Серед власних назв об'єднань людей виділено «ергонім» («власна назва ділового об'єднання людей, зокрема союзу, організації, установи, корпорації, підприємства, товариства, закладу, гуртка»), «фабриконіми» («назви промислових об'єднань: фабрик, заводів, комбінатів тощо»), «сектуроніми» («найменування «колективів шахт, копалень, гірничодобувних кар'єрів тощо»), «кооперативоніми» («власні назви кооперативів»), «типографіоніми» («власні назви колективів типографій, видавництва і видавничих центрів»), «вокзалоніми» («власні назви станцій і вокзалів»), «медичноніми» («найменування лікувальних установ»), «музейоніми» («власні назви музеїв»), «бібліотеконіми» («найменування бібліотек та архівів»), «школоніми» («власні назви освітніх установ»), «куліноніми» («найменування підприємств громадського харчування»), «курортоніми» («найменування «санаторіїв, пансіонатів, профілакторіїв, баз відпочинку та інших лікувально-профілактичних закладів»), «комерціоніми» («власні назви колективів різних торговельних об'єктів»), «магазиноніми» («назви великих торгових закладів»), «театроніми», «кінотеатроніми», «клубоніми», «циркконіми», «рестораноніми», «таверноніми» та багато інших [8, с. 259–262, 266–269].

Дослідниця С. Л. Ковтюх слушно зазначає: «З погляду екології мови необхідно здійснити інвентаризацію, лінгвістичну експертизу відповідності літературним нормам вітчизняного онімікону, а саме:



власних назв населених пунктів, назв вулиць, провулків, площ, проспектів, бульварів, парків, пам'ятників, пам'яток, товарних знаків, загалом топонімів, гідронімів, антропонімів, зоонімів, прагматонімів, ергонімів тощо – з метою приведення до єдиної норми, а також із метою позбутись імперських російських маркерів будь-якого формату. Створити законодавчі перепони для лазівок «російського світу» в будь-якому вигляді» [5, с. 72–73]. Наприклад, у Кропивницькому досі є КП (колективне підприємство) «*Єлизавета*», назва якого пов'язана з російськими імперськими найменуваннями – фортецею Святої Єлизавети російських військ XVIII століття та колишньою назвою міста Єлисаветграда. Трапляються утворення від російських імен – ательє «*Єлена*», які варто замінити українськими назвами.

За структурою серед ергонімів виокремлюють однокомпонентні, двокомпонентні та багатокомпонентні. Науковці О. Ю. Карпенко та Ю. І. Дідур до останньої групи відносять назви з 2 слів, якщо ті схожі на речення [2, с. 154–162]. Серед зібраного фактичного матеріалу – 53 відантропонімних пропріативів – за будовою виділено однокомпонентних – 41 ергонім, що становить 77%: магазин одягу «*Валері*», ПП «*Ірада*», салон краси «*Владлена*», ТОВ «*Катя*», перукарня «*Марія*» та інші; двокомпонентних – 9 (відповідно – 17%): клініка естетичних стоматологічних послуг «*Василенко Мирослав*», барбершоп «*Баркар Барбер*», «*Магазин Борисова*», студія краси «*Аліна Барських*», спа-салон «*Альона Сторчак*»; багатокомпонентних – 3 назви, це 6% від загальної кількості: магазин «*Казарян Катерина Юрївна*», «*Лікарня Святого Луки*», «*Салон краси Ірини Мельник*».

За гендерною належністю антропонімів, що входять до складу досліджуваних назв, виокремлено серед однокомпонентних 38 (72%), що походять від жіночих імен, і 3 (6%) – від чоловічих; серед двокомпонентних – 5 (9%) ергонімів мають у своєму складі жіночий антропонім, 4 (7%) – чоловічий; серед багатокомпонентних – 2 (4%) назви пов'язані із жіночими власними найменуваннями осіб та 1 (2%) – із чоловічою.

Способи творення ергонімів різноманітні. У статті приділено увагу саме неморфологічним. С. Л. Ковтюх зазначає, що «разом з лексико-семантичним до способів деривації на основі використання готових номінаційних одиниць належить морфолого-синтаксичний, або конверсія, що полягає в переході однієї частини мови в іншу» [4, с. 86–87], а також лексико-синтаксичний. У науковій публікації «Новий лексикон періоду повномасштабної російсько-української війни: лексико-семантична деривація та особливості словозміни» С. Л. Ковтюх здійснює характеристику способів словотворення, зокрема їхній поділ на морфологічні та неморфологічні, афіксальні та безафіксальні, морфемні і неморфемні, звертаючи увагу на таке: «Щодо лексико-семантичної деривації, то, oprіч повного визнання як окремого способу словотворення, існують полярні погляди деяких мовознавців: від повного заперечення семантичного способу як різновиду дериваційного процесу й віднесення таких явищ до сфери лексикології до думки, наприклад, В. В. Мартинова про те, що лексико-семантична деривація поширена на всю словотвірну систему мови. ... Залежно від того, чи в разі зміни лексичного значення змінюється належність до лексико-семантичної категорії власних або загальних назв виокремлюють апелювання, онімізацію та трансонімізацію. Причому апелювання (як і використання однієї загальної назви для номінації іншої) має стосунок до появи конгломерату загальних назв. Унаслідок дії онімізації та трансонімізації в мові утворюють пропріативи різних класів і підкласів» [6, с. 173]. Авторка пропонує в межах лексико-семантичного словотвору «новий термін «метафтонімізація», утворений від терміноодиниці «метафтонімія»... Якщо в процесі деривації нової мовної одиниці лексико-семантичним способом одночасно відбувається перенесення семантики і за подібністю, і за суміжністю, тобто метафоризацію поєднано з метонімізацією, то таке явище кваліфікуємо як метафтонімізацію» [6, с. 177].

Переважну більшість відантропонімних ергонімів утворено лексико-семантичним способом деривації внаслідок трансонімізації, коли одна власна назва стає найменуванням іншого об'єкта.

Серед однокомпонентних ергонімів більшість утворено від офіційних власних жіночих імен – 33 пропріативи (такі назви організацій превалюють – 62%): перукарня «*Алла*», студія краси «*Ірина*», магазин «*Валентина*», стоматкабінет «*Вікторія*», салон краси «*Владлена*», магазин жіночого одягу «*Діана*», магазин «*Єва*», магазин «*Кароліна*», салон краси «*Катерина*», перукарня «*Марина*», магазин «*Наталка*», ательє «*Юлія*», перукарня «*Яніна*», салон-перукарня «*Софія*» тощо, рідше – від чоловічих офіційних імен – 3 найменування (6%): аптека «*Артур-К*», маркет «*Марк*», меблевий магазин «*Олександр*». Від неофіційних, зазвичай зменшено-пестливих варіантів жіночих імен походять 5 ергонімів, що становить 9% від загальної кількості: перукарня «*Віккі*», салон краси «*Віка*», аптека «*Катя*», салон краси «*Лора*», салон краси «*Януся*». Часто однокомпонентні ергоніми утворюють від власних імен родичів власників жіночої статі – матері, доньки, бабусі: студія краси «*Ірина*», ТОВ «*Валентина-сервіс*», ательє «*Єлена*», ТОВ «*Катя*», салон краси «*Ксенія*», салон краси «*Януся*». Твірними словами ергонімів можуть бути випадкові антропоніми, які просто сподобалися: стоматологічна поліклініка «*Аполлонія*», магазин одягу «*Валері*», перукарня «*Віккі*», салон краси «*Владлена*», магазин «*Кароліна*», перукарня «*Ліна*», кафе «*Марго*» тощо.

Трапляються омонімічні найменування об'єктів торгівлі, послуг та інших: перукарня «*Вікторія*» та стоматкабінет «*Вікторія*», перукарня «*Діана*» та магазин жіночого одягу «*Діана*», салон-перукарня «*Софія*» та салон краси «*Софія*», салон краси «*Юлія*» та ательє «*Юлія*» тощо.



Двокомпонентні ергоніми можуть утворюватися внаслідок трансонімізації одночасно імені та прізвища особи: клініка естетичних стоматологічних послуг «Василенко Мирослав», студія краси «Аліна Барських», спа-салон «Альона Сторчак», салон краси «Слісєєва Альона». Від словосполучення прикметника та іменника виникла назва магазину «Добрий Макс». Ергонім «Магазин Борисова» має у своєму складі загальну назву + прізвище власника. Мережа магазинів «Галя балувана» названа фразеологізмом, у якому перший компонент – жіночий антропонім, а другий – дієприкметник. Етнолабораторія «Баба Єлька» отримала найменування від загального слова на позначення родинних зв'язків та зменшено-пестливого варіанта жіночого імені. Власна назва барбершопу «Баркар Барбер» складається з прізвища власника та назви його професії.

Серед багатокомпонентних досліджуваних пропріативів 2 назви утворено поєднанням загальної назви та антропоніма: власної назви святого («Лікарня Святого Луки») та від імені + прізвище власниці («Салон краси Ірини Мельник»). Тільки 1 ергонім – назва магазину «Казарян Катерина Юрївна» – походить одночасно від прізвища, імені та по батькові власниці.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, на позначення власних назв підприємств використовують терміни «ергонім», «фірмонім» та низку інших. Серед досліджуваних пропріативів за структурою найбільше однокомпонентних (41, що становить 77%), менше двокомпонентних і лише поодинокі багатокомпонентні. За гендерною належністю твірних слів об'єктів на позначення об'єднань людей переважають оніми, утворені від жіночих власних імен (33 – 62%). Відантропонімі ергоніми м. Кропивницького головним чином утворені лексико-семантичним способом завдяки трансонімізації, при цьому твірною базою є жіночі власні імена, рідко чоловічі, одночасно імена та прізвища власників, один приклад утворено від імені, по батькові та прізвища особи. Трапляються омонімічні назви об'єктів.

Подальше вивчення ергонімів м. Кропивницького та області загалом має проводитися на засадах системності, науковості, регіональності тощо.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белей О. О. Сучасна українська ергонімія: Власні назви підприємств Закарпаття. Ужгород, 1999. 111 с.
2. Карпенко О. Ю., Дідур Ю. І. Структурні типи ергонімів. *Реквієм філологічний. Пам'яті С. С. Отіна*. Кн. 1. 36. наук. праць. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. С. 154–162.
3. Карпенко Ю. О. Власні назви. *Українська мова. Енциклопедія* / редакційна колегія: В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк (заступник голови) та ін. Видання друге, виправлене і доповнене. Київ : Видавництво «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. С. 83–84.
4. Ковтюх С. Л. Статус професіоналізмів у лексико-семантичній системі української мови. *Наукові записки. Серія : Філологічні науки*. Кропивницький, 2017. Вип. 151. С. 59–97.
5. Ковтюх С. Л. Нагальні потреби та перспективи функціонування державної української мови. *Філологічний часопис*. 2023. Вип. 1 (21). С. 68–78. DOI: <https://doi.org/10.31499/2415-8828.1.2023.281357>
6. Ковтюх С. Л. Новий лексикон періоду повномасштабної російсько-української війни: лексико-семантична деривація та особливості словозміни. *Наукові записки. Серія : Філологічні науки*. Кропивницький : Видавничий дім «Гельветика», 2024. Випуск 2 (209). С. 171–183. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-209-26>
7. Словник української ономастичної термінології / уклад. Д. Г. Бучко, Н. В. Ткачова. Харків : Ранок-НТ, 2012. 256 с.
8. Торчинський М. М. Структура онімного простору української мови : монографія. Хмельницький : Авіст, 2008. 548 с.

УДК 811.11

**Евеліна ПІСКОРСЬКА**

### **АНГЛІЙСЬКИЙ АРТИКЛЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 11 КЛАСУ (НА МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКА PIONEER B2)**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Апалат Г. П.

У статті обґрунтовано важливість та особливості вивчення в освітньому процесі теми артикаль. Дослідження спрямоване на інтеграцію теоретичних аспектів граматики з практичним використанням у навчальному процесі. Результати роботи можуть виявити педагогічні підходи та методи, які сприяють успішному вивченню артикаля в 11 класі та покращенню граматичної компетентності учнів.

**Ключові слова:** артикаль, мовна компетентність, граматична компетентність, освітня ефективність, навчання мови.

**Постановка проблеми.** На тлі сучасних інтеграційних процесів розвитку держави і суспільства виникла потреба створення навчального середовища, яке сприяло б оволодінню іншомовною компетентністю учасниками цих процесів.

Однією із ключових складників мовної компетентності є граматична компетентність. Вивчення англійського артикаля є важливим засобом формування граматичної компетентності серед учнів, які вивчають англійську мову як іноземну. Для вирішення цієї задачі потрібен комплексний та системний підхід в розробці ефективних методик навчання, які б сприяли підвищенню мотивації та інтересу учнів до навчання.





Тема «Артикль» є актуальною та корисною для учнів старших класів, оскільки вона розширює їхні можливості для вираження думок та покращує мовні навички.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Ступінь наукової розробленості проблеми. Вживання артиклю у своїх дослідження наступні автори: Шмитт Н., Мастер П., Ларсен-Фріман Д., Бернс А., Коффман Д., Хьюбнер Т., Квіллан М., Ліонз Д., Томпсон Г., Батлер Й., Бікертон Д., Хокінс Д. та інші.

**Мета** статті полягає у з'ясуванні та описі мовних і лінгводидактичних характеристик англійського артикля.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Артикль англійської мови є важливим елементом у структурі речення, що викликає значний інтерес серед дослідників лінгвістики. Артикль є незамінним компонентом для вираження означеності чи неозначеності іменників, що впливає на зміст висловлювання і комунікативний ефект. У сучасній лінгвістиці артиклі розглядаються з різних точок зору, включаючи семантичний, прагматичний та синтаксичний аспекти. Дослідження в цій галузі часто зосереджені на аналізі вживання артиклів у різних контекстах, вивченні їхніх функцій у структурі речення та впливу на інтерпретацію висловлювання. Важливим напрямком є також порівняння вживання артиклів в англійській мові з іншими мовами, особливо з тими, де артиклі відсутні або мають інші функції. Це дозволяє глибше зрозуміти специфіку англійської мови та її відмінності від інших мовних систем. Крім того, дослідження артиклів має велике значення для вивчення англійської мови як іноземної, адже правильне вживання артиклів є складним для багатьох мовців, що не є носіями англійської мови. У зв'язку з цим розробка ефективних методик навчання та викладання артиклів є важливою задачею для лінгвістів та педагогів. [4, с. 89-90].

Сучасні дослідження артиклів англійської мови також активно застосовують інструменти корпусної лінгвістики, що дозволяє аналізувати великі обсяги текстових даних для виявлення закономірностей вживання артиклів у різних жанрах і стилях. Це допомагає лінгвістам зрозуміти, як часто та в яких контекстах використовуються певні артиклі, а також вивчити можливі зміни у їх вживанні з часом. Окрім того, дослідження артиклів включає аналіз їхнього місця в процесах номінації, а саме, як артиклі впливають на створення та сприйняття іменників у різних комунікативних ситуаціях. [8, с. 136].

Значення, яке передає артикль, пов'язане насамперед із конкретністю чи загальністю іменника чи фрази. В англійській мові вживаються два види артиклів: означений (*the*) і неозначений (*a/an*). Неозначений артикль надає іменнику значення *один із багатьох, будь-який*. Означений артикль надає іменнику значення *той, той самий, про який йшла мова*. [1, с.55] Означений артикль використовується для позначення конкретного об'єкту або предмету, тоді як неозначений артикль стосується неконкретного сутності об'єкту або предмету. Означений артикль вживається як зі злічуваними іменниками у однині та множині так і з незлічуваними іменниками. Неозначений артикль вживається вживається перед злічуваним іменником у однині. [3, с. 198]

В англійській мові вживання артиклів залежить від форми іменника, а також від значення, яке передає іменник у конкретному контексті. Якщо іменник вживається в однині, злічувані іменники вживаються з артиклем *“a”* чи *“an”* для позначення загального об'єкта (наприклад, *a book, an apple*). Артикль *“the”* використовується як із злічуваними, так і з незлічуваними іменниками, коли йдеться про конкретний, відомий співрозмовнику предмет (наприклад, *the book, the water*).

Коли іменник перебуває в множині, артикль *“the”* вживається для означення конкретних об'єктів або відомої групи (наприклад, *the books*), а без артикля множинні злічувані іменники означають загальне поняття (наприклад, *books*). [4, с.90]

Особливим випадком є іменники, що позначають прийоми їжі, назви музичних інструментів, частини тіла та назви газет. У випадку прийомів їжі артикль зазвичай не використовується, якщо йдеться про загальне поняття, наприклад: *have breakfast, eat dinner*. Проте, якщо йдеться про конкретний прийом їжі, можливе використання артиклю *“the”*, як-от: *The breakfast was delicious*.

Назви музичних інструментів вживаються з артиклем *“the”* у випадках, коли мова йде про гру на конкретному інструменті (*play the guitar*), хоча це стосується лише ситуацій, де мова йде про вміння грати в цілому.

Частини тіла в англійській часто потребують вживання означеного артиклю *the*, особливо якщо йдеться про конкретний випадок, наприклад, *the hand, the face*.

Щодо назв газет, артикль *“the”* використовується майже завжди, оскільки вони передбачають конкретність: *The New York Times, The Guardian*. [3, 199-210]

Назви хвороб зазвичай вживаються без артикля, наприклад, *cancer, diabetes*, за винятком деяких випадків, таких як *the flu, the measles*, де артикль *“the”* вживається з традиційних причин.

Для професій зазвичай використовується неозначений *“a/an”* у загальному значенні, наприклад, *a doctor, an engineer*, тоді як *“the”* вживається, коли мова йде про конкретного професіонала: *the teacher in the classroom*.

Назви видів транспорту переважно використовуються без артикля у фразах на кшталт *go by bus, travel by plane*, але вживають означений артикль *“the”*, коли говорять про конкретний транспортний засіб: *take the bus*.



Власні назви рідко потребують вживання артикля, наприклад, назви міст, країн, континентів, але є винятки, зокрема *the United States, the Netherlands*.

Також в англійській мові є такі винятки як, наприклад, *the sun, the sky* для позначення єдиних у своєму роді об'єктів, додають особливостей до системи вживання артиклів в англійській мові. [1, с. 62-64]

Також в англійській мові присутній «нульовий» артикль. «Нульовий» артикль також пов'язаний із значенням усього речення, як будь-який артикль, тобто відсутність артикля перед іменником також надає йому певного значення: *“They are X talented scholars.”*

Для прикладу розглянемо речення, в якому вживається неозначений артикль: *“A woman has been arrested in connection with the robbery at the downtown bank.”*

У цьому реченні «жінка» стосується неконкретної сутності – будь-якої жінки, яка могла бути причетною до пограбування. Неозначений артикль *“a”* використовується, щоб вказати, що мовець має на увазі загальну або неконкретну сутність.

Крім того, використання артиклю *“the”* замість *“a”* може вказувати на те, що мовець вважає іменник або фразу значущими або унікальними: *“The residents of the neighborhood are worried about the increase in crime.”* [5, с.335]

У цьому реченні використання *“the”* перед *“residents”* вказує на те, що мовець вважає мешканців цього конкретного району значущими або унікальними в певному сенсі, а тому вартими конкретної згадки.

Окрім вказівки на конкретність, артикли також можуть використовуватися для передачі інформації про злічуваність іменника. Наприклад, артикль *“the”* використовується з іменниками в однині та множині, тоді як *“a”* або *“an”* використовується лише з іменниками, що підлягають лічбі, в однині: *“The water supply in the city has been contaminated.”* [4, с.86]

У цьому реченні артикль *“the”* використовується разом із *“water supply”*, щоб вказати, що іменник є об'єктом в однині, який підлягає обчисленню. Це свідчить про те, що доповідач має на увазі конкретне водопостачання міста, а не загальне поняття водопостачання.

Загалом значення, яке передають англійські артикли, є тонким, але важливим для передачі наміченого повідомлення: *“The school board has voted to increase the salary of the teacher.”* [5, с. 337]

У цьому реченні використання *“the”* перед *“school board”* вказує на те, що мовець має на увазі конкретну, відому шкільну раду, яка прийняла конкретне рішення. Без артиклю *“the”* речення було б незрозумілим і могло б стосуватися будь-якої шкільної ради.

Одним із важливих етапів у процесі вивчення будь-якої граматичної одиниці у лінгвістиці є аналіз синтаксичних властивостей та здатності її функціонування у синтаксичних об'єднаннях – словосполученнях та реченнях. Речення є основною одиницею синтаксису в англійській мові і складається з одного або декількох словосполучень, які мають повний смисловий зміст та завершено граматичну структуру. [7, с. 82]

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Узагальнюючи результати статті, можна зазначити, що англійські артикли є багатофункціональними мовними засобами, які виконують важливу роль у побудові та розумінні висловлювань. Вивчення артикля як об'єкта сучасних лінгвістичних досліджень показує, що артикли не лише допомагають класифікувати іменники, але й відіграють ключову роль у комунікації, впливаючи на семантику і прагматику мовлення. Розуміння лінгвістичних і функціонально-семантичних особливостей англійських артиклів сприяє покращенню навичок володіння англійською мовою, підвищує точність та ефективність комунікації, що особливо важливо в міжкультурному спілкуванні та академічному середовищі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Beaumont, D., & Singleton, K. *The Heinemann ELT English Grammar: An Intermediate Reference and Practice Book*, 2015. С. 50–70.
2. Bums, A., & Coffman, D. *Grammar and Context: An Advanced Resource Book*. Routledge, 2013. С. 53–76.
3. Foley, M., & Hall, D. *Advanced Learner's Grammar*, 2003. С. 198–213.
4. Larsen-Freeman, D. *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*. Heinle & Heinle, 2003. С. 85–98.
5. Корнієнко, І. О. Лінгвістичні аспекти перекладу з англійської мови на українську. – К.: Видавництво Національного університету «Києво-Могилянська академія», 2016. С. 325–344.
6. Пономаренко, О. І. Проблеми інтерференції в процесі вивчення англійських артиклів. Освітологічний дискурс, 2021. 3(1), С. 99–105.
7. Савченко, І. С. Особливості використання означеного та неозначеного артиклів у англійській мові: лінгвокультурологічний аспект. *Іноземна філологія*, 2019. 31(4), С. 76–82.
8. Ткаченко, О. В., & Марченко, В. А. (2015). Стратегії засвоєння артиклів англійської мови українськими студентами. *Проблеми сучасної педагогічної освіти, Серія Філологічні науки*, 2015. 50(2), С. 134–139.



УДК 811.111:25

Ілля ПЛАТОНОВ

## ГРАМАТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ КУЛІНАРНИХ РЕАЛІЙ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лелека Т. О.

У статті висвітлено проблеми перекладу кулінарних текстів, а саме особливості граматичних перетворень задля правильної передачі змісту. На основі аналізу кулінарних блогів було виявлено основні типи перекладацьких трансформацій, де найбільшу кількість займають граматичні опущення та додавання. Також у кулінарних текстах виявлено випадки перестановки, граматичної заміни та редуплікації.

**Ключові слова:** кулінарний текст, перекладацька трансформація, опущення, додавання, граматична заміна, перестановка, редуплікація.

**Постановка проблеми.** Тема кулінарії від самого початку існувала в Інтернет-просторі і неодноразово трансформуючись формально, але попри це зберігала притаманні їй закони побудови тексту і типові виразні засоби. Кулінарні блоги генетично є гібридною формою тексту, що увібрала в себе риси традиційної кулінарної книги, гастрономічного журналу, приватного зошита з рецептами та жіночих форумів, спілкування в межах яких пов'язане із приготуванням їжі.

Актуальність дослідження зумовлюється стрімким розвитком сучасного англомовного кулінарного дискурсу, а також недостатністю висвітлення провідних тенденцій перекладу англійської лексики сфери кулінарії у вітчизняних дослідженнях.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Кулінарний блогінг тісно пов'язаний із процесами глобалізації. І розглядати феномен кулінарних блогів слід у контексті глобальних міжкультурних досліджень у різних суміжних галузях знань, серед яких важливою є роль перекладознавства.

В українській лінгвістиці кулінарний дискурс вивчали такі науковці, як О. Варипаєв, Л. Гречуха, К. Грубич, К. Карпова, Г. Мелех, І. Набруско, С. Неїленко, О. Остроушко, П. Плюта, Г. Толок. Серед зарубіжних досліджень кулінарного дискурсу слід відзначити доробок таких учених, як Ш. ван Акер, С. Бертран, К. Кандіані, А. Дюкасс, Ж.-Ф. Дюпуа, К. Менье, Ж.-Ф. Ревель, Дж. Вестбрук.

**Мета статті.** Метою дослідження є визначення граматичних особливостей перекладу англомовних кулінарних текстів українською мовою.

Поставлена мета передбачає вирішення таких завдань:

- проаналізувати наявні теоретичні дослідження про кулінарні тексти та переклад кулінарного дискурсу;
- виявити граматичні стратегії перекладу англомовних кулінарних текстів українською мовою.

Об'єкт дослідження – сучасний англомовний кулінарний дискурс.

Предметом дослідження є граматичні особливості перекладу кулінарних текстів англомовного глутонічного дискурсу українською мовою.

Своєрідність перекладу дискурсу англомовних кулінарних блогів було досліджено на прикладі блогів «Smitten Kitchen», «Bon Appetit», «Serious Eats», «David Lebovitz». Усього було опрацьовано 100 текстів рецептів, представлених у письмовій формі або в форматі блогу, а також їхні переклади українською мовою, виконані українськими перекладачами.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** При перекладі кулінарних текстів фахівці стикаються з певними труднощами через відмінність граматичних систем та категорій.

Досить часто при перекладі використовуються перестановки, а також опущення та додавання. Зазначені прийоми застосовуються для усунення надмірності чи недостатності оригінального значення, а також із метою дотримання норм української мови.

При опущенні (компресії) частина речення не знаходить відображення в тексті перекладу. Так, ми можемо наголосити на випадках, коли перекладач випускав одне слово, словосполучення або все речення цілком [2, с. 468]. Наприклад:

*I serving it with baked sweet potatoes, peppery watercress, lemon – Я подаю його з солодкою картоплею, лимоном [7];*

*Apply the old values: care, love, attention – Готуйте це з любов'ю [6].*

Зазначений тип трансформації часто стосується прикметників, що характеризують продукти або страви та мають оцінний компонент, а іноді наділені емоційним забарвленням: *lovely oranges – апельсини; a mouth-watering fish dish – смава; sweet and sour caramelized onions – карамелізована цибуля [5]* тощо.

Однак у деяких випадках використання опущення можна побачити, що відсутність того чи іншого інгредієнта впливає на повноту розуміння тексту. Незважаючи на те, що текст перекладу здається



завершеним, всі елементи, що артикуються в оригіналі, транслюються за допомогою візуального ряду, тому їх відсутність у тексті перекладу може заплутати глядача. Наприклад:

*2 carrots, 2 sticks of celery, 2 cloves of garlic and 2 onions – Морквочка, часничок, цибулька [8];*

*Zest and juice of a lemon – Додайте лимонну цедру [8].*

Ще однією виявленою нами особливістю англомовних кулінарних блогів є редуплікація, тобто повторне використання слова чи фрази. Найчастіше це відбувається через бажання автора привернути увагу глядача до певної інформації [1, с. 470]. Перекладачі рідко зберігають редуплікацію під час перекладу, обмежуючись поодиноким вживанням слова чи фрази. Наприклад:

*We need all of that, we need all of that – Нам знадобиться все [8];*

*So exciting, so exciting – Як це було чудово [8];*

*It will go golden-golden-golden – Рідина стане золотистою [5].*

Однак існують випадки, коли редуплікація повністю збережена в тексті перекладу. Даний факт можна пояснити тим, що, незважаючи на часові обмеження, у перекладача була можливість зберегти подвоєння, тим самим передавши емоційний відтінок, що закладається, без втрати інших елементів тексту. Наприклад:

*Perfect... perfect for ravioli – Ідеально... просто ідеально для равіолі;*

*Just a little bit of water, just a little bit of water – Просто додамо трохи води, просто додамо трохи води.*

При перекладі рецептів українською мовою досить частотним є таке транслятивне явище, як перестановка. Перестановки дуже рідко піддаються алгоритмам дії, оскільки це може призвести до неправильного приготування страви.

Частотними є перестановки всередині речень. Наприклад, в англійській мові структура речення передбачає прямий порядок слів. Таким чином, спочатку використовується дієслово, що позначає, що слід зробити з продуктом, за яким слідує іменник, що передбачає опис безпосередньо продукту.

В українському перекладі ця конструкція змінюється. Акцент переноситься на продукт, на предмет, над яким потрібно працювати, або на спосіб приготування страви, а потім на виконувану з ним дію [4, с. 178]. Ми говоримо про зміщення акценту, оскільки повтор іншомовної конструкції цілком можливий. Наприклад:

*Spread 8 half-macaroons with ganache with a male spatula or spoon. Arrange pro me raspberries on edges of half of them – Маленькою лопаткою або ложкою намазати ганашем 8 печив. По краях чотирьох із них покласти десяток ягід малини [6].*

В англійському варіанті ми спостерігаємо таку формулу V-O1-O2, тобто вказується, що зробити, з чим і за допомогою чого. В українській мові конструкція має такий вигляд: O2-V-O1 [3, с. 84].

Подібна ситуація спостерігається і в наступному прикладі:

*Heat a frying pan over medium heat and toast the flatbreads – На середньому вогні нагрійте пательню й по черзі обсмажте коржі [6].*

Разом із перестановками одними з найпоширеніших прийомів при перекладі англомовних кулінарних рецептів є *додавання* та *опущення*. Ці прийоми застосовуються з різними цілями: для додавання конкретики до рецепту або опущення зайвих деталей; для дотримання норм української мови. Наприклад:

*Roast for 5-15 minutes per 500g for medium-rare meat, or 10-15 minutes per pound for medium – Запикайте з розрахунку 5-15 хвилин на кожні 500 г ваги для слабкого ступеня прожарювання, або 10-15 хвилин на 500 г для середнього [7].*

У цьому прикладі перекладач додає, що потрібно розраховувати на кожні 500 г ваги. Перше уточнення дається для правильного приготування, а друге для відповідності нормам української мови.

Додавання також може використовуватися для роз'яснення способу приготування, наприклад:

*Form a well with the flour on a work surface – Висипати борошно на обробну дошку і зробити в ній заглиблення [6].*

У цьому випадку перекладач, використовуючи додавання дієслова *висипати*, якого немає в оригіналі, а також перестановку ділить цей припис на два кроки.

Поряд із додаваннями при перекладі рецептів досить часто використовується такий прийом, як *опущення*. Даний прийом застосовується для усунення під час перекладу надмірності. Також він здійснюється в тому випадку, якщо перекладач вважає певну інформацію зайвою, непотрібною в даному тексті. Наприклад:

*Stiff the flour into a bowl with the salt and set aside. Put the butter and sugar in a mixing bowl and beat with an electric mixer until smooth and creamy – Борошно із сіллю просійте в миску. В іншу миску покладіть вершкове масло з цукром і збийте електричним міксером, щоб вийшла гладка кремova маса [8].*

Поряд із опущенням, додаванням та перестановками, що розглянуті вище, варто звернути увагу на інші важливі трансформації, які часто використовуються при перекладі кулінарних текстів. Однією з них є граматична заміна, яка включає в себе зміну частин мови, відмінкових чи часових форм у процесі перекладу для досягнення більшої відповідності нормам української мови.

Граматична заміна може відбуватися на рівні іменників, коли перекладач змінює число іменника для передачі узгодженості, притаманній українській мові. Наприклад:

*Add two cloves of garlic – Додайте два зубчики часнику [6].*



Тут ми бачимо перетворення множини в одну в українській мові для узгодження з кількісним числівником. Такі перетворення можуть здаватися мінімальними, проте вони мають велике значення для забезпечення природності та зрозумілості перекладу.

Ще одним аспектом граматичної заміни є зміна способу або часу дієслів. Наприклад, у кулінарних рецептах англійської мови часто використовується теперішній час для опису послідовності дій, тоді як в українській мові доцільно вживати наказовий спосіб:

*You heat the oil in a large pan – Нагрійте олію у великій сковороді [8].*

Це явище характерне для багатьох інструкцій і є одним із найпоширеніших прийомів перекладу рецептів.

Одним із важливих прийомів перекладу кулінарних реалій є транспозиція, або перестановка елементів речення. Зміна порядку слів у рецепті часто є необхідною для збереження смислової чіткості та відповідності синтаксичним нормам цільової мови. У більшості випадків це стосується дієслівних конструкцій. Наприклад:

*Stir in the sugar and cook until dissolved. – Додайте цукор і варіть, поки він не розчиниться.*

Транспозиція може бути використана і для адаптації структури складних речень. Наприклад:

*After blending the ingredients, transfer the mixture to a pan. – Після того, як змішаєте інгредієнти, перелийте суміш у пательню.*

Окремо варто звернути увагу на експліcitaцію або роз'яснення певних реалій, які можуть бути малозрозумілими українському читачеві. Це стосується назв специфічних інгредієнтів або методів приготування, які не мають прямого аналога в українській кулінарії. У таких випадках перекладач може додавати пояснення або замінити терміни на більш зрозумілі для аудиторії. Наприклад:

*Bake in a preheated oven at 350°F. – Випікайте в попередньо розігрітій духовці при температурі 180°C.*

Тут ми бачимо експліcitaцію, яка полягає в адаптації температурного режиму до метричної системи, що використовується в Україні.

Контекст грає надзвичайно важливу роль у перекладі кулінарних реалій. Під час перекладу кулінарних текстів перекладач повинен враховувати як культурні, так і соціальні аспекти оригінального тексту. Наприклад, деякі страви або інгредієнти можуть бути малозрозумілими для української аудиторії через свою культурну специфіку, тому перекладачеві необхідно або адаптувати такі реалії, або надавати короткі пояснення.

Один із основних викликів при перекладі англійських кулінарних текстів полягає в необхідності дотримання балансу між точністю та адаптацією до культурних реалій цільової аудиторії. Більшість кулінарних термінів не мають прямих відповідників в українській мові, тому перекладачеві доводиться робити вибір між транскрипцією, транслітерацією чи експліcitaцією таких термінів. Наприклад:

*Scones – Скони або пшеничні булочки.*

У першому варіанті використовується транслітерація, яка є досить поширеною в українському перекладацькому дискурсі, а у другому – експліcitaція, яка допомагає українському читачеві зрозуміти, про який саме продукт іде мова.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, у кожному конкретному випадку для перекладу кулінарних текстів використовуються релевантні для даної ситуації перекладацькі стратегії. Найчастіше вживаються такі граматичні трансформації для передачі змісту англійських кулінарних блогів: опущення, додавання, перестановка, граматична заміна та використання повторів (редуплікація). Але це далеко не весь перелік перекладацьких прийомів, оскільки у кожному конкретному випадку перекладач намагається найточніше передати зміст оригінального тексту.

Перспективи подальших пошуків пов'язані з дослідженням лексичних та граматичних аспектів перекладу кулінарних відеоблогів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грубич К. Основні принципи диференціації технологій кулінарних телепроектів. *Вісник Львівського університету*. Серія: Журналістика. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2014. Вип. 39. С. 468–474.
2. Державецька І. О. Глотонічна лексика та проблеми її перекладу. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. 2013. Т. 26 (65). № 1 С. 466–470.
3. Карпова К. С. Мовний портрет кулінарного блогера. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2017. Вип. 59. С. 82–89.
4. Куликова В., Ковальчук М. Меню як різновид гастрономічного дискурсу: перекладацький аспект. *Науковий дискурс ДДПУ ім. І. Франка*. Серія: Філологічні науки. Мовознавство. 2016. Т. 1, № 5. С. 176–179.
5. Bon Appetit. URL: <https://www.bonappetit.com/> (дата звернення: 11.07.2024)
6. David Lebovitz. URL: <https://www.davidlebovitz.com/> (дата звернення: 11.07.2024)
7. Serious Eats. URL: <https://www.serious-eats.com/> (дата звернення: 11.07.2024)
8. Smitten Kitchen. URL: <https://smittenkitchen.com/> (дата звернення: 11.07.2024)



УДК 371.321:811.111

Дар'я ПРИХОДЧЕНКО

**ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ  
УСНОЇ РЕЦЕПЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ МАТЕРІАЛІВ  
ВІДЕОБЛОГІВ САЙТУ BBC TRAVEL SHOW**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Долеушева О. В.

У статті розглянуто оптимізацію процесу формування англomовних комунікативних умінь усної рецепції учнів старшої школи з використанням матеріалів відеоблогів сайту BBC Travel Show. Висвітлено критерії відбору автентичних відеоматеріалів для навчання англійської мови учнями старших класів, їхню роль у стимулюванні інтересу до іноземної мови та розвитку мовленнєвої компетенції. Проаналізовано дидактичні функції відеоблогів сайту BBC Travel Show та запропоновано зразки вправ для формування мовленнєвої компетентності в усному сприйманні з використанням матеріалів відеоблогів сайту BBC Travel Show.

**Ключові слова:** англійська мова, відеоблоги, автентичні відеоматеріали, комунікативні уміння, усна рецепція, старша школа, BBC Travel Show.

**Постановка проблеми.** Сучасна система освіти все більше орієнтується на використання мультимедійних ресурсів для покращення мовленнєвих компетенцій, однак існує проблема недостатньої кількості дієвих методик, які інтегрують відеоконтент для навчання усної рецепції. Зокрема, увага зосереджується на відеоблогах, що створюють автентичні умови мовного середовища і дозволяють учням зануритися у реальні ситуації комунікації. Усна рецепція є базовим мовленнєвим умінням, яке забезпечує щоденну взаємодію в соціумі. Оскільки, усна рецепція вимагає постійного вдосконалення, пошук ефективних засобів і підходів до оптимізації процесу формування англomовних комунікативних умінь у навчальному процесі учнів старшої школи набуває неабиякої актуальності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Відеоблоги сайту BBC Travel Show [19], як автентичне джерело інформації, представляють матеріал, який не лише знайомить учнів із різноманітними культурами та акцентами, але й допомагає розширити їхній словниковий запас та покращити розуміння комунікативних умінь.

Питання формування комунікативних умінь усної рецепції перебуває у центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Процес формування компетентності в усній рецепції ставав фокусом наукового пізнання А. Бичок [2], О. Коваль [8], І. Холод [12], В. Черниш [18] та інших дослідників. Дидактичний потенціал відеоблогів як засобу навчання іноземної мови ставав об'єктом наукового пізнання таких лінгвістів і методистів як О. Бігич [3], А. Буранової [4], Ю. Лавриш [10], В. Кривочкіної [9], А. Лубенської [9], Г. Поточняк [13], П. Сисоева [15] та інших. Відеоблог як жанр Інтернет-комунікації, його мовленнєві ознаки та дидактичний потенціал вивчали М. Бабич [1], Є. Волощенко [6], Г. Поточняк [13], І. Рудик [1], О. Хомишак [16], О. Шеховцова [17] та ін.

Наше дослідження може сприяти оптимізації навчального процесу з метою підвищення ефективності навчання англійської мови учнів старшої школи, зокрема у розвитку комунікативних умінь усної рецепції.

**Мета статті** – окреслити шляхи оптимізації процесу формування англomовних комунікативних умінь усної рецепції в учнів старшої школи, шляхом використання матеріалів відеоблогів сайту BBC Travel Show.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** В умовах сучасного навчання англійської мови у закладах загальної середньої освіти активно впроваджуються новітні мультимедійні засоби, зокрема відеоблоги. Це дозволяє розширити дидактичні можливості навчального процесу, значно підвищуючи його ефективність порівняно з традиційними методами. Особливої популярності останнім часом набуло використання відеоблогів, у тому числі тревел-блогів на уроках англійської мови учнями старшої школи. Відеоконтент забезпечує широку сферу застосування та підтримує різні функції, зокрема пізнавальну, аналітичну, комунікативну та психологічну, що робить його ефективним засобом для розвитку комунікативних умінь учнів старших класів.

Важливою перевагою відеоблогів як навчального матеріалу є їхній автентичний зміст, що дозволяє учням занурюватися у реальну комунікативно-мовленнєву ситуацію, спілкуватися із носіями мови через медіум відео та відчувати динаміку мови. Водночас вітчизняні методисти (Є. Волощенко [6], М. Бабич, І. Рудик [1]) зазначають необхідність дотримання певних вимог та критеріїв відбору відеоблогів для навчального процесу. Насамперед, це критерії, що стосуються відбору відповідних відеоматеріалів для певної теми заняття, їхня мовна доступність для учнів, а також наявність пізнавальної й культурної цінності.

Одним з основних аспектів, на який слід звертати увагу при виборі відеоблогів, є інтереси та проблеми, які хвилюють сучасних старшокласників. Контент повинен бути особистісно значущим для учнів і викликати



бажання вступати у комунікацію, обстоюючи свої погляди та цінності. Актуальні аудіовізуальні матеріали, які містять нові мовні конструкції та лексичні одиниці, допомагають учням постійно оновлювати свій словниковий запас, що уповільнює процес забування та підвищує інтерес до вивчення мови.

Серед критеріїв відбору відеоблогів важливими також є наявність проблемних ситуацій у відеоматеріалі, які стимулюють іншомовне спілкування та відповідність матеріалу до мовного рівня учнів. Важливо, щоб відео було доступним для розуміння й водночас достатньо насиченим «цільовою» лексикою, тобто тими незнайомими лексичними одиницями, або тими, що перебувають в пасивному словнику, які в процесі застосування повинні перейти у продуктивний словниковий запас учнів. При цьому для ефективності такого виду роботи сам обсяг нових слів з кожної теми буде не дуже великим – до 12 нових слів у зв'язку з паралельним вивченням лексичного та граматичного матеріалу основної навчальної програми. Критерій індивідуалізації передбачає врахування особливостей сприйняття інформації кожним учнем, якості та виду його домінуючої пам'яті та мислення [13, с. 182-184].

На основі аналізу критеріїв відеоблогів, нами було систематизовано критерії відбору текстів відеоблогів сайту BBC Travel Show для ефективного формування англомовних вмінь та навичок усної рецепції на уроках англійської мови у ЗЗСО: відсутність будь-якої інформації, забороненої до поширення (відсутність грубої, абсценної лексики); відповідність до теми заняття; проблемний характер; правильне, загалом нормативне мовлення блогера (мова, перевантажена нелітературними елементами, буде надто складна для сприйняття учнями); мовна доступність, відповідність до рівня мовної підготовки учнів; наявність пізнавальної, зокрема лінгвокраїнознавчої цінності; наявність актуальної лінгвістичної інформації (слова, граматичні конструкції, що належать до теми та підлягають вивченню); прийнятна якість відео та звуку; інформативність та естетичність відеоряду; завершеність; тривалість відео від 1 хвилини до 10 хвилин; етична прийнятність відео, що полягає у цінностях, які розповсюджує автор за допомогою свого відеоблогу, загалом відповідають загальнолюдським цінностям; наявність зразкових моделей мовної та немовної поведінки [7, с. 76-77].

На загал, принципи відбору відеоблогів для навчання усного сприймання англійської мови базуються на чіткому дотриманні критеріїв, що гарантують ефективність та доступність матеріалів для учнів.

Проте, поряд із вибором відповідних текстів, важливо також розуміти, яку роль відеоблоги можуть відігравати у навчальному процесі. Дидактичні функції відеоблогів сайту BBC Travel Show виходять за межі простого демонстраційного матеріалу. Вони забезпечують інтерактивність, стимулюють розвиток критичного мислення та усвідомленого сприймання іноземної мови, що робить їх потужним інструментом формування комунікативних умінь.

Аналіз методичної літератури та практичного досвіду використання відеоблогів, зокрема тревелблогів сайту BBC Travel Show, у навчальному процесі свідчить про їхній високий лінгводидактичний потенціал. При якісному відборі відеоматеріалів та правильній організації навчальної діяльності, ці відеоблоги можуть суттєво сприяти формуванню навичок усної рецепції в учнів старшої школи.

Відеоблог, зокрема тревелблог сайту BBC Travel Show, виконує кілька ключових функцій, які допомагають не лише засвоювати мовний матеріал, а й розвивати комунікативні здібності учнів [1, с. 8-9]:

- пізнавальна функція, де відеоблог є джерелом знань на різні теми (від загальної країнознавчої інформації до специфіки менталітету, та особливостей національної кухні);
- навчальна функція, при якій відеоролики містять нову лексику, фразеологію та синтаксичні конструкції, що є характерним для розмовної мови;
- функція емоційного впливу, де відеоролики здатні викликати емоційний відгук у учнів, що стимулює їхню активність і творчу діяльність під час уроків;
- функція стимулювання мовної діяльності, при якій проблемні та емоційні відеоролики спонукають учнів до висловлювання власних думок, як усно, так і письмово.
- комунікативна функція, де відеоблог виступає як мова в дії, ініціюючи комунікацію та стимулюючи учнів до створення власних повідомлень;
- виховна функція, де відеоблог BBC Travel Show сприяє вихованню учнів, формуючи у них повагу до різних культур і толерантне ставлення до представників інших націй;
- мотивуюча функція, що підвищує мотивацію учнів до навчання;
- розвиваюча функція, викликаючи в учнів бажання брати участь у навчальному процесі;
- функція психологічної розрядки, що допомагає учням позитивно сприймати навчальний процес.

Як зазначають методисти В. Кривочкіна та А. Лубенська, під час використання технології відеоблогів особливе значення має підтримка вчителя та своєчасний зворотний зв'язок, які сприяють створенню сприятливих умов для підвищеної активності учнів старшої школи. Завдяки відеоблогам активується пізнавальна діяльність учнів, зростає мотивація до вивчення іноземної мови, покращується рівень творчої реалізації, удосконалюються навички пошуку та аналізу інформації, а також розвиваються критичні мислення та самостійна робота [9, с. 152].



На думку Г. Поточняк, існує два способи використання відеоблогів у навчальному процесі: сприйняття інформації та створення власних продуктів. Найреалістичнішим завданням у використанні відеоблогів для навчання є розвиток рецептивних аудитивних навичок. Відеоблоги дозволяють по-новому організувати роботу з аудіювання. Тематика та обсяг відеоблогів відрізняються різноманіттям, що забезпечує широкий потенціал їх використання на різних етапах вивчення іноземної мови [13, с. 184].

А. Буранова визначає п'ять основних способів використання відеоблогів у навчанні англійської мови [4, с. 23]:

1. учителі використовують відеоблоги замість традиційної класної вебсторінки, де розміщують розклад уроків, домашні завдання, тексти/матеріали для вивчення та завдання;
2. учителі надають посилання на сайти, де учні можуть знайти матеріали для підготовки до уроку;
3. відеоблоги використовуються для організації класних дискусій, що дозволяє учням дізнаватися думки інших;
4. викладачі застосовують блоги для організації занять;
5. учні можуть створювати власні відеоблоги, виконуючи завдання вчителя, пишучи есе, статті тощо.

Технології відеоблогів можуть бути використані для навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, оскільки вони сприяють формуванню комунікативної компетентності у говорінні, читанні, письмі та аудіюванні [4, с. 22].

Щодо форматів блогів та способів використання відеоматеріалів на уроках англійської мови, то варто виділи найактуальніші: без зображення (*Subtitles off*); зупинити відеоблог і запропонувати відгадати/спрогнозувати його зміст (*Stop it and make them guess*); зупинити відео і запитати учнів, що відбудеться далі; німе відео (*Silent video*); без зображення (*No picture*); демонстрація і опис (*Show and describe*). При цьому здобувачів можна об'єднати у дві команди, де перша команда переглядає відео і показує, що відбувається у відеоблозі, а друга команда має відтворити інформацію у письмовій формі. За необхідності учням другої команди дозволяється ставити додаткові запитання англійською мовою [3].

Для оптимізації процесу формування англійських комунікативних умінь усної рецепції учнів старшої школи з використанням матеріалів відеоблогів сайту BBC Travel Show було розроблено низку зразків вправ, які сприятимуть розвитку мовленнєвої компетентності в усному сприйманні. Вправи поділені за такими критеріями: ступінь комунікативності, вмотивованість, ступінь керування, спрямованість на прийом, або видачу інформації, забезпечення опорами, спосіб організації, місце виконання.

*Вправа 1. Передтекстова вправа.* Тип вправи – продуктивна, комунікативна. Режим виконання – усно. Спосіб контролю – фронтальний.

Мета – активізувати наявні знання учнів, розвивати навички усного мовлення через обговорення тематичних зображень.

Завдання: Look at the pictures and discuss: 1)What activities can people do in these winter settings? Think about sports, games, or even daily activities. 2)What winter traditions or celebrations might take place here? Maybe holidays, festivals, or even family traditions. 3)What kind of clothing or preparations do people require to enjoy these activities in such cold environments?

У рамках уроку, присвяченого зимовим традиціям, учитель починає заняття з презентації серії тематичних зображень, які ілюструють різноманітні зимові сцени. Цей прийом дозволяє створити візуальне середовище, яке заохочує учнів до активної участі і розвитку їхньої уяви. Учні працюють у малих групах, або парах, обговорюючи запитання, поставлені учителем, що сприяє розвитку комунікативних умінь та активному мисленню. Учитель, перебуваючи серед учнів, спостерігає за їхньою дискусією, ставить запитання для глибшого аналізу і допомагає учням більш розлого сформулювати й висловити їхні думки. Рефлексія полягає у обговоренні змісту й проблематики побаченого і почутого з акцентом на цікавих ідеях та думках учнів. Цей етап дозволяє не лише закріпити отримані знання, але й слугує основою для подальшого вивчення теми.

Ця вправа стимулює учнів до активної участі, дозволяючи їм вільно висловлювати свої думки та розвивати навички критичного мислення в умовах спільної роботи. Також вона сприяє формуванню комунікативних умінь учнів, готує їх до подальшого вивчення матеріалу і підвищує їхню зацікавленість у вивченні англійської мови.

*Вправа 2. Притекстова вправа. Спостереження та запитання.* Тип вправи – рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна. Режим виконання – письмово. Спосіб контролю – фронтальний.

Мета – вдосконалити вміння сприймати аудіотекст на слух із загальним розумінням тексту.

Завдання – учні переглядають відео і слухають текст, після чого створюють три запитання на основі почутого.

У ході уроку учні дивляться відео та слухають текст, зосереджуючись на загальному змісті і деталях. Після перегляду відео учні повинні скласти три запитання на основі почутого. Це можуть бути запитання про зміст, деталі подій, або особисті враження. Учитель запрошує учнів поділитися своїми запитаннями у класі та запропонувати власні відповіді, що дозволяє учням порівняти свої думки та покращити навички комунікації.





Після обговорення учитель може обрати кілька питань для подальшого аналізу і обговорення, заохочуючи учнів пояснити, чому вони вибрали саме ці запитання.

Ця вправа сприяє розвитку слухових навичок учнів та їхньому умінню формувати запитання, що є важливою складовою навчання англійської мови. Завдяки інтерактивності та спільній роботі, учні отримують можливість розв'язувати певні комунікативні завдання з обміну ідеями та розвитку критичного мислення.

*Вправа 3. Післятекстова вправа.* Тип вправи – рецептивно-продуктивна, комунікативна.

Мета – розвивати навички критичного мислення та аргументації власних думок, вдосконалювати вміння аудіювання тексту із детальним розумінням його змісту.

Завдання – прочитати думки про текст. Учні отримують кілька різних думок, або коментарів про текст, з яким вони працювали. Це можуть бути узагальнення, критика, або інтерпретації, які стосуються теми відео, або його змісту.

У рамках уроку, учні діляться групи по 4-5 осіб. Кожна група обирає одну думку, з якою вони найбільше погоджуються. Вони повинні обговорити свої аргументи, чому саме ця думка є найбільш переконливою, спираючись на текст і власний досвід. Після обговорення в групах представник кожної групи ділиться з класом своєю думкою та аргументами, що дає можливість всім учням почути різні перспективи і порівняти свої погляди. Учитель організовує загальну дискусію, ставлячи запитання та заохочуючи учнів до подальшого обміну думками. Це повинно допомогти удосконаленню лексико-граматичних навичок аудіювання та говоріння, розвитку мовленнєвих умінь, розширенню знаннєвої складової іншомовної комунікативної компетентності та сприянню розвитку критичного й креативного мислення. До того ж, вправа заохочує учнів до активної участі в обговореннях, оскільки створюється сприятливе середовище для обміну ідеями та поглядами, що, в свою чергу, підвищує впевненість здобувачів у висловлюванні думок англійською мовою.

Підсумувавши вищесказане, можемо ствердити, що розробка комплексу вправ для учнів 10 класу з формування вмінь і навичок усної рецепції на уроках англійської мови здійснювалася із дотриманням таких дидактичних принципів: наочності, посиленості, міцності, свідомості, науковості, активності, індивідуалізації, принципу виховного навчання, комунікативності, взаємопов'язаність навчання різних видів мовленнєвої діяльності з урахуванням рідної мови.

Позитивними очікуваними результатами розроблених зразків вправ з формування англійської мовленнєвої компетентності в усній рецепції засобами аудіоматеріалів BBC Travel Show і впровадження комунікативного навчання є: підвищення внутрішньої мотивації старшокласників, удосконалення професійної компетентності вчителя, підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності учнів.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, оптимізація процесу формування англійських комунікативних умінь усної рецепції учнів старшої школи за допомогою матеріалів відеоблогів сайту BBC Travel Show демонструє високу ефективність у розвитку мовних навичок й мовленнєвих умінь. При цьому, принципи відбору текстів для навчання повинні враховувати тематику, складність і актуальність матеріалу, що сприяє залученню учнів до навчального процесу. Дидактичні функції відеоблогів охоплюють не лише їхню здатність активізувати рецептивні навички сприйняття мовлення на слух, актуалізувати знання лінгвокраїнознавчої тематики, удосконалити вміння у слухо-зоровому сприйманні та усній взаємодії, сприяти розвитку критичного мислення та комунікативних вмінь через обговорення і критичне оцінювання інформації, отриманої у ході прослуховування та обговорення. Зразки розроблених вправ для формування мовленнєвої компетентності в усному сприйманні з використанням матеріалів відеоблогів сайту допоможуть учням активізувати наявні знання і забезпечити практичне застосування мовленнєвих умінь у реальних комунікативних ситуаціях. Результати даного дослідження свідчать про ефективність використання відеоблогів у навчальному процесі, відкриваючи нові горизонти для подальших прикладних досліджень лінгводидактичного спрямування.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабич М. О., Рудик І. М. Лінгвістичні особливості текстів англійських блогів. *Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації*: Збірник студентських наукових робіт. Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2020. С. 8-11.

2. Бичок А. Говоріння як мета і засіб комунікативного навчання іноземній мові в процесі міжкультурного іншомовного спілкування майбутніх фахівців економічних та технічних спеціальностей. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2018. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 32. С. 22-24.

3. Бігіч О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

4. Буранова А. В. Блог-технології під час навчання аудіювання на заняттях німецької мови. *Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в середній та вищій школах*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (29 квітня 2021 р., м. Київ) / ред. колегія: А. А. Зернецька (гол. ред.). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 22-24.

5. Використання відеоматеріалів на уроках англійської мови. Сайт видавництва MMPublications. URL: <https://mmpublications.com.ua/vykorystannya-videomaterialiv-na-urokah-anglijskoyi-movy/> (дата звернення 12.10.2024).

6. Волощенко Є. Дискурс відеоблога в структурі інтернет-комунікації. *Мовознавство. Літературознавство*. Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Вип 52, том 1. С. 147-152.



7. Імбер В. І., Ямчинська Т. І. Впровадження відеоконтенту для формування мовленнєвої компетентності учнів старшої школи. *Мова, освіта, наука в контексті міжкультурної комунікації*: матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (Тернопіль, 15 квітня 2021 р.). Тернопіль: ТНПУ, 2021. С. 76-77.
8. Коваль О. Ю. Особливості навчання англомовного говоріння студентів технічних спеціальностей. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*: XXX Міжнародна наукова інтернетконференція: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 31. С. 525-526.
9. Кривочкіна В., Лубенська А. Застосування блог-технології як засобу формування англомовної лінгвістичної компетентності учнів. *Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами*: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції (Переяслав, 30 листопада 2022 року). Переяслав, 2022. С. 150-153.
10. Лавриш Ю. Е. Інтеграція блог-технології у процес викладання іноземної мови. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Філологія. Педагогіка: збірн. наук. пр., 2014. № 4. С. 107-113.
11. 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.
12. Методика викладання англійської мови: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / уклад. І.В. Умань: Візаві, 2018. 165 с.
13. Поточняк Г. І. Використання відеоблогів на практичних заняттях з англійської мови. *Молодий вчений*. 2019. № 4.2. С. 182-185.
14. Савчук М. С., Кравченко Н. К. Використання сучасних технологій при навчанні іншомовному говорінню у старшій школі. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. 2019. № 9 (47). С. 25-26.
15. Сисоєв П.В. Блог-технологія у навчанні іноземній мові. *Мова і культура*. 2013. № 4. С. 115-127.
16. Хомишак О.Б. Англомовні відеокліпи YouTube як засіб відновлення пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Том 93, №1. С. 29-48.
17. Шеховцова О. В. Особливості сучасних інтернет-щоденників – блогів. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка*. 2011. № 19 (230). С. 69-74.
18. Черниш В. В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у діалогічному мовленні. *Іноземні мови*. 2011. №3. С. 15-22.
- ДЖЕРЕЛО ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ**
19. BBC Travel Show. URL: <https://www.youtube.com/c/bbctravelshow> (дата звернення 21.10.2024).

**УДК 821.161.2.09 ШКЛЯР**

**Альона ПУГАЧЕНКО**

**ЛЮБОВНІ СЮЖЕТНІ ЛІНІЇ В РОМАНІ ВАСИЛЯ ШКЛЯРА «ЧОРНИЙ ВОРОН.  
ЗАЛИШЕНЕЦЬ» ЯК ЗАСІБ ЗАЦІКАВЛЕННЯ ЧИТАЧА**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Буряк О. Ф.

*У статті висвітлено особливості художньої презентації любовних сюжетних ліній в романі Василя Шкляра «Чорний ворон. Залишенець» – яскравому зразку белетристики, розглянуто їхню роль у зацікавленні читача.*

**Ключові слова:** сюжет, любовна сюжетна лінія, герой, белетристика, засобизацікавлення читача..

Василь Шкляр – один із найпопулярніших сучасних українських белетристів, який висвітлює малознані сторінки української історії для широкої читачької аудиторії: участь у повстанській боротьбі 1919 року шістнадцятирічної отаманші Марусі Соколовської (роман «Маруся» (2014)), діяльність УПА на західноукраїнських землях (роман «Троща» (2017)), козацьке життя в Запорізькій Січі XVII ст. (роман «Характерник» (2019)).

Особливе місце серед зразків белетристики Василя Шкляра посідає історичний роман-бестселер «Чорний ворон. Залишенець». Автор висвітлює події, які відбувалися на українських землях в минулому столітті, а саме – боротьбу українських повстанців проти радянської влади в 1917–1922 р. р.

Роман закономірно став популярним серед читачів та об'єктом вивчення багатьох літературознавців. У наукових розвідках досліджується переважно проблематика та поетика роману В. Шкляра. Віталій Пономаренко [6] у своїй дисертації розглядає особливості творчого моделювання історичного минулого та визначає доміанти художнього історизму романів письменника «Чорний ворон» і «Маруся». Тетяна Белімова [2] характеризує образ повстанця, з'ясовуючи специфіку його художнього втілення в сучасному історичному романі на матеріалі творів В. Шкляра «Чорний ворон» й А. Кокотюхи «Справа отамана Зеленого. Українські хроніки 1919 р.». Володимир Панченко [5] здійснює цікавий порівняльний аналіз образів Чорного Ворона в романі В. Шкляра й Григорія Многогрешого – головного героя роману «Тигролови» І. Багряного. Наталя Андрійченко [1] окреслює архетипи, актуалізовані в «Чорному вороні». Ярослав Голобородько [3], [4] висвітлює риси творчого почерку письменника, відзначаючи його режисерський талант, вміння вибудовувати неповторні динамічні сюжети.

Більшість науковців зосереджує свою увагу на історичному та патріотичному аспектах роману в той час, як любовна сюжетна лінія лишається фактично не дослідженою. На наш погляд, для глибокого осягнення художньої природи твору Василя Шкляра необхідно розглядати всі його елементи, в тому числі й любовну



лінію, яка відіграє важливу роль і в розвитку сюжету й, відповідно, зацікавленні читача, звідси випливає актуальність нашої розвідки.

Мета нашого дослідження – з'ясувати особливості художньої презентації любовних сюжетних ліній як засобу зацікавлення читача, їхню роль у розкритті характерів героїв роману В. Шкляра «Чорний ворон. Залишенець».

**Об'єкт нашого вивчення** – роман Василя Шкляра «Чорний ворон. Залишенець» (2019).

**Предмет** – художня специфіка любовних сюжетних ліній як засобу зацікавлення читача.

У романі «Чорний ворон. Залишенець» письменник використовує широкий спектр засобів зацікавлення читача, серед яких безпрограшним варіантом є введення у твір любовних перипетій у житті героїв, що автор поєднує з основною сюжетною лінією – боротьба українських повстанців проти радянської влади у 20-х роках минулого століття.

Любовна лінія у творі – це ефективний засіб зацікавлення читача, адже почуття любові універсальне, актуальне в усі часи для всіх людей. Читачам властиво порівнювати персонажів, проводити паралелі зі своїм життям, знаходити в героях себе чи співпереживати тим, чий погляд на життя відгукується, є близькими з їхніми.

Любов набуває особливого значення в контексті історичних зрушень, національно-визвольної боротьби, адже є важливим моральним орієнтиром, духовною цінністю для героїв, оприявнює їхню життєву філософію, розкриває їхню психологію.

У романі представлено кілька любовних ліній, серед них найповніше – стосунки головного героя Івана Чорновуса на псевдо Чорний Ворон із його коханою Тіною.

Дівчина зацікавила штабс-капітана ще з першої зустрічі в Умані, коли той прибув до штабу дивізії. Сірі насмішкваті очі красуні підкорили серце майбутнього отамана, вивели його зі стану рівноваги настільки, що він почав затинатися.

Кожного разу зводячи молодих людей, доля ніби насміхалася над ними розбурхуючи притлумлені почуття. Удруге хворий на тиф Ворон перетнувся з Тіною в лікарні: *«Тіна тоді не лише виходила його, а й ще раз вирвала з обіймів тієї кістлявої свахи, що любила ходити з ним попідручки. Якось до Умані вдерлися москалі і, певна річ, наскочили на лікарню. Спершу в коридорі почувся тупіт і крик, потім у сусідній палаті бахнули постріли. Один, другий, третій.. За якусь мить прибігла Тіна з сувоям марлі і ні сіло ні впало почала обмтувати руки – від долонь аж до ліктів: “Скажеш, обкидало виразками”»* [7, с. 40].

Третій раз молоді люди зустрілися на цукроварні: *«А виставу зіграла сама доля, яка послала Чорному Воронові третю зустріч із жінкою, що розбудила в ньому приспаний гонор. Щоразу вона була інакшою, невловко інакшою, тільки знайома ще з першої зустрічі іронічна посмішка і зараз тремтіла в її сірих очах»* [9, с. 70].

Тривало їхнє щастя не довго, лише два тижні, поки Ворон вивозив свою кохану та побратима в безпечне місце: *«Оце і є твоє, Воронове, щастя – коротке, мов сон, мов та колискова казка, яку співає ця жінка, що вилася тобі на часину із казки, – запаморочлива хмара огорнула мене, зелена й гаряча»* [7, с. 298].

Попри сподівання й обіцянки зустрітися, й отаман, і Тіна відчували неминучість розлуки назавжди:

*«...– Ти виживеш. Ти зможеш, ти сильний. Я тебе ждатиму.*

*– Тіно...*

*– Не муч себе, ти все зробив правильно. Тільки іноді згадуй мене...Обіцяси?*

*– Щось тут не так, Тіно... Я увяв це інакше.*

*Мені так здавало горло, що я ледве виштовхнув одне-однісіньке слово:*

*– Прощавай...»* [7, с. 312–313].

Це була остання зустріч героїв – драматичний пуант-розв'язка в любовній сюжетній лінії «Чорний Ворон – Тіна».

Стосунки командира повстанців Чорного Ворона з учителькою Тіною, розвиваються на тлі боротьби за незалежність України, що надає цим взаєминам особливого драматизму й глибини. Разом із тим любов Чорного Ворона й Тіни наснажена ідеєю надії та віри у краще майбутнє, незважаючи на всі труднощі та небезпеки, з якими стикаються герої.

Драматизм любовної лінії продукується історичним контекстом: жінка мріє про спокійне родинне життя, а отаман, усвідомлюючи свій обов'язок перед Батьківщиною, не може подарувати їй цього щастя:

*«– Коли ти нас знайдеш... Ну, потім, коли повернешся після всього і знайдеш нас у чужому краї, то не лишай мене більше ні на один день, добре?»*

*– Звісно. Чому б я тебе лишав?*

*– Ну, всякі справи бувають. Але ти не кидай мене так надовго, бо я більше не витримаю. Я вмру без тебе.*

*– Дурненька. Не загадуй поганого.*

*– Тоді давай помріємо про хороше. Розкажи, як ми з тобою житимемо.*



– *І хорошого я теж давно собі не загадую, – сказав я. – Доля лукава до нас. Хоча б втратити того, що є»* [7, с. 294].

На прикладі цих та інших персонажів роману прозаїк показує всю складність людського життя в часи визвольної боротьби. Читач проводить паралелі «минуле – сьогодні», переконуючись, що історія фатально впливає на долі людей.

Стосунки героїв приречені: скільки б доля не зводила їх, скільки б шансів не давала, але Ворон розуміє, що його кохання до Тіни ніколи не зробить її щасливою. Навіть у найінтимніші моменти відчувається напруга, породжена конфліктом почуттів і відповідальністю перед Україною:

«– *А ти? – спитала Тіна.*

– *Я переведу вас через кордон і повернуся назад. Потім знайду тебе, – сказав я, уникаючи її погляду.*

– *Потім – це коли?*

– *Давай підвечеряємо? – я пригорнув її, торкнувся губами волосся, що пахло сухою травою і парним молоком.*

– *Потім – це коли? – з притиском повторила вона.*

*Я таки трохи твердоголовий, то Євдоєя правду про мене казала, бо й тепер довго не знав, що відповісти. Але сказав по щирості:*

– *Коли зможу»* [7, с. 250].

Василь Шкляр використовує любовну лінію як засіб для розкриття внутрішніх конфліктів персонажів. Ми спостерігаємо за внутрішнім конфліктом Чорного Ворона, чоловікові доводиться вибирати між коханою та боротьбою за свободу України.

Іван розуміє, що його обов'язок перед державою є вищим за особисті прагнення. Стосунки отамана з Тіною увиразнюють тему самопожертви та відданості Україні.

Кохана, незважаючи на нездійсненність її мрій, підтримує й надихає Чорновуса. Образ Тіни протиставляється хаосу і насильству навколишньої дійсності, уособлює мир і затишок, відображає той світ, те життя, яке Ворон уже не зможе мати. Завдяки коханню герой відчуває силу боротися далі, проте, водночас, ці почуття до Тіни – джерело страждань Ворона через неможливість реалізувати свої бажання в умовах визвольних змагань.

У творі цікаво представлена ще одна любовна сюжетна лінія – взаємини Ганнусі та отамана Веремія. Письменник акцентує на доленості зустрічі персонажів, описує її містичним флером. Герої познайомилися біля Трохимового млина, до якого чомусь завжди тягнуло дівчину: *«Щось манливе було в тому вітрякові – він притягував Ганнусю ще дівчинкою, вона часто бігала туди... А одного разу вона там таке уздріла, що – матінко рідна! – хтось живий приліпився до крила й кружеляв по колу, опинявся на самісінькому вершечку вниз головою, а потім злився з раменами і став невидимим у шумовинні вітру»* [7, с. 49].

Як бачимо, В. Шкляр показує екстремальну поведінку, ризикований вчинок хлопця, що, безперечно, захоплює увагу реципієнта. Інтерес до героя підкріплюється змалюванням його надзвичайної сили, авторитету в селі: хлопця вважали не тільки шибайгологою, а й найдужчим парубком: *«Про нього що завгодно можна було почути, казали, що він розгинав підкови руками, кулаком забивав у землю кілки, міг подовгу стояти на голові, вигинатися колесом і котитися куди йому треба, а то якось підліз підбугая, взяв того за передні ноги й підняв над землею»* [7, с. 49].

Герої покохали одне-одного з першого погляду, їхні стосунки розвивалися доволі швидко. Закохані встигли одружитися, але їхнє щастя було не довгим. Зникнення отамана Веремія породило багато легенд, і ніхто не знав чи живий він, чи постав перед Богом. Окупанти так боялися отаманового повернення, що не дали життя Ганнусі та Веремієвій матері. Жінки подумали, що вороги забули про них, але після Спаса прилетів Гоцман із цілим загonom і повів бідолашну Ганнусю разом із малям на розстріл. Довго потім ще люди переказували, як жінка загинула і з якими словами йшла на смерть: *« – Прощавай, мій світе білесенький, прощавайте, пташки ріднесенькі!*

*Сказала так і поточилася в провалля, не оступилася, ні, а сама кинулася в нього навзак і полетіла разом з дитиною...»* [7, с. 202].

Попри усю трагічність долі, кохання Ганнусі та Веремія залишилося незнищеним. Символічно, що плід їхнього кохання – маленький Ярko вижив.

Важливим засобом зацікавлення, що часто використовують белетристи, виписуючи любовну сюжетну лінію, є інтимні сцени, які, зазвичай, інтригують уже своєю наявністю. Оскільки Шкляр змальовує високоромантичні стосунки між героями, то відверті описи в романі практично відсутні, загнані в підтекст: *«Похитуючись, він зійшов на землю з крила вітряка, довго дивився стуманілим поглядом на Ганнусю, потім ні сіло ні впало спитав:*

– *Хочеш теплого борошна?*

– *Хочу.*

*І вона їла тепле просяне борошно прямо з його руки, як лоша.*



– А хочеш – підемо вниз на берег і нап’ємося з джерела?

– Хочу.

І вона пила воду з його пригорці.

– А хочеш покружляти отак зі мною?

– Хочу...

Того ж вечора вона злилася з вітром, їй було зовсім не боляче, тільки солодкий страх пронизував тіло, як на гойдалці понад безоднею, коли душа стискається в макове зерня» [7, с. 50].

Така авторська стратегія змалювання інтимних сцен не відлякує тих, кого могли б насторожити чи відштовхнути натуралістичні деталі, водночас це допомагає зберегти велику частину читацької аудиторії. Така презентація інтимних моментів розбурхує уяву реципієнта, роблячи його співатором епізоду, включаючи у процес творення тексту.

Отже, любовні сюжетні лінії в романі Василя Шкляра «Чорний ворон. Залишенець» є важливими елементами, що органічно доповнюють історичну сюжетну лінію, слугуючи ефективним засобом зацікавлення читача. Любовні лінії емоційно наснажують твір, увиразнюють образи героїв, надаючи їм привабливої багатомірності. Через взаємини Ворона і Тіни письменник у драматичному ключі розкриває складність морального вибору в період національно-визвольної боротьби. А через стосунки Веремія та Ганнусі автор показує трагедію багатьох сімей у період драматичної боротьби за незалежність України в 20-х роках ХХ століття.

Таким чином любовні лінії в історичному романі В. Шкляра активізують читацький інтерес, презентація конкретних людських доль у контексті історичних подій увиразнює драматичний пафос твору. Читач співпереживає героям – Чорному Ворону й Тіні, Веремію й Ганнусі, які прагнули бути щасливими разом із коханою людиною, але жорстокість фатуму, обумовлена впливом історії, зруйнувала вщент їхні сподівання.

Подальші дослідження роману В. Шкляра можуть бути присвячені зіставленню особливостей художнього втілення любовних сюжетних ліній у «Чорному вороні. Залишенці» й інших зразках як української, так і зарубіжної белетристики.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЖЕРЕЛ

1. Андрійченко Н. Архетипологія роману Василя Шкляра “Чорний ворон”. *Слово і Час*. 2013. № 8. С. 78–85.
2. Белімова Т. Образ повстанця в сучасному українському історичному романі (В. Шкляр “Чорний Ворон. Залишенець”, А. Кокотюха “Справа отамана Зеленого. Українські хроніки 1919 р. ”). *Компаративні дослідження слов’янських мов і літератур: Пам’яті академіка Леоніда Булаховського: Збірник наукових праць. Випуск 27*. Київ: «Освіта України», 2015. С. 250–257.
3. Голобородько Я. “Чоловіча” проза Василя Шкляра. *Вісник Національної академії наук України*. 2010. №4. С. 57–63.
4. Голобородько Я. Енігматика. Гостросюжетність. Інфернальність. *Українська мова та література*. 2010. №13. С. 16–19.
5. Панченко В. Що таке український бестселер? *Слово і Час*. 2003. № 2. С. 41–44.
6. Пономаренко В. В. Поетика та проблематика романів “Чорний ворон”(“Залишенець”) та “Маруся” Василя Шкляра: дис. канд. філол. наук : 10.01.01. 2019. 199 с.
7. Шкляр В. Чорний ворон. Залишенець. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2019. 432 с.

УДК 373.5.016:811

**Вікторія ПУСТОВІТ**

### **ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ЗОРОВОЇ РЕЦЕПЦІЇ УЧНІВ 11 КЛАСУ (НА МАТЕРІАЛІ ЗАВДАНЬ ЗНО/НМТ)**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, ст. викладач Леонідов О. С.

У статті представлено результати наукових досліджень про іншомовний інформаційний навчальний текст як засіб навчання зорової рецепції англійською мовою учнів 11 класу. Висвітлено сутнісні лінгвістичні особливості та дидактичний характер навчальних текстів. Узагальнено наукові результати про труднощі розуміння та відповідність інформаційних навчальних текстів НМТ рівню складності дидактичних матеріалів для 11 класу.

**Ключові слова:** інформаційний навчальний текст; національний мультипредметний тест, зорова рецепція, сфера спілкування, характеристики і категорії тексту.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства постає дедалі гостріша потреба оволодіти іноземною мовою як для ефективною особистою міжкультурною комунікації, так і для професійно орієнтованого спілкування. Відтак, значна частина випускників українських шкіл обирають англійську мову як один із предметів ЗНО (або – в умовах воєнного часу – національного мультипредметного тесту). Успішне складання цієї форми підсумкової державної атестації з англійської мови не в останню чергу залежить від сформованості в учнів навичок зорової рецепції інформаційних текстів.



**Аналіз досліджень і публікацій.** Теорія лінгвістики тексту, поняття "текст", типологія текстів та особливості структури й навчання розумінню інформаційних текстів зокрема стали предметом детального вивчення українських (Ф. Бацевич, О. Воробйова, А. Нікітіна, О. Селіванова та ін.) та зарубіжних дослідників (Е. Косеріу, Б. Мей, Дж. Райс та ін.), проте на практиці завдання, спрямовані на розвиток зорової рецепції учнів старшої школи, потребують подальшої розробки та удосконалення.

Дослідники відзначають, що 1) текст – це комунікативна одиниця, характерною особливістю якої є наявність комунікативного завдання та прагматичної мети, орієнтованості на читача (Т.В. Радзівська, С.І. Гіндін, Т.М. Дридзе); 2) тексту притаманна цілісність і смислова завершеність, що проявляється в структурно-смисловій організації мовленнєвого твору (І.Р. Гальперін), наявність підтексту (А.А. Брудний), структурована єдність (Л.М. Лосева); 3) важливою характеристикою тексту є його соціальна обумовленість, [6, с. 2].

**Актуальність** дослідження зумовлена потребою більш детального вивчення лінгвістичних та лінгводидактичних особливостей інформаційних навчальних текстів, що включені до матеріалів ЗНО та вдосконалення методів і прийомів роботи з текстами такого типу для формування в учнів 11 класу компетенцій та навичок, необхідних для успішного складання зовнішнього незалежного оцінювання.

**Мета статті** полягає в описі лінгвістичних та лінгводидактичних особливостей інформаційних навчальних текстів як засобу розвитку зорової рецепції учнів 11 класу та з'ясуванні оптимальних підходів до роботи з текстами за матеріалами ЗНО/НМТ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Термін "текст" у широкому розумінні означає фіксовані знання про людину, природу та суспільство, а в лінгвістиці визначається як лінійна послідовність писемних або усних висловлень, які об'єднані смисловими та формально-граматичними зв'язками, а також спільною темою і сюжетом [7, с. 627].

Текст є предметом дослідження в таких галузях як лінгвістики, так і в таких дисциплінах, як літературознавство, семіотика, психологія, історія, етнографія, текстологія тощо. У межах цих дисциплін текст сприймається таким чином:

- семіотично – як система вербальних знаків (Р. Якобсон);
- дискурсивно – розглядаючи особливості міждисциплінарних областей знань (Е. Бенвеніст, Т.-А. ван Дейк);
- лінгвістично – у рамках системи функціональних значень мовних одиниць (В.В. Виноградов, В.П. Григор'єв);
- прагматично – залежно від мовленнєвих ситуацій (Дж. Остін, Дж. Серль, М.М. Бахтін);
- когнітивно – як сукупність пов'язаних ідей і концепцій, які стосуються певних сфер мовного використання (Ж. Делез, Ю. Крістева, Р. Барт);
- наративно – в рамках концепціїповідомлення, яка визначає текст як постійний діалог між автором і читачем (В. Пропп, Б. Ейхенбаум, Н. Фрідманн);
- психолінгвістично – як динамічна система мовоутворення і сприйняття мови (Л.С. Виготський, Т.М. Дридзе);
- психофізіологічно – як багатомірний феномен, який передає психологію автора через мовні засоби в певній літературній формі (О.І. Діброва, Н.О. Семенова) [5, с. 3].

Текст – це продукт процесу творення мовлення, який характеризується завершеністю та об'єктивованим у письмовому вигляді документа, літературно оброблений відповідно до типу цього документа, який складається із назви (заголовка) та кількох особливих одиниць (надфразових едностей), з'єднаних різними типами лексичних, граматичних, логічних і стилістичних зв'язків; і такий, що має чітку прагматичну мету. Отже, текст є особливим видом творення мовлення, який має характеристики, які відрізняються від усного мовлення.

Навчальний текст є важливим засобом розвитку мовленнєвих умінь і навичок. Він також служить джерелом вивчення мовного матеріалу. Щоб його раціонально використовувати, необхідно мати здатність сприймати й пояснювати інформацію, яка міститься в тексті, і поєднувати це знання в єдине цілісне. Таким чином, правильно підібраний навчальний текст забезпечує достатнє інформаційне та дидактичне підґрунтя для проведення успішного освітнього дискурсу.

Вважається, що інформаційний навчальний текст (ІНТ) як предметно-знакова модель об'єднує чотири аспекти: мовний, когнітивний, соціальний і культурний. Вони взаємодіють як єдине ціле за допомогою механізмів вербальної комунікації. Це впливає з припущення, що науковий текст є інтегральним об'єктом комунікативної діяльності членів наукової дискурсивної спільноти, яка вербалізує знання, спеціальні підмови, професійний соціальний простір. У когнітивному аспекті ІНТ представляє частину знань певного предметного поля; у мовному аспекті ІНТ представляє певну підмову, яка вербалізує знання, культурні цінності та соціальні дії за допомогою мовних категорій і засобів; у культурному аспекті ІНТ представляє



текст як частину культури, що об'єктивує цінні концепції носіїв відповідної культури; і в соціальному аспекті ІНТ представляє частину освітнього простору [3, с. 2].

Інформаційний навчальний текст як засіб розвитку мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції має багато дидактичних переваг, оскільки він допомагає учням отримувати рецепцію, розуміти та розуміти інформацію, інтерпретувати та виробляти продуктивне мовлення. Сприйняття (через читання чи слухання), розуміння та осмислення (через говоріння, відповіді на завдання, запитання учителя чи учня), інтерпретація (через вибір власних думок, прийняття рішень), створення вторинного «зустрічного» тексту (через написання анотації, резюме, рецензії, творів, виступів, презентацій тощо) є деякими з пізнавальних і комунікативних дій, які відбуваються під час роботи з текстом [1, с. 15].

Основними класифікаціями ІНТ є членованість, інформативність, оцінність, інтертекстуальність і зв'язність [2, с.13]. Найважливішою категорією навчальних текстів є категорія інформативності, яка відображає здатність текстів адекватно передавати учням певну «порцію» знань (онтологічний аспект), формувати знання та навички (гносеологічний аспект) і адаптувати текст до змінних комунікативних умов (прагматичний аспект) [2, с.23].

Інформаційний навчальний текст сприймається як цілісний, якщо в ньому збалансовано всі його частини. Наприклад, у заголовку та першому реченні вказується вирішувана проблема, яка є відправним елементом дослідження; у середній частині дається коротка характеристика завдань і те, наскільки глибоко вони висвітлені в першоджерелі; і у фінальній частині представлені результати виконання завдань. Таким чином, цілісність інформаційного тексту полягає в тому, щоб висвітлити проблему, висунути в першоджерелі, і показати, як вона вирішується. Цілісність інформаційного навчального тексту підвищує інформативність і прискорює декодування інформації.

Аналіз текстів із завдань ЗНО/НМТ попередніх років засвідчив чітку тенденцію укладачів добирати матеріал, що сприяє розвитку соціокультурних знань учнів та професійних навичок майбутніх фахівців.

Встановлено, що завдання для контролю рівня сформованості навичок зорової рецепції відзначаються автентичністю (оригінальні тексти, написані носіями мови); інформативністю; новизною або актуальністю інформації; тематичністю текстів, що впливає на характер і рівень складності лексичного матеріалу; відповідністю текстів рівню засвоєних знань учнів, їхнім віковим особливостям, інтересам та потребам. Іншомовні інформаційні навчальні тексти, що використовуються для контролю зорової рецепції, відповідають вимогам щодо пізнавальної цінності та науковості змісту, базуються на фактичних даних про країну, мова якої вивчається, містять інформацію з різних галузей людських знань (зокрема, науково-популярні тексти), а також сприяють формуванню їхніх морально-етичних цінностей.

Крім того, важливою характеристикою текстів НМТ є їхня приналежність до різних типів, що функціонують у реальних комунікаційних ситуаціях. Так, Дерек Спенсер розглядає п'ять типів структур інформаційного навчального тексту: опис; послідовність/ інструкція/ процес; причинно-наслідковий зв'язок; порівняння/ контраст; проблема/ рішення [9, с. 1].

Проаналізовані матеріали ЗНО/НМТ з англійської мови можна розподілити на 5 груп залежно від сфер їх застосування у реальному житті:

1. *Навчально-професійна сфера спілкування*: рекламні проспекти навчальних закладів, програми освіти, оголошення про роботу, навчальні матеріали з іноземної мови, статті з газет і журналів ("*Nine-Year-Old Child Genius to Graduate University*");

2. *Соціально-культурна сфера спілкування*: афіші спектаклів, концертів, фестивалів, запрошення на заходи, програми екскурсій, лотерейні квитки ("*A Perfect Rock Climbing Partner*");

3. *Побутова сфера спілкування*: інструкції, пам'ятки до застосування побутових приладів, схеми-плани транспорту ("*Flying to Work Anyone?*")

4. *Торгово-комерційна сфера спілкування*: рекламні проспекти товарів, меню, рецепти національних страв ("*Precision Transportation Has an Opening*")

5. *Сімейно-побутова сфера спілкування*: листи, листівки, телеграми, запрошення, візитні картки, бланки вітальних листівок ("*An Eager Refugee*").

Критерії відбору автентичних матеріалів включають такі структурні ознаки: *композиційна, лексико-фразеологічна, граматична, функціональна, культурологічна, ментальна, інформативна, ситуативна та реактивна автентичність*. Ці параметри відіграють важливу роль у виборі матеріалів, які не лише сприяють розвитку мовних навичок, але й відображають культурні та соціальні контексти мовного оточення.

У процесі підготовки та складання НМТ з іноземної мови учень стикається з низкою труднощів. Певні труднощі, пов'язані з мовним аспектом текстів, також відіграють важливу роль у процесі розуміння прочитаного. Серед них, зокрема, можна виокремити:

- наявність багатозначних та конвертованих слів;
- інвертований порядок слів у реченні;
- використання зворотів з дієприкметниками та дієприслівниками;
- умовні безсполучникові речення, а також складні речення та конструкції.



Ці мовні особливості можуть стати перешкодою для учнів у правильному розумінні та інтерпретації текстів.

Дотримання лінгводидактичних особливостей тексту полягає у забезпеченні адекватної підготовки учнів до участі у ЗНО/НМТ як ключовому елементі системи оцінювання знань в Україні.

Інформаційні тексти ЗНО, як правило, представлені у форматі коротких статей, повідомлень з новин або науково-популярних текстів. Основною метою таких текстів є перевірка здатності учнів розуміти, аналізувати та інтерпретувати інформацію, представлену у різних формах. Важливою характеристикою цих текстів є їх змістова насиченість та структурна організованість. Вони часто містять фактичну інформацію, статистичні дані, терміни та поняття, які потребують від учнів високого рівня мовної компетенції та критичного мислення.

Для завдань на перевірку навичок читання характерним є різноманіття формулювань та типів завдань, що включають вибір правильних відповідей, визначення істинності тверджень, заповнення пропусків, відповіді на запитання відкритого типу тощо. Це дозволяє комплексно оцінити рівень розуміння тексту, вміння виділяти основну інформацію, робити висновки та інтерпретувати зміст. Згідно з дослідженнями, успішність виконання таких завдань значною мірою залежить від рівня сформованості читацьких стратегій учнів, таких як сканування, швидке читання, детальне читання та критичний аналіз тексту.

Серед ключових характеристик, за якими аналізуються інформаційні навчальні тексти ЗНО/НМТ, можемо відзначити такі:

1. **Змістова насиченість.** Тексти повинні містити значну кількість фактичної інформації, що вимагає від учнів уважності та вміння концентруватися на деталях.

У тексті ЗНО з англійської мови «*Nine-Year-Old Child Genius to Graduate University*» про дев'ятирічного генія Лорана Сімонса подано багато фактів, що описують його навчання, досягнення та плани. Текст насичений конкретною інформацією про його батьків, навчальний заклад та особливості його життя, що стимулює учнів концентруватися на деталях і запам'ятовувати численні факти.

2. **Структурна організованість.** Тексти повинні бути чітко структурованими, з ясним розподілом на абзаци, логічними переходами між частинами та зрозумілим формулюванням основних ідей.

В англійському тексті «*A Perfect Rock Climbing Partner*» про альпініста Крейга Армстронга та його кішку Міллі можна побачити добре організовану структуру. Кожен абзац подає нову інформацію, яка логічно впливає з попередньої. Основні ідеї чітко сформульовані, що робить текст легким для розуміння.

3. **Різноманітність жанрів.** Тексти можуть бути представлені у формі коротких статей, новинних повідомлень, науково-популярних текстів, що сприяє розвитку в учнів умінь роботи з різними типами інформації.

У завданні ЗНО з англійської мови є текст «*Flying to Work, Anyone?*», що описує демонстрацію великого дрона у Гуанчжоу, Китай. Це новинне повідомлення, яке розповідає про технологічні досягнення та майбутні перспективи використання дронів. Такий різновид тексту сприяє розвитку в учнів умінь роботи з різними типами інформації, що є важливим аспектом їх навчання.

4. **Використання термінів та понять.** Тексти містять спеціальну термінологію та поняття, які вимагають від учнів високого рівня мовної компетенції.

В англійському тексті «*Flying to Work, Anyone?*» використовується термінологія, пов'язана з технологіями та інженерією, такі як "autonomous", "4G/5G phone network", "command and control centre". Це спонукає учнів до вивчення нових термінів і підвищення їх мовної компетенції.

5. **Додавання статистичних даних та фактів.** Тексти часто включають статистичні дані та факти, що сприяє розвитку в учнів навичок аналізу та інтерпретації даних.

В англійському тексті про Лорана Сімонса «*Nine-Year-Old Child Genius to Graduate University*» включено кілька фактичних даних про його життя та досягнення, що сприяє розвитку навичок аналізу та інтерпретації даних у школярів.

6. **Розвиток критичного мислення.** Тексти та завдання спрямовані на розвиток критичного мислення, що є важливим для успішної підготовки до ЗНО/НМТ.

Текст завдань ЗНО з англійської мови «*An Eager Refugee*» про Періс, дівчину-біженку з Афганістану, що здобуває освіту в Ірані, має глибокий соціальний контекст. Він змушує учнів задуматися про глобальні проблеми, долі людей, які стикаються з важкими життєвими обставинами, тим самим сприяючи розвитку критичного мислення.

**Висновки.** Таким чином, лінгводидактичні особливості інформаційних навчальних текстів та завдань на перевірку навичок читання у ЗНО вимагають від учнів не лише високого рівня мовної підготовки, але й розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей та різних читацьких стратегій. Це, у свою чергу, накладає певні вимоги на методику викладання та підготовки учнів до ЗНО, яка має бути спрямована на формування всебічних мовних та когнітивних навичок.

Вивчення ефективних методів та прийомів підготовки до зорової рецепції з урахуванням лінгвістичних та лінгводидактичних особливостей інформаційних навчальних текстів потребує докладнішого опису в подальших дослідженнях.





## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баландіна Н. Ф. Навчальний текст як засіб породження нових смислів // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2017. Вип. 58. С. 14-19
2. Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс: категоріальна структура та жанрова своєрідність: автореф. дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.02 / А. Р. Габідулліна; Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні НАН України. – К., 2010. – 40 с.
3. Гречихіна Н. В. Науково-навчальний текст як інтегральний феномен // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер.: Філологічна. 2013. Вип. 35. С. 73-76.
4. Кардашова Н. В. Психологічні та лінгвістичні основи формування лексичної компетенції. Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. 2015, № 4. С. 176-185.
5. Кицак Г. В. Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження // Мова і культура, № 7 (13). С. 87-92.
6. Поняття тексту в сучасній лінгвістиці та прийоми роботи з іншомовним текстом // Філологічні студії: Зб. наук. пр. – Луцьк, Волинський академічний дім, 2008. № 1-2, С. 432-436.
7. Українська мова: Енциклопедія / [редкол.: В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін.]. [2-ге вид., виправл. і доп.]. К.: Вид-во «Українська енциклопедія» імені М. П. Бажана, 2004. 833 с.
8. Шинкаренко О., Проноза Д. Відбір та редагування автентичних текстів для розроблення тестових завдань з читання для тестів на визначення загального рівня володіння іноземною мовою. Військова освіта № 2 (44). 2021. С. 305-314.
9. Spencer D. 5 Types of Informational Text Structures. Режим доступу: <https://www.prestwickhouse.com/blog/post/2019/05/5-types-of-informational-text-structures> (дата звернення: 10.09.2024).

УДК 811.111'25'272(045)

Кіра РУЧКО

### ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ЯПОНСЬКИХ РЕАЛІЙ В ОРИГІНАЛЬНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ (НА ОСНОВІ ЦИКЛУ КОМІКСІВ HS TAK & ISABELLA MAZZANTI «НІТОМІ»)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук Стасюк Б. В.

У статті проаналізовано японсько—українські системи практичної транскрипції та транслітерації, досліджено взаємодію японської, англійської та української мов при створенні коректних відповідників японських реалій в оригінальному англomовному тексті. На основі аналізу праць мовознавців та доступної інформації визначено завдання перекладача при перекладі реалій та наведено способи подолання проблеми перекладу японських слів в оригінальному англomовному тексті на основі циклу коміксів HS Tak & Isabella Mazzanti «Hitomi».

**Ключові слова:** японські реалії, оригінальний англomовний текст, система транскрипції.

**Постановка проблеми.** У зв'язку зі зростаючими глобальними комунікаціями та культурним обміном, проблема відтворення японських власних назв англійською мовою стає надзвичайно актуальною. Правопис слів іншомовного походження та їх відтворення становить проблему не лише для перекладача, але й для правописної системи мови. Варто зазначити, що академічно усталена система транслітерації японських власних назв, яка відповідає правилам українського правопису, до теперішнього часу не затверджена. Це ускладнює процес передачі японських звуків засобами української мови. Як перекладачі англomовного тексту з японськими реаліями, ми наражаємось на певні труднощі їх відтворення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Протягом останніх десятиліть дослідженнями фонетичної системи японської мови та її способами відтворення займалися такі іноземні вчені, як Накадзава Хідехіко, Х. Роуз, В. Котанський, С. Мартін. Також низка українських науковців досліджувала особливості фонетики японської мови, а саме О. Бондар, Т. Комарницька, О. Коваленко. Їхні наукові роботи містять розбір фонетики японської фонетики та способи відтворення фонетичних особливостей на письмі засобами української мови.

**Матеріалом дослідження** є цикл коміксів англomовних авторів HS Tak & Isabella Mazzanti під назвою «Hitomi» загальним обсягом п'ять випусків.

**Об'єктом дослідження** є японські реалії в оригінальному англomовному тексті.

**Предметом дослідження** є особливості взаємодії японської, англійської та української мов при створенні коректних українських відповідників для японських реалій.

**Мета статті.** Виробити алгоритм перекладача для перекладу японських реалій в оригінальному англomовному тексті.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Події в коміксі відбуваються в Японії під час панування феодальної ієрархії. Оскільки ми стикаємося з проблемою англomовного тексту з японськими реаліями від неяпонського автора, наші дослідження будуть базуватися на інформації, доступній для перекладача англійської мови в аспекті її зв'язків з японською та українською, а також встановленими нормами із відтворення японських назв і реалій українською мовою через посередництво інших мов та без нього.



Для початку, визначимо якою системою транскрибуються японські слова англійською мовою. В англійській мові використовують не запис за правилами англійської мови, а ромаджі — запис японських слів англійськими літерами. Існує три основні системи ромаджі: система Гепберна, *ніхон-шікі* і *кунрей-шікі*. [1] Ніхон-шікі була розроблена японськими вченими у 1920-х роках, в той час як *кунрей-шікі* (офіційна) є переглянутою в 1937 році старою системою *ніхон-шікі*, офіційно прийнятою в період, коли західні ідеї не популяризувались в країні. Міністерство освіти називає *кунрей-шікі* «урядовою», «національною» або «інструкційною» (для офіційних інструкцій для державних установ), а систему Гепберна — «стандартною» або «санкціонованою». Переважно в сучасних англомовних перекладах та роботах використовується система Гепберна, яка є стандартом у більшості англомовних країн.

Українські мовознавці представили свої розробки систем транскрипції та транслітерації японської мови засобами української. На даний момент існує шість японсько-українських систем практичної транскрипції, серед яких ми розглянемо системи найбільш популярні — системи Бондаренка та Коваленка.

Система Бондаренка використовувалася з кінця 1990-х років, до 2014 року — в авторських виданнях і японсько-українській навчальній літературі. Запропонована ним система практичної транскрипції японських слів літерами українського алфавіту за деякими винятками багато в чому збігається з відповідною практичною транскрипцією Є. Д. Поліванова, яка застосовується в сучасній російській японістиці [3]. Питання використання цієї системи транскрипції досі є дискусійним, адже вона не цілком точно відтворює фонетичні особливості деяких складів.

О. О. Коваленко наводить систему, яка значно відрізняється від вищезгаданої. Він, як і Джеймс Гепберн, пішов шляхом більшого уподібнення саме японській вимові, а також використав відмінність української мови від російської, яка полягає у наявності м'яких приголосних, наприклад «ш'» при вимові складу [ші]. За словами О. Коваленка, положення раніше існуючих систем (В. Рубеля, І. Бондаренка) часто не узгоджуються з нормами української орфоєпії та орфографії. На відміну від інших українських систем, ця система спирається на результати досліджень японських мовознавців другої половини ХХ — початку ХХІ століття, а також на порівнянні фонематичних систем двох мов — української та японської [4].

Переклад японських власних назв — складне завдання для перекладача не тільки суто із лінгвістичних причин, а і з суспільно-політичних, оскільки в Україні останнім часом виробилося загострене сприйняття філологічних явищ і подій, заснованих на російській і російській радянській традиціях, про що докладніше буде сказано нижче. Важливо зазначити, що мова оригіналу тексту, що містив японські реалії — англійська. Найчастіше в тексті серії коміксів HS Tak & Isabella Mazzanti «Hitomi» зустрічалися історичні (реалії державного ладу) та побутові реалії, а також антропоніми — імена персонажів. Далі ми розглянемо приклади використання японських реалій в оригінальному англомовному тексті та їх переклад. Цей переклад виконували ми у рамках роботи над цим проектом для українського видавництва коміксів «Вовкулака» (м. Київ).

*For in the code of **Bushido**, the law always bows to honor and your revenge will be just... — Бо в кодексі **Буїїдо** честь завжди понад законом, тож твоя помста буде справедливою...*

Бушідо (яп. «шлях воїна») — загальна систематизована ідеологія, що лежить в основі етичних і моральних засад воїнів у ранньомодерному суспільстві Японії. У «Словнику іншомовних слів» за редакцією О. Мельничука ми зустріли таке написання, як «бусидо — середньовічний кодекс поведінки японських самураїв [...] складова частина шовінізму й мілітаризму» [5]. У даному варіанті написання слова використовувалась система транскрипції та транслітерації І. Бондаренка, згідно з якою шиплячі приголосні на письмі передаються [с], [дз], [т]. Також було використано правило дев'ятки, яке зазвичай широко ігнорується в узусі, що складається, при транскрипції японських слів, оскільки воно не корелює із системою транслітерації О. Коваленка. Згідно із його системою, японські м'які шиплячі приголосні записуються українськими напівпом'якшеними шиплячими приголосними. Вищезгадане правило дев'ятки опускається, і замість нормативного [ши] вживається запис «ші». В цій ситуації перекладач стикнувся із проблемою невідповідності практичного відтворення японської реалії у словнику. В ідеалі перекладач повинен мати консультанта, який зможе допомогти із підбором правильного та милозвучного варіанту передачі реалії. Втім, враховуючи обставини, це не завжди можливо. В таких випадках перекладач має випрацювати певний алгоритм передачі японських реалій з англомовного тексту. Ситуація ускладнюється тим, що системи транслітерації японських назв, які відповідають правилам українського правопису, і досі не є академічно усталеними.

У цьому випадку було проаналізовано доступні джерела та досліджено різницю між японсько-українськими системами транслітерації. Важливо зазначити, що за основу брався англомовний варіант слова, записаний ромаджі. Виходячи з вищезазначеного правила О. Коваленка, а саме, запису японських м'яких шиплячих приголосних українськими напівпом'якшеними приголосними, переклад слова здійснювався саме через дану систему.

*The **Daimyo** fight wars... We pay for them. — Ці війни між **даймьо**... тепер віддуюємось.*



Словом «даймьо» називали провінційних або регіональних володарів часів феодальної Японії. Використовуючи вже усталений алгоритм передачі японських реалій з англомовного тексту, перекладач застосував правила із системи О. Коваленка. Хоча в цьому випадку не дотримуємося правила вживання м'якого знака в українській мові, але в усіх японсько-українських системах допускається вживання запису сполук «хьо», «мьо», «рьо» і т. д.

*Looks like a matagi. They are always trouble. Leave her. — Схожа на матагі. Кинь її, ще проблем не вистачало.*

Матагі — етносоціальна група японців, що займаються мисливством на тварин. У національних словниках іншомовних (чужомовних) слів ця реалія відсутня, тому відповідальність за передачу та транслітерацію лягає суто на перекладача. Згідно із системою транскрипції О. Коваленка, [g] записується як [r] на письмі. За схожим принципом транслітерується і назва міста Нагасакі: *Go to Nagasaki, old man. Wait for your boat. — Вали вже в Нагасакі та чекай свій корабель.*

Отже бачимо, що питання передачі японського проривного звуку [g] доволі часто зустрічається в перекладі оригінального англомовного тексту з японськими реаліями. Так, передача звуку українською літерою [r] на письмі не ускладнює прочитання реалії, не суперечить правилам українського правопису і не порушує правила милозвучності. Мета використаного перекладачем алгоритму була досягнена.

*She killed the Prince Ogaan! – Вона вбила принца Огаана!*

Огаан — ім'я одного з персонажів циклу коміксів «Hitomi». Оскільки ми маємо справу з англомовним текстом з японськими реаліями, і, відповідно, антропонімами, перекладач має продовжувати використовувати власний алгоритм передачі реалії у тексті перекладу. Як нам вже відомо, японський проривний звук [g] передається [r], це узгоджено з правилами системи транслітерації О. Коваленка. В усіх системах подвоєння приголосних збережено, але довготу японських голосних зберігає саме система транскрипції та транслітерації Коваленка. Згідно із системою, довгота японських голосних може позначатися у спеціальній й навчальній літературі макроном (ō, ū). В даному випадку ми маємо справу з художньою літературою, а саме з англомовним коміксом. Такі позначки не є доцільними в перекладі, орієнтованому на загального читача, тому рішенням перекладача було залишити подвоєння голосних.

Як зазначалося вище, академічно усталена система транслітерації японських назв, яка відповідає правилам українського правопису, досі не затверджена, а дискусії між японістами тривають і надалі. 26 вересня 2024 р. в Інституті сходознавства ім. А. Ю. Кримського НАН України був проведений науковий семінар на тему «Проблеми академічної практичної української транскрипції японської мови». З доповідями виступили дослідник-японіст, кандидат філософських наук Андрій Накорчевський та перекладач з японської мови Ігор Дубінський. Метою даного семінару було «обговорення стану справ у цій царині та вироблення пропозицій щодо вирішення питання» [6]. В одній із доповідей було розкритиковано використання системи традиційної англійської транскрипції Гепберна, опущення правила дев'ятки та, зокрема, передача японських м'яких шиплячих приголосних на письмі українськими напівпом'якшеними шиплячими приголосними. Згідно з одним із промовців, було б доречно «встановити як нормативну для української мови традиційну систему практичної транскрипції І. Бондаренка (1999) та з допустимими варіаціями М. Федоришина (1994)» [6].

Опубліковані результати семінару розкритикували не лише перекладачі та викладачі японської мови, але й видавництва, що спеціалізуються на публікації оригінальних япономовних творів українською мовою. Емоційність та запальність дискусії, що в подальшому розпочалася в українському книговидавстві, тільки підкреслює, яким актуальним є якомога скоріше розв'язання цього питання:

«Ми, як і більшість перекладачів та видавців, відстоюємо сучасніші системи, Годжюон чи Коваленка, які розроблені з врахуванням фонетичних особливостей української мови. Спроба офіційно затвердити радянську систему передачі японської мови — не просто помилка, а послідовне штучне утримання українського японознавства в колоніальних лабетах» («Видавництво», Київ–Варшава);

«Ми вважаємо, що просувати радянщину з російським корінням у сучасній українській японістиці, нехтуючи українською фонетикою, непрофесійно й обурливо. Ми працюємо з численними японістами-професіоналами, майстрами-практиками своєї справи, тож, беручи до уваги їхню експертизу, не залишимося осторонь і зробимо все можливе, щоб не допустити офіційного впровадження “поліванівки”, а також залучення до цього проекту людини, яка досі взорується на фонетичні традиції країни-агресора, що їх століттями насаджували українській мові в найрізноманітніших аспектах і царинах» («Nasha Idea», м. Дніпро);

«Ми висловлюємо незгоду з результатами семінару й вважаємо таке рішення обурливим і шкідливим. Ми не хочемо допустити русифікації на офіційному рівні, тож закликаємо Вчену раду Інституту сходознавства переглянути своє рішення» («MAL'OPUS»);

«Місцю поліванщини немає в українському просторі. У нас вдосталь інших прикладів систем японсько-української транскрипції та транслітерації, не заснованих на мові ворога, які більш влучно й ближче до



оригіналу передають звучання японських слів. У нашому видавництві перекладачі послуговуються системою Коваленка, і це залишиться незмінним попри результати так званого семінару» («ВІМВА», м. Київ).

З проблеми навіть висловлювався посол України в Японії Сергій Корсунський: «Навіть сумнівів бути не може. Суші, шінкансен, Шибуя. А поліванівщина може йти за поребрік» [7].

Підсумовує ситуацію, що склалася, оглядачка Поліна Горlach: «Варто зауважити, що актуальний правопис української мови фактично ніяк не регулює написання запозичень з японської мови (крім великої літери та використання “х”). Втім, жодна з перелічених систем транслітерації не пристосована до норм. Тому кожен перекладач або перекладачка і кожне видавництво послуговуються тим варіантом, який вважають найбільш прийнятним та обґрунтованим. Тож дискусія, що виникла довкола рішення Інституту сходознавства уніфікувати транслітерацію японської мови, викликала неабиякий ажіотаж. Адже від цього рішення залежить, як саме в офіційних документах писатимуть японські імена та назви. Саме так пересічні українці вперше знайомитимуться з поняттями, що притаманні виключно японській культурі. 10 жовтня Інститут сходознавства у Facebook відреагував на “жвавий інтерес”, що виник в українській науковій спільноті. І тому вирішив розпочати широку професійну дискусію із залученням провідних фахівців з української та японської мов» [8].

Даний випадок ще раз доводить необхідність здорової широкої професійної дискусії із залученням фахівців з української та японської мов. Від системи української транскрипції японської мови залежать не лише японісти та перекладачі з японської мови, а й перекладачі оригінальних англomовних текстів, де використовуються японські реалії, оскільки кількість контенту такого типу продовжує зростати.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Передача іншомовних реалій українською мовою — складне завдання для перекладача. В цьому випадку задача ускладнювалась тим, що здійснювався переклад оригінального англomовного тексту з японськими реаліями від неапонського автора. Хоча й рекомендується мати особу, яка знайома з іншомовними реаліями та може проконсультувати перекладача в питаннях стосовно правильної та милозвучної передачі слова на українську мову, це не завжди доступна опція для людини, що займається перекладом тексту. В такому випадку варто вибудувати певний принцип роботи над реаліями, в даному випадку японськими, щоб відтворити реалію українською мовою. Ми орієнтувалися на загальнодоступну інформацію, завдяки якій ми проаналізували японсько-українські системи транскрипції та на основі цього аналізу спродукували переклад японських реалій. Подальші перспективи у напрямку дослідження зростають, адже японська культура стає все більш популярною серед іноземних авторів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Комарницька Т. К., Комісаров К. Ю. Сучасна японська літературна мова: теоретичний курс: в 2 т. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. Т. 1. 320 с.
3. Бондаренко І. П. Транскрипція японської лексики літерами українського алфавіту. *Записки з українського мовознавства*. 1999. Випуск 7. С. 77–88.
4. Коваленко О. Система японсько—української практичної транскрипції. Фонетичний аналіз. *Збірник наукових праць Національного науково—дослідного інституту українознавства та всесвітньої історії*. 2012. Т. XXIX. С. 197–215.
5. Словник іншомовних слів ; за ред. О. С. Мельничука ; 2-е видання, випр. і доп. Київ : Головна редакція «Українська радянська енциклопедія» (УРЕ), 1985. 966 с.
6. Науковий семінар «Проблеми академічної практичної української транскрипції японської мови». *Інститут сходознавства ім. А.Ю. Кримського Національної академії наук України*. URL: <https://www.oriental-studies.org.ua/uk/%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B9-%D1%81%D0%B5%D0%BC%D1%96%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8-%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D1%96%D1%87/> (дата звернення: 21.10.2024).
7. Олеся Бойко. Видавництва протестують проти «поліванівки» у транскрипції з японської мови. *Читомо*. 09.10.2024 URL: <https://chytomo.com/vydavnytstva-protestuiut-proty-polivanivky-u-transkryptsii-z-aponskoi-movy/> (дата звернення: 21.10.2024).
8. Поліна Горlach. «Хіросіма» чи «Хірошіма»: як саме варто перекладати з японської мови та до чого тут дерусифікація. *Суспільне Культура*. 11.10.2024. URL: <https://suspilne.media/culture/854211-hirosima-ci-hirosima-ak-same-var-to-perekladati-z-aponskoi-movi-ta-do-cogo-tut-derusifikacia/> (дата звернення: 21.10.2024).

УДК 811.161.2'373

**Нікіта САЛЬНІКОВ**

### **БЕЗЕКВІВАЛЕНТНА ЛЕКСИКА В АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТАХ ВИСНОВКІВ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ РАДИ: ТЕМАТИЧНИЙ ТА ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТИ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов і соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Олійник О. С.

Стаття присвячена опису тематичної та перекладацької специфіки безеквівалентної лексики в англomовних текстах Висновків Європейської Ради. Установлено, що тематична організація безеквівалентної лексики в текстах Висновків ЄР характеризується розгалуженістю й охоплює такі групи:



терміни на позначення специфічних політичних концепцій ЄС, економічні та фінансові терміни, терміни на позначення соціальних і регіональних політик ЄС, галузеві терміни та терміни, які номінують органи влади та посади в ЄС. Для перекладу цих термінів застосовуються переважно описовий переклад та калькування.

**Ключові слова:** безеквівалентна лексика, висновки Європейської Ради, тематична класифікація лексики, перекладацькі трансформації.

**Постановка проблеми.** Висновки Європейської Ради (далі – ЄР) (англ. European Council Conclusions), які належать до жанру організаційного дискурсу, складають важливу частину політичної культури Європейського Союзу (далі – ЄС). ЄР вважають «визначальником порядку денного» (agenda setter), яка надає ЄС необхідний імпульс для розвитку та визначає загальні політичні напрями і пріоритети [3, с. 567; 6]; ЄР також називають «конституційним архітектором» (constitutional architect) ЄС, оскільки глави держав або урядів ухвалюють рішення щодо перегляду договорів ЄС, а її висновки дають конкретні вказівки іншим інституціям щодо ініціювання або впровадження політики [8]. У зв'язку з цим вивчення специфіки текстів Висновків ЄР як і інших документів ЄС на часі належать до пріоритетних напрямів мовознавчих і перекладацьких студій [2, с. 179; 7].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Загально відомо, що безеквівалентною називають лексику, яку неможливо перекласти шляхом прямого перекладу. У нормативно-правових документах ЄС безеквівалентна лексика знаходить широкий ужиток, оскільки ці документи висвітлюють унікальні політичні, економічні, соціальні та правові реалії ЄС. Ця безеквівалентна лексика вимагає особливої уваги при перекладі або адаптації, оскільки її точне розуміння та правильна передача є важливими для збереження смислу та юридичної точності документів.

Огляд наукових праць, присвячених класифікаціям безеквівалентних лексем засвідчив відсутність єдиного погляду на типологію цих лексичних одиниць. На часі найавторитетнішою класифікацією вважається типологія, запропонована С. Влаховим і С. Флорінім [1], які структурують їх за тематичним, місцевим і часовим критеріями/параметрами.

**Мета статті** полягає у визначенні особливостей тематичної спрямованості безеквівалентної лексики в текстах Висновків ЄР та специфіки її перекладу українською мовою. Джерельна база дослідження охоплює моно- та полілексемні безеквівалентні одиниці, відібрані у результаті обстеження текстів Висновків ЄР, опублікованих на сайті офіційного публічного реєстру документів ЄС (the official EU public register): [<https://www.consilium.europa.eu/en/documents-publications/public-register/euco-conclusions/>].

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Семантичний та контекстуальний види аналізу, застосовані нами до лексики текстів Висновків ЄР, уможливили виокремити такі тематичні групи безеквівалентної лексики:

**1. Терміни, які відображають специфічні політичні концепції ЄС,** його інтеграційні процеси, демократичні принципи та систему багаторівневого врядування, **напр.: *Subsidiarity***, принцип, який регулює розподіл повноважень між ЄС та державами-членами таким чином, що рішення мають прийматися на найближчому до громадян рівні, і лише тоді передаватися на вищі рівні управління, коли це ефективніше. Цей термін, хоча і має адаптований український переклад «субсидіарність», однак потребує пояснення через відмінність його правового застосування.

Наступний термін з негативною конотацією ***Democratic Deficit*** використовують в дискусіях для опису відчуженості громадян від прийняття рішень у ЄС, і як їх слід зробити більш прозорими та підзвітними. Відповідна практика відсутня в українській політиці, тому колокація ***демократичний дефіцит/deficitum демократії*** незрозуміла носіям української політичної культури без коментаря. Терміносполуки ***Strategic autonomy*** (стратегічна автономія); ***European Citizens' Initiative (ECI)*** (Європейська громадянська ініціатива), ***Area of Freedom, Security, and Justice*** (Простір свободи, безпеки і правосуддя), ***Eastern Partnership Program*** (Програма Східного партнерства), ***Common Foreign and Security Policy (CFSP)*** (Спільна зовнішня та безпекова політика) широко використовуються в політичному дискурсі ЄС для вербалізації політичних цілей або напрямів цієї наддержавної організації, однак їхні відповідники можуть бути відсутніми в українському політичному дискурсі, тому для відтворення цих одиниць українською мовою застосовується описовий переклад або адаптовані терміни.

**2. Терміни, що позначають унікальні економічні та фінансові механізми ЄС,** інструменти фінансування або економічної підтримки держав-членів ЄС та їх громадян, **напр.:** інструмент відновлення після пандемії називається ***NextGenerationEU /NGEU*** і уособлює фонд відновлення, створений у відповідь на пандемію COVID-19, мета якого полягає в економічному відновленні в ЄС за допомогою грантів і позик для екологічних, цифрових інвестицій та інвестицій у розвиток стійкості. В економічній системі України цей інструмент відсутній, тому його англомова назва передається українською мовою калькою «***Наступне Покоління ЄС***» або зберігається оригінальний термін із експлікацією. Іншим прикладом слугує ***European Semester***, тобто річний цикл координації економічної політики, який дозволяє ЄС контролювати та спрямовувати економічну політику держав-членів, забезпечуючи узгодження з цілями ЄС щодо фінансової дисципліни та зростання, такими як фінансова стабільність, економічне зростання, зайнятість, та структурні



реформи. Хоча цей цикл є річним, його терміноназва перекладається українською мовою як «Європейський семестр», а тому потребує додаткового пояснення. *Single Market (Internal Market), Customs Union, European Stability Mechanism (ESM), Cohesion Fund and Structural Funds, the European Central Bank (ECB)* також відносяться до цієї тематичної групи безеквівалентної лексики.

**3. Терміни для правових категорій, концепцій, принципів, притаманних тільки ЄС.** Наприклад, *acquis communautaire* (спільні правові надбання ЄС) не має прямого еквівалента в правовій системі України, а відтак цей термін зазвичай перекладається описовим перекладом або залишенням терміна в оригінальній формі з коротким описом. Певні правові процеси, наприклад, *preliminary ruling procedure* (процедура попереднього рішення), відрізняються від українських, тому не мають точного еквівалента, а відтворюються описовим перекладом або адаптацією терміна з роз'ясненням. Принципи *conditionality* (умовність) або *rule of law conditionality* (умовність, пов'язана з верховенством права), які використовуються для позначення вимог до держав-членів, складно точно передати в українському контексті, для них зазвичай використовують кальки або описовий переклад. Концепція *Eurojust* (Агентство ЄС зі співробітництва в галузі кримінального правосуддя) не має точної правової паралелі в Україні. **Rule of Law Mechanism (механізм верховенства права)** застосовується для забезпечення дотримання державами-членами принципів верховенства права, зокрема, незалежності судів та боротьби з корупцією, а також дозволяє ЄС вживати заходів щодо країн, які порушують правові стандарти Союзу.

**4. Терміни на позначення соціальних і регіональних політик ЄС, напрямів, які є пріоритетними для забезпечення рівності, згуртованості та стабільного розвитку в державах-членах.** Приклади термінів на позначення соціальних політик охоплюють: *European Pillar of Social Rights* (Європейський стовп соціальних прав), що уособлює набір принципів і прав для забезпечення захисту прав громадян у сферах рівного доступу до ринку праці, справедливих умов праці, соціального захисту та інклюзії; *Social Inclusion* (Соціальне включення), поняття, яке охоплює заходи, спрямовані на забезпечення рівного доступу до можливостей, зменшення бідності та підтримку соціальної інтеграції вразливих груп населення); *Social Cohesion* (Соціальна згуртованість), політика, що сприяє зменшенню соціальних та економічних нерівностей між громадянами і регіонами та допомагає підтримувати соціальну стабільність і гармонію в ЄС; *European Social Fund (ESF)* (Європейський соціальний фонд), один із основних фінансових інструментів ЄС, спрямований на підтримку зайнятості, професійної підготовки та навчання, особливо для соціально вразливих груп; *Youth Employment Initiative (YEI)* (Ініціатива щодо працевлаштування молоді) є програмою, спрямованою на підтримку працевлаштування молоді, зокрема у регіонах із високим рівнем молодіжного безробіття.

Наступні терміни, вербалізують важливі поняття регіональних політик в ЄС: *Cohesion Policy* (Когезійна політика) спрямована на зменшення економічних, соціальних і територіальних диспропорцій між регіонами ЄС, сприяючи рівномірному розвитку територій; *European Regional Development Fund (ERD)* (Європейський фонд регіонального розвитку) слугує інструментом фінансування і спрямований на інвестування в інфраструктуру, створення робочих місць і стимулювання економічного зростання в менш розвинених регіонах; *Just Transition Fund (JTF)* (Фонд справедливого переходу) є інструментом підтримки регіонів, які зазнають впливу від переходу до зеленої економіки, фінансуючи проекти зі створення нових робочих місць і перепідготовки кадрів у вугільних та індустріальних регіонах.

**5. Галузева лексика:** залежно від теми використовуються секторальні терміни, специфічні для певних секторів, таких як екологічна політика, торговельна політика, цифрова трансформація тощо, які можуть мати специфічні визначення та контексти в межах ЄС. Наприклад, у дискусіях про навколишнє середовище поширені терміни *sustainability* (сталій розвиток, стійкість), *carbon neutrality* (вуглецева нейтральність) і *biodiversity* (біорізноманіття) тощо, тоді як теми цифрової трансформації можуть включати *digitalization* (цифровізацію), *cybersecurity* (кібербезпеку) та *innovation* (інновації).

**6. Лексика криз, надзвичайних ситуацій, поточних подій і тенденцій** (наприклад, військова агресія Росії проти України; захист навколишнього середовища та стихійні лиха; міграція тощо): під час вирішення кризових ситуацій, наприклад, надзвичайних ситуацій в галузі охорони здоров'я або загроз безпеці, у текстах Висновків ЄР вживаються терміни типу *crisis management* (управління кризою), *pandemic response* (реакція на пандемію), *an improved roll-out of vaccines* (справедливий розподіл вакцин), *human trafficking* (торгівля людьми), *humanitarian corridors* (гуманітарні коридори) тощо.

**7. Терміни на позначення установ і посадових назв ЄС зазвичай позначають органи влади та посади, які відсутні в Україні або мають суттєві відмінності у функціях, наприклад, *European Ombudsman* або *Court of Justice of the European Union (CJEU)*; для їх відтворення українською мовою використовуються кальки («Європейський омбудсмен», «Суд Європейського Союзу») або додаткові пояснення.**

Слід зазначити, що часто терміни на позначення правових концепцій і принципів, соціальних і регіональних політик ЄС, органів влади та посад є полілексемними утвореннями, які мають відповідні аббревіатури, що вживаються в текстах Висновків ЄР після першого вживання терміна в повній формі. Зазвичай аббревіатури не перекладаються, особливо, коли вони стосуються добре відомих понять.



Наведемо приклад речення з тексту Висновків ЄР, яке вміщує декілька безеквівалентних полілексемних одиниць: *In order to strengthen the defence capabilities of the European Union and of Member States, the full potential of the European Union's funding instruments and initiatives, in particular the **European Defence Fund** (Європейський оборонний фонд) and the **Permanent Structured Cooperation** (Постійне структуроване співробітництво), the **Capability Development Plan** (План розвитку оборонних спроможностей) and the **Coordinated Annual Review on Defence** (Скоординований щорічний огляд щодо захисту), should be harnessed* [4]. Українські відповідники *Постійне структуроване співробітництво* та *Скоординований щорічний огляд щодо захисту* видаються недостатньо експліцитними й потребують пояснення.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Безеквівалентна лексика знаходить широке використання в текстах Висновків Європейської Ради. Безеквівалентна лексика в текстах Висновків ЄР становить складну перекладацьку проблему, оскільки така лексика не має прямих аналогів в інших мовах, зокрема й в українській. Вона виникає через специфічні правові концепції, установи, процедури й політичні особливості правової системи ЄС, що не завжди збігаються з правовими реаліями України. Для адекватного перекладу такої лексики іпереважно використовуються способи калькування та описового перекладу, іноді з додаванням коментарів або пояснень у тексті. Перспективи подальших досліджень бачаємо у з'ясуванні й описі власних назв і абревіатур у текстах Висновків ЄС в аспекті перекладу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Влахов С., Флорін С. Неперекладне у перекладі. М.: Міжнародні відносини, 1986. 416 с.
2. Baklazhenko, Yuliia, & Hnatiuk, Oksana. (2023). Legal Terminology: Challenges of English-Ukrainian Translation. *Access to Justice in Eastern Europe*. 1 (18), 178–188. <https://doi.org/10.33327/AJEE-18-6.1-n000111>
3. Bosquillon, P. (2024). Setting the European agenda in hard times: the commission, the European Council and the EU polycrisis. *Journal of European Integration*, 46(4), 567–574. <https://doi.org/10.1080/07036337.2024.2346707>
4. European Council. (2022, March 24–25). European Council Meeting (24 and 25 March 2022) – Conclusions. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-21-2022-INIT/en/pdf>
5. Cozma, M. (2023). Source and target factors affecting the translation of the EU law: Implications for translator training. *Open Linguistics*, 9, 1–10. <https://doi.org/10.1515/opli-2022-0266>
6. Schramm, L., & Wessels, W. (2023). The European Council as a crisis manager and fusion driver: assessing the EU's fiscal response to the COVID-19 pandemic. *Journal of European Integration*, 45(2), 257–273. <https://doi.org/10.1080/07036337.2022.2111418>
7. Slavova, Liudmyla, & Karaban, Viacheslav. Ukrainian and Eurolect as a Language Pair in Translation. (2024). *Manual on EU Legal Translation into Ukrainian. In 2 parts. Part B. Ukrainian Language and Translation into Ukrainian* / Editors: Martina Bajčić, Colin D. Robertson, and Liudmyla Slavova. Kyiv: Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University", 8–41.
8. Van Middelaar, L., & Puetter, U. (2021). The European Council: The Union's Supreme decision-maker. In *The Institutions of the European Union*, edited by D. Hodson, U. Puetter, S. Saurugger, and J. Peterson, 51–77. 5th ed. Oxford: Oxford University Press.

УДК 811.111:81'37+37.02

Альона СЕРГАТА

### ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТІВ ПУБЛІЧНИХ ПРОМОВ TED TALKS ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ 11 КЛАСУ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Лисенко Л. О.

У статті розглянуто можливості використання текстів публічних промов TED Talks для розвитку лексичної компетенції учнів старших класів. Деталізовано методи активного впровадження нової лексики через інтерактивні вправи, такі як рольові ігри, дебати та створення власних публічних виступів. Особлива увага приділяється використанню автентичних матеріалів як стимулу для підвищення мотивації учнів, що сприяє інтеграції нових лексичних одиниць у мовлення та покращує їхні комунікативні навички.

**Ключові слова:** TED Talks, лексична компетенція, автентичні матеріали, інтерактивні методи, комунікативні навички.

**Постановка проблеми.** Основною проблемою, з якою стикаються учні у процесі вивчення англійської мови, є пасивне засвоєння лексики. Це означає, що учні можуть розпізнавати слова під час читання або слухання, але мають труднощі з їх використанням у мовленні. Це є характерною проблемою для багатьох методів навчання, які не пропонують учням можливостей активно використовувати вивчену лексику в реальних мовленнєвих ситуаціях. У результаті цього учні мають обмежені можливості для практичного використання нових слів, що знижує їх мотивацію і часто призводить до забування вивченого матеріалу.

TED Talks як автентичне джерело пропонує різноманітні матеріали, які можна використовувати для інтеграції нової лексики в мовлення. Учні мають змогу працювати з текстами, що є живими прикладами використання англійської мови у різних ситуаціях, і це сприяє розвитку їхньої здатності до активного вживання нових лексичних одиниць.



**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідження лексичної компетенції учнів під час вивчення іноземної мови підтверджують, що інтеграція автентичних матеріалів, таких як TED Talks, сприяє кращому засвоєнню лексичних одиниць [1, с. 37]. Гранкіна Ю.О. зазначає, що публічні виступи TED Talks на тему освіти містять широкий спектр лексики, яку можна використовувати у навчальних цілях [2, с. 74]. Також Павленко О.І. вказує на важливість емоційно забарвленої лексики для розвитку мотивації учнів [3, с. 59]. Ці дослідження підтверджують необхідність впровадження інноваційних методів навчання для активного використання нових слів.

**Мета статті** є вплив використання автентичних текстів публічних виступів TED Talks на розвиток лексичної компетенції учнів 11 класу. Особлива увага приділяється дослідженню методів інтерактивного навчання, які сприяють активному засвоєнню нової лексики та її інтеграції в мовлення учнів.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Використання автентичних матеріалів, таких як TED Talks, є не лише потужним інструментом у процесі навчання іноземної мови, а й важливим засобом для формування міжкультурної комунікації та розвитку когнітивних здібностей учнів. Ці публічні виступи, які охоплюють широкий спектр тем – від науки й технологій до соціальних питань і особистих історій, – роблять їх універсальними як у навчанні англійської мови, так і у формуванні глобальної свідомості учнів. Використання автентичних текстів надає учням можливість працювати з реальною мовою, що використовується в актуальних професійних і соціальних контекстах, а також знайомитися з новими культурними концептами, які відображають сучасне суспільство [5, с. 14]. Це дозволяє зробити процес навчання більш змістовним, оскільки учні не лише засвоюють нову лексику, але й розвивають свої критичні та аналітичні навички.

Однією з основних переваг використання TED Talks є їх здатність забезпечити учнів доступом до сучасної, живої англійської мови, яка використовується у реальних життєвих ситуаціях. Традиційні підручники часто містять спрощені або застарілі тексти, тоді як TED Talks пропонують учням багатий контент, де мовні конструкції використовуються в різних контекстах. Завдяки цьому учні мають можливість не лише поповнити свій словниковий запас, але й навчитися правильно використовувати нову лексику в мовленні. Важливо зазначити, що багато виступів охоплюють актуальні теми, такі як екологія, сталий розвиток, інновації, що надає учням можливість вивчати слова та вирази, які можуть бути корисними не лише під час уроків, але й у повсякденному житті [6, с. 109]. Наприклад, виступи на тему змін клімату дозволяють учням засвоїти лексику, таку як "sustainability", "carbon footprint", "renewable energy", що є важливою для розуміння глобальних екологічних проблем.

Окрім того, TED Talks надають унікальну можливість учням працювати з різними акцентами англійської мови, оскільки спікери походять з різних країн світу. Це допомагає учням розвивати слухову компетенцію та звикати до різних мовних варіантів, що є надзвичайно важливим для підготовки до міжнародних мовних іспитів, таких як IELTS або TOEFL [7, с. 37]. Оволодіння вмінням розуміти різні акценти та діалекти значно підвищує впевненість учнів у спілкуванні з носіями англійської мови з різних культур, що є важливим для міжкультурної взаємодії в умовах глобалізації. До того ж, навчання за допомогою таких ресурсів дозволяє учням краще підготуватися до професійних викликів у майбутньому, оскільки вони звикають до різноманітності мовних варіантів та специфіки використання мови в професійних та академічних сферах.

Важливим аспектом використання TED Talks є розвиток критичного мислення. Багато виступів стосуються складних тем, таких як глобальні зміни клімату, соціальна справедливість, інноваційні технології, що стимулює учнів не лише слухати, але й аналізувати отриману інформацію, формувати власну думку та аргументи. Це особливо важливо у сучасному світі, де інформаційний простір перенасичений, і навички критичного мислення стають ключовими для успішного орієнтування в ньому. Наприклад, після перегляду виступу на тему штучного інтелекту, учні можуть обговорювати переваги та ризики його використання в різних галузях, використовуючи нову лексику, таку як "automation", "machine learning", "artificial intelligence" [8, с. 45]. Таким чином, учні не лише розвивають свій словниковий запас, але й вчаться аналізувати складні концепції та формулювати аргументовані висновки, що сприяє їхньому загальному академічному та професійному розвитку.

Інтерактивні методи навчання, такі як дебати, відіграють важливу роль у розвитку лексичної та комунікативної компетенції учнів. Дебати дозволяють учням використовувати нову лексику в реальних мовленнєвих ситуаціях, формулювати власну думку та аргументувати її. Наприклад, після перегляду виступу про вплив соціальних мереж на молодь, учні можуть обговорювати переваги та недоліки соціальних медіа, використовуючи нові слова та вирази, такі як "digital addiction", "social media influence", "privacy" [1, с. 89]. Такі вправи стимулюють активне використання лексики, дозволяючи учням вільно говорити на різні теми, що робить їхнє навчання більш ефективним та захоплюючим.

Ще одним ефективним методом навчання є рольові ігри, які дозволяють учням використовувати нову лексику в реальних мовленнєвих ситуаціях, моделюючи певні соціальні або професійні ситуації. Наприклад, після перегляду виступу на тему екології, учні можуть брати участь у рольовій грі, де вони виступають представниками різних країн на міжнародній екологічній конференції, обговорюючи питання "carbon emissions", "sustainable development" [7, с. 27]. Це допомагає учням не лише засвоїти нові слова, але й вчитися використовувати їх у контексті, що сприяє розвитку їхньої комунікативної компетенції та підвищенню впевненості у спілкуванні на професійні теми.





Для того щоб учні змогли краще засвоїти нову лексику, важливо забезпечити її систематичне повторення. Один із методів закріплення нових слів – це використання "словникових карток", де на одній стороні зазначається слово, а на іншій – його визначення або приклад використання в контексті. Такий метод дозволяє учням регулярно повторювати нові слова, що сприяє їхньому кращому засвоєнню. Ці картки можна використовувати як індивідуально, так і у групах, що робить їх універсальним інструментом для розвитку лексичних навичок [8, с. 32]. Крім того, використання цифрових платформ для створення інтерактивних карток та проведення тестів може значно підвищити мотивацію учнів до вивчення нової лексики.

Незважаючи на всі переваги використання TED Talks, існують і певні труднощі, які можуть виникнути під час навчання. Наприклад, учні з нижчим рівнем володіння англійською мовою можуть стикатися з труднощами під час перегляду відео через мовний бар'єр. У таких випадках вчителі можуть використовувати субтитри або обирати простіші виступи, щоб полегшити процес навчання. Крім того, можна розбивати відео на короткі фрагменти, обговорюючи кожен окремо, що дозволить учням краще зрозуміти матеріал і поступово звикати до складних мовних конструкцій [1, с. 55]. Це дає можливість адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб кожного учня та зменшити їхню тривожність.

Ще однією проблемою може бути різний рівень підготовки учнів у класі. Наприклад, деякі учні можуть краще сприймати аудіовізуальну інформацію, тоді як інші можуть мати труднощі зі слуханням або сприйняттям акцентів. Для вирішення цієї проблеми вчителі можуть комбінувати перегляд відео з іншими завданнями, такими як письмові роботи або презентації, що дозволить врахувати різні стилі навчання [5, с. 97]. Наприклад, після перегляду виступу на тему соціальної справедливості, учні можуть написати есе або підготувати презентацію на тему "Як можна забезпечити рівні можливості для всіх людей?" Такі завдання допомагають учням не лише засвоїти нову лексику, але й розвивати свої аналітичні та комунікативні навички.

Окрім розвитку лексичної компетенції, використання TED Talks сприяє також вдосконаленню навичок аудіювання. Слухання автентичної мови з різних акцентів та тем дозволяє учням покращити сприйняття різних стилів мовлення та швидкість мовленнєвого потоку. Це особливо корисно під час підготовки до міжнародних іспитів, оскільки в реальних життєвих ситуаціях вони зустрічатимуться з мовою, яка не завжди є чіткою або стандартною. Використання автентичних відео допомагає подолати мовні бар'єри, покращуючи розуміння різноманітних вимов та інтонацій [2, с. 36-37]. Така підготовка є важливою складовою успішного засвоєння іноземної мови, оскільки робить процес навчання більш реалістичним та наближеним до реального світу.

Крім того, варто звернути увагу на те, що TED Talks можна використовувати як джерело міждисциплінарного навчання. Наприклад, багато відео стосуються питань, пов'язаних із наукою, технікою, культурою або соціальними змінами. Учні можуть використовувати ці матеріали для поглиблення знань не лише з англійської мови, але й з інших дисциплін, що робить навчання більш інтегрованим і цікавим. Це також розвиває їхнє глобальне мислення та здатність аналізувати проблеми з різних точок зору [3, с. 72-77]. Таким чином, TED Talks стають не лише інструментом для вивчення мови, але й способом розширення загальної ерудиції та розвитку інтелектуальних здібностей учнів.

Важливо також відзначити, що використання TED Talks у класі може сприяти підвищенню мотивації учнів. Завдяки різноманітності тем, учні можуть знайти виступи, які відповідають їхнім особистим інтересам або захопленням. Це робить процес навчання більш цікавим і захоплюючим, оскільки учні можуть працювати з матеріалом, який має для них особисте значення. Наприклад, виступи про мистецтво, музику або технології можуть надихати учнів і мотивувати їх до вивчення нових тем та активної участі в обговореннях [4, с. 59-63].

Використання TED Talks також дозволяє вчителям і учням інтегрувати сучасні технології у навчальний процес, що є важливим для формування цифрової грамотності. У сучасному світі технології є невід'ємною частиною повсякденного життя, тому учні повинні вміти ефективно використовувати їх для навчання та саморозвитку. Перегляд TED Talks може поєднуватися з використанням різних цифрових інструментів для поглибленого вивчення матеріалу. Наприклад, учні можуть створювати власні презентації, використовуючи нову лексику з відео, або брати участь в онлайн-дискусіях, де обговорюються питання, підняті у виступах. Це дозволяє не лише закріплювати нові знання, але й розвивати навички роботи з цифровими технологіями [5, с. 97].

Крім того, важливо зазначити, що використання TED Talks допомагає учням розвивати соціальні навички, такі як співпраця, комунікація та робота в команді. Вчителі можуть організувати групові обговорення або проекти, засновані на темах виступів, що стимулює учнів до активної взаємодії між собою. Це особливо корисно для підготовки до реальних комунікативних ситуацій, де важливо не лише знати мову, але й вміти ефективно використовувати її у колективних завданнях [6, с. 109-115]. Групова робота на основі матеріалів TED Talks також сприяє розвитку критичного мислення, оскільки учні обговорюють різні точки зору та знаходять спільні рішення.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, використання TED Talks у навчальному процесі є потужним інструментом, що сприяє не лише розвитку лексичної компетенції учнів, але й їхньому загальному розвитку як особистостей, здатних критично мислити, аналізувати складні теми та спілкуватися англійською мовою у різних контекстах. Автентичність матеріалу, інтерактивні методи навчання, систематичне повторення нової лексики та можливість роботи з різними акцентами англійської мови роблять процес навчання більш ефективним та цікавим для учнів. Важливо, що такі методи допомагають учням краще



підготуватися до реального життя, де вони зможуть використовувати свої знання та навички в різних сферах діяльності, а також ефективно взаємодіяти з носіями англійської мови.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гранкіна Ю.О. Особливості українського перекладу англомовних виступів із проблем освіти (на матеріалі TED talks). Master's thesis, Сумський державний університет, 2023. С 55-89
2. Anderson L.W., Krathwohl D.R. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2017. P 36-37
3. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. 6th ed. Pearson Education, 2016. P 72-77
4. Dörnyei Z. Motivational Strategies in the Language Classroom. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. P 59-63
5. Ellis R. Understanding Second Language Acquisition. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2017. P 97
6. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 5th ed. Harlow: Pearson Education, 2020. P 109-115
7. Thornbury S. How to Teach Vocabulary. 2nd ed. Harlow: Pearson Education, 2019. P 27-29
8. Ur P. A Course in English Language Teaching. 3rd ed. Cambridge University Press, 2017. P 32

УДК 821.161.2-312.4.09

**Вікторія СКИРДА**

### **ПРОБЛЕМАТИКА ПОЛІТИЧНОГО ТРИЛЕРУ ЮРІЯ ЩЕРБАКА «ЧАС СМЕРТОХРИСТІВ: МІРАЖІ 2077 РОКУ», «ЧАС ВЕЛИКОЇ ГРИ: ФАНТОМИ 2079 РОКУ», «ЧАС ТИРАНА: ПРОЗРІННЯ 2084 РОКУ»**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Михида С. П.*

*У статті розглянуто проблематику політичного трилеру Ю. Щербак «Час смертохристів: Міражі 2077 року», «Час великої гри: Фантоми 2079 року», «Час тирана: Прозріння 2084 року». Особливу увагу звернено на інтерпретацію основних конфліктів, які мають викликати у читача чіткі уявлення про можливі суспільно-політичні кризи майбутнього. Опріявлено особливості художнього зображення проблем національної свідомості, культури, духовності, фальшивості влади, тоталітарного режиму.*

***Ключові слова:** національна свідомість, культура, духовність, влада, режим, сатира, карикатурність, символи.*

**Постановка проблеми.** Політичний трилер Юрія Щербак «Час смертохристів», «Час великої гри» та «Час тирана» – це унікальне явище української літератури, яке у художній формі розповідає про національні та глобальні світові конфлікти. Автор, маючи політичний досвід, а також споглядаючи на сучасну реальність, пророкує недалеке апокаліптичне майбутнє, що може спіткати людство. Письменник, виконуючи роль аналітика у тексті, приділяє найбільше уваги долі України.

Кожен роман трилогії акцентує на конкретних аспектах, які читач має зрозуміти, порівняти із реальністю, зробити висновки. У зв'язку з актуальністю національних, релігійних та культурних смислів, які простежуються у сюжеті, постає потреба детального аналізу гострих проблем, які є важливою складовою твору та пусковим механізмом впливу на принципи громадянської позиції реципієнтів.

Попри значну кількість різноаспектних досліджень, що пов'язані із трилером Ю. Щербак, проблематика потребує ширшого та більш детального пояснення. Зокрема, важливим залишається глибша інтерпретація питань, що стосуються патріотизму, віри та моралі, культури.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Серед вагомих літературознавчих праць, у яких вибудовано концепції аналізу жанрових, біографічних та ідейно-змістових особливостей твору, виокремлюємо роботи О. Гольник, В. Кутили, К. Шабаль, М. Мележик, В. Стороженко, М. Кірячок та ін.

**Мета роботи** – осмислити та охарактеризувати проблеми порушені у політичному трилері Ю. Щербак.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Юрій Щербак створив власний світ у трилері, використовуючи ключовий образ Ігора Гайдука, який має врятувати Україну, поставити її на ноги в умовах тотального руйнування. У «Часі смертохристів» демонструється занепад національної свідомості, культури та духовності в українському суспільстві. Юрій Щербак умовно поділив територію держави на прихильників ЄДРОНА (Єдиного Державного Російського Народу) та ЗЕКА (Зона Етнічної Консолідації), де мешкали всі українці, які були проти такої політики. Вживання даних аббревіатур є сатиричним прийомом створення карикатури, які «стають авторськими символами денационалізаційних процесів сьогодення» [1, с. 17].

ЗЕКИ – це закриті поселення, де народ «стає заручником, кріпаком на власній землі, у черговий раз відчувши силу обману, злочинного недбальства, несправедливості» [2, с. 117], але ще й досі пам'ятає про культурну ідентичність та духовність. Юрій Щербак детально описує життя і побут у ЗЕКА-16, де мешкали родичі коханої головної героїні Ігора Гайдука. Показовим є образ охайної та чистої хати, яку українці здавна пов'язують із матеріальним втіленням уявлень та вірувань, а також укладом їхнього життя [4, с. 390]: «*Крита*



свіжою цупкою соломою, гарно побілена, вона зберігала в собі якийсь прадавній, мабуть, ще скіфський запах...» [8].

Невід'ємними рисами українського народу завжди були гостинність і хазайновитість. В. А. Русавська говорить, що «у символах гостинності віддзеркалюються фундаментальні риси ментальності, історичного часу і специфіка долі народів і цивілізацій, особливостей суспільної та індивідуальної свідомості» [5, с. 1]. Письменник говорить про цю ознаку в епізоді, коли родичі Божени зустрічають Гайдука з колегою у себе на обійсті: «В прохолодному садочку, під вишнями, стояв святковий стіл, головною окрасою якого був великий пшеничний коровай, оздоблений візерунками — колоссям та шишками» [8].

У народі існує приказка: «Який господар, такий і двір». Він повинен мати привабливий вигляд, а тому «садок вишневий коло хати», оспіваний Тарасом Григоровичем Шевченком, характеризує естетичне бачення селянина. Українці споконвіку ставляться з великою пошаною до хліба, мають особливі традиції його випікання. Коровай виконує ще й символічну роль єднання, створення родини, а загалом є національним атрибутом.

Українська народна пісня також є важливою частиною естетичного смаку з давнини й до наших днів. У «Часі смертохристів» під час застілля звучить пісня «Ой чий то кінь стоїть», яка передає почуття козака до дівчини. Вона не лише демонструє фольклорну традицію, а й через свою образність та сповідальність відображає стосунки між закоханими персонажами – Ігорем Гайдуком та Боженою: «Почала Ликера низьким («народним», як називав це Гайдук) контральто, а Григорій Невінчаний, який розцвів після братання з кривим Миколою, вторив їй баритоном. Потім отець Іван та Аскольд підхопили пісню. Тільки Гайдук та Божена не співали» [8].

Християнська релігія, за міркуваннями Юрія Щербака, є основою духовності, моральності та єдності. За дослідженнями Г. Кожоляно, «у вірі народу знаходять свій вияв найвищі ідеали етносу. Своє ставлення до Бога, до світу, до людей, власне, і розуміння себе самого, свого місця на Землі і в Природі народ проявляє через віру» [3, с. 250]. Місцевий священик отець Іван уособлює шанування й дотримання релігійності, наприклад, під час молитви перед трапезою: «— Сине Божий Христе, Спасителю наш, — продовжував неголосно священик, наче перед ним насправді стояв Христос...» [8]. Пізніше він стає одним із учасників повстанського руху проти руйнівного режиму і висловлює важливу думку, яка є центральною для релігійного значення трилогії: «Нам треба об'єднати національний рух з християнським. Україна без Христа, без Бога — це дике язичницьке поле...» [8].

Письменник зображує зовнішній український світ, від якого ізолювали ЗЕКА, і в якому відбувається абсолютна національно-культурна і духовна деградація. Небезпечним ворогом виявляється секта Смертохристів, яка проголошує концепції сучасної новолюдності, а також уособлює принципи тогочасної владної верхівки. Йдеться про заперечення існування Бога та його заповідей, вчинки та дії на основі власних хижацьких інстинктів, невизнання гріхів і кари за них.

Що стосується літератури, театру, телебачення, то все перебуває у стані катастрофічного занепаду. Юрій Щербак припускає широке панування «літературних фріків» (Лесю Українку та Ліну Костенку замінила «бабця-дрибця у міні-спідничці» Ксеня), розпусти, телевізійної шароварщини, пропаганди, згубного епатажу. Наприклад, трендом серед телеглядачів постає «канал поганих новин», який транслює публічні шибениці. В контекст цієї проблеми чудово вписується його власник – Генеральний Прокуратор України Іван Крейда, який вважається головним теоретиком «українського питання», уособлюючи антиукраїнське мислення: «Галушка чи вареник? Роздвоєність української душі», «Український суржик – душа народу».

Національна свідомість, за невтішними прогнозами Ю. Щербака, може припинити своє існування. У романі вона є зовсім другорядною у діяльності органів влади, які насправді виявляються пішаками кримінального авторитета – Сірого князя. Автор, описуючи президента та його коло, показує їх з негативного боку, створюючи «художню карикатуру на актуальний для нас політичний формат» [1, с. 15]. Україна, через корисливість та безвідповідальність, опиняється на тонкій межі внутрішнього та зовнішнього розпаду між різними проросійськими політичними утвореннями: Союз Держав Чорної Орди (СДОР), Єдиний російський народ (ЄДРОН), ЕНРОСИ (Енергія Росії).

У творі Юрія Щербака «Час великої гри» транслюється проблема фальшивості влади. Після Великого Спалаху та Чорного мору настає час Zero. З'являється можливість побудувати з чистого аркуша сильне українське суспільство, а також і новий політичний лідер зі своєю партією (Василь Воля). Державна верхівка починає створювати ілюзію вільних виборів та демократії, застосовувати гучні промови та гарні обіцянки щодо «ідеальної України-Руси», але всі важливі рішення приймає за «зачиненими дверима»: «Перше засідання Всеукраїнського народного віча (точніше — засідання керівників делегацій міст та земель України, лідерів політичних партій, на яке не були допущені рядові делегати), яке відбувалося при зачинених дверях» [7].

Найжахливіша помилка новопоставленого уряду – союз із політичним угрупованням росії, яка за своєю ментальністю є загарбницькою країною. Вона організовує операцію «Вовки Півночі», щоб вилучити всі запаси їжі та встановити свій контроль. Юрій Щербак висвітлює цю стійку рису навіть у часи



постапокаліпсису: «*Наша молитва — за Росією! Наша цель — возрождение великой России. На наших знаменах начертаны имена наших святых предков: Ивана Грозного, Петра Великого, Иосифа Сталина. С ними победим! Россия, вперед!*» [7].

Письменник, натякаючи на попередні надзвичайно негативні спроби підписання будь-яких угод із російською стороною, застерігає від цього і задіює Ігора Гайдука, який виражає невдоволення політикою і власне бачення розвитку України. Автор через призму художності ніби описує і констатує сутність української влади останніх років: зросійщення, спроби нажитися на народів тощо.

У «Часі тирана» Юрій Щербак намагається відшукати той вектор побудови держави, який зможе побороти несправедливість, малоросійство, антигуманність, аморальність та бездуховність, а також пробудити патріотизм, національну свідомість. Ігор Гайдук, який виконує роль носія думок автора, встановлює «режим тирана» або «режим відповідальності перед народом у період великих викликів, великої турбулентності та великої невизначеності».

Ігор Гайдук називає себе не президентом, а «координатором». Він керується принципом об'єднання й зміцнення України єдиною мовою, владою та релігією, але без участі фальшивої демократії, за якою маскується лише обман та прихована диктатура. Завдяки його військовій владі з'явилася дієва система боротьби із корупцією, каралися злодії, які мали антинаціональні погляди, знищувалися кримінальні банди. Громадянам присвоювався особистий ідентифікаційний код. Населення України перебувало під тотальним контролем.

Юрій Щербак лише розмірковує над таким ходом подій, демонструючи його і позитивні, і негативні сторони. Показовою є цитата, що описує наслідки «режиму тирана», в якій йдеться про те, що Україна це «*вічний киплячий казан Європи під великим тиском, який час від часу вибухає*» [9]. Стримувати національні проблеми тоталітаризмом можливо, але подолати – ні. Розвивати патріотизм, стійку громадянську позицію та культуру потрібно іншим шляхом, а тому Ігор Гайдук іде у відставку, щоб дати шанс налагодити державність іншими способами. Таким чином, Ю. Щербак описує далекоглядного політика-керівника, який вчасно визнає свої помилки. Він уводить нове поняття часу «time» «оп», що «разом означає «увімкнений час», той час, який визначає часові рамки, в яких триватиме влада» [6, с. 49].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Аналіз трилогії Юрія Щербака дає підстави стверджувати, що вона є своєрідним літературним дзеркалом, через яке можна побачити й переосмислити актуальні проблеми сьогодення. На основі тексту, літературознавчих і культурно-релігійних праць було з'ясовано, що у «Часі смертохристів» та «Часі великої» простежуються міркування над можливим занепадом національної свідомості, культури та духовності у майбутньому України.

У «Часі тирана» автор, використовуючи образ Ігора Гайдука, досліджує шляхи відродження країни у тяжких та суперечливих кризових умовах. Кожен з романів виконує особливу місію – змушує задуматися читача над роллю національної свідомості у своєму житті. Письменник пропонує глибокі роздуми про причини руйнування державності, а також вектори розвитку країни, використовуючи символи, сатиру та гротеск, карикатурність.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гольник О. О. Жанрові особливості роману Ю. Щербака "Час смертохристів". *Вісник Запорізького національного університету*. 2013. № 2. С. 13–19.
2. Кірячок М. В. Перестороги апокаліпсису в романі Юрія Щербака «Час смертохристів». *Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського*. 2014. № 4. С. 113–117.
3. Кожолянко Г. Роль і місце етнонаціональної релігії в житті українського народу (за працями В. Шаяна). *Наукові записки*. 2011. № 7. С. 247–255.
4. Рибалочка К. А. Образ хати як світоглядний орієнтир у бутті українського народу. *Репозитарій Національного авіаційного університету*. 2015. С. 390. URL: <https://eg.nau.edu.ua/handle/NAU/15322> (дата звернення: 21.10.2024).
5. Русавська В. А. Символіка української гостинності. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2013. Т. 2, № 19. С. 1–8.
6. Стороженко В. О. Наративна поліфонія в романах Ю. Щербака «Час великої гри. Фантоми 2079» і «Час тирана. Прозріння 2084»: магістерська робота. 2020. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/1749> (дата звернення: 21.10.2024).
7. Щербак Ю. Час великої гри. Фантоми 2079 року. Київ: "Ярославів Вал", 2012. 440 с.
8. Щербак Ю. Час смертохристів. Міражі 2077 року. Київ: "Ярославів Вал", 2011. 480 с.
9. Щербак Ю. Час тирана. Прозріння 2084 року. Київ: "Ярославів Вал", 2014. 432 с.



УДК 372.881.111.1

Марія СКРИНИК

**ПІДРУЧНИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО  
ВМІННЯ ЧИТАННЯ ДЛЯ ОРІЄНТУВАННЯ УЧНІВ 10 КЛАСІВ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кочубей В. Ю.

У роботі розглянуто сутність поняття «комунікативне вміння», наведено визначення поняття «читання», окреслено вимоги до комунікативного вміння «читання для орієнтування». Також, проаналізовано особливості застосування текстів з метою читання для орієнтування у сучасних підручниках з англійської мови для 10 класу.

**Ключові слова:** комунікативне вміння, читання, читання для орієнтування, англійська мова

**Постановка проблеми.** У сучасному освітньому процесі значна увага приділяється формуванню комунікативних вмінь учнів, які є ключовими для їхньої успішної інтеграції в інформаційне суспільство. Одним із важливих аспектів є розвиток уміння читати для орієнтації, що передбачає не лише здатність розуміти текст, але й вміння аналізувати, критично оцінювати та використовувати інформацію з різних джерел.

Однак, незважаючи на зростаючу потребу у розвитку таких навичок, існує ряд проблем, що перешкоджають ефективному формуванню комунікативного вміння читання. По-перше, недостатня увага до інтеграції практичних завдань у навчальний процес, які б стимулювали учнів до активного використання читання в реальних життєвих ситуаціях. По-друге, традиційні методики викладання часто не відповідають потребам сучасних учнів, що може призводити до низької мотивації та зацікавленості у читанні. Таким чином, існує необхідність у розробці нових підходів та стратегій, що враховують специфіку формування комунікативного вміння читання для орієнтації. Це включає в себе як використання інноваційних технологій, так і впровадження інтерактивних методик навчання, які б заохочували учнів до активної участі у процесі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідження особливостей формування комунікативного вміння «читання для орієнтування» є фокусом дослідження багатьох науковців, серед яких можна виокремити праці Т. Є. Єременко, І. П. Тригуб, І. В. Холод, О. М. Трубіцина, І. О. Лук'яченко, А. А. Юмруку тощо, які присвячені вивченню особливостей формування вмінь читання та методики навчання іноземних мов у середній школі.

**Мета статті** – розглянути роль підручників англійської мови як засобу формування комунікативного вміння «читання для орієнтування» в учнів 10 класів.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Комунікативне вміння – поняття, що входить до переліку ключових концептів педагогічної науки. Сучасні підходи до викладання англійської мови роблять акцент на [1, 2, 3]:

(а) створенні комунікації за допомогою навчальних матеріалів та занять у класі як основної особливості комунікативного навчання мови;

(б) використанні завдань, які сприяють цілеспрямованому спілкуванню і взаємодії;

(с) зосередження уваги на розумінні інформаційної комунікації та пізнанні реального світу за допомогою мови, що є основним напрямком контент-орієнтованого підходу до викладання мови.

Читання – важливе комунікативне вміння. Воно включає:

– розпізнавання слів, що є здатністю швидко розпізнавати знайомі слова та вивчати нові;

– зрозуміння контексту – розуміння значення тексту через контекст, граматичні структури та лексичні одиниці;

– інтерпретація значень, яка полягає у здатності робити висновки та інтерпретувати інформацію, представлену в тексті [2, с. 36]. Європейські навчальні програми, зокрема рекомендації Ради Європи, такі як Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR), встановлюють чіткі вимоги до розвитку навичок читання, зокрема, читання для орієнтування. Ці вимоги забезпечують систематичний підхід до вивчення іноземних мов, що дозволяє учням ефективно використовувати мову для досягнення різноманітних комунікативних цілей, зокрема для пошуку та інтерпретації інформації [1]. Загальні вимоги до читання для орієнтування охоплюють:

– Розуміння основної ідеї тексту

Здатність швидко визначити головну тему та основні ідеї тексту. Учні повинні вміти знайти ключову інформацію в тексті, розуміючи основний зміст та намір автора (CEFR) [1].

– Локалізація специфічної інформації

Навички швидкого пошуку конкретних фактів або деталей. Учні повинні бути здатні ідентифікувати специфічну інформацію в тексті, таку як дати, імена, місця або статистичні дані (CEFR).



- Використання заголовків та підзаголовків

Вміння користуватися структурними елементами тексту. Використання заголовків, підзаголовків, виділеного тексту для швидкого орієнтування та пошуку необхідної інформації (CEFR) [1]. Рівні володіння зоровою рецепцією за CEFR розподіляються від початкового (A1) до високого (C2) рівнів, кожен з яких має специфічні вимоги та навички, наприклад, від здатності розуміти прості візуальні матеріали (A1) до розуміння складних текстів та візуальних компонентів (C2). Для учнів 11 класу прогнозованим результатом навчання є рівень B2. На рівні B2, читання для орієнтування стає більш складним і вимагає від учнів здатності швидко обробляти різноманітні види текстів. Цей рівень характеризується вдосконаленим розумінням тексту та здатністю ефективно працювати з великою кількістю інформації.

Розглянемо особливості застосування текстів з метою читання для орієнтування у сучасних підручниках з англійської мови для 10 класу. Для здійснення дослідження нами обрано два підручники англійської мови, а саме:

1. English / Англійська мова, 10 рік навчання, профільний рівень (І. Калініна, Л. Самойлюкевич);
2. English / Англійська мова. Підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти (О. Карпюк).

Підручник «English / Англійська мова, 10 рік навчання, профільний рівень» авторів І. Калініної та Л. Самойлюкевич спрямований на поглиблене вивчення англійської мови, зокрема, на розширення лексичного запасу та удосконалення навичок читання для різних цілей. У підручнику особлива увага приділяється текстам з метою читання для орієнтування, які мають наступні специфічні ознаки:

- чітка структуризація, оскільки тексти структуровані так, щоб забезпечити швидке знаходження ключової інформації. Використовуються заголовки, підзаголовки, списки та маркери, що полегшує орієнтацію в тексті. Проте, заголовки використовуються не завжди, у багатьох випадках, наводяться переліки

- Конкретність і чіткість інформації – тексти містять точні дані, часто представлені у вигляді таблиць, діаграм або інших візуальних елементів, що допомагає учням швидко зрозуміти зміст і зробити необхідні висновки.

- Лексична доступність – словник текстів підібраний відповідно до рівня підготовки учнів. Використовуються відомі та зрозумілі слова, а нова лексика супроводжується поясненнями або словничком, що дозволяє уникнути непорозумінь.

- Фокус на реальних ситуаціях. Тексти часто імітують реальні життєві ситуації, наприклад, читання розкладу, навігація по інтернет-ресурсах або ознайомлення з інструкціями, що допомагає учням відчувати практичну користь від вивчення матеріалу.

- Завдання на розуміння тексту. Після текстів надаються завдання, які спрямовані на розвиток навичок швидкого читання з метою орієнтації, наприклад, знайти конкретну інформацію, визначити головну ідею, або зробити висновки на основі прочитаного.

Підручник О. Карпюк «English / Англійська мова. Підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти» також містить численні тексти, призначені для розвитку навичок читання з метою орієнтування. Основні специфічні ознаки таких текстів у цьому підручнику включають:

- Когнітивна спрямованість – тексти підручника спонукають учнів до активного мислення і аналізу. Вони часто мають проблемний характер, що вимагає від учнів активного залучення і критичного підходу до прочитаного.

- Аутентичність, оскільки тексти базуються на реальних матеріалах, таких як витяги з новин, статті з журналів або уривки художніх текстів. Це допомагає учням ознайомитися з різними стилями письма і контекстами, в яких англійська мова використовується у повсякденному житті.

- Візуальна підтримка. У текстах, спрямованих на читання для орієнтування, часто використовуються візуальні елементи, такі як зображення, схеми, або графіки, які полегшують розуміння тексту і роблять його більш цікавим для учнів.

- Різноманітність жанрів. Так, підручник пропонує тексти різних жанрів, включаючи інструкції, оголошення, меню, розклади, що розширює досвід учнів у роботі з різними типами текстів.

- Завдання з орієнтацією на самостійну роботу. Завдання після текстів часто спрямовані на самостійну роботу учнів, що стимулює їхню автономію у навчанні.

Розглянемо тематичні групи текстів, спрямованих на читання для орієнтування підручника English / Англійська мова, 10 рік навчання, профільний рівень (І. Калініна, Л. Самойлюкевич). Серед тематичних груп можна виокремити такі, як: 1. Персональні якості та цінності (*Текст, сторінка 6–7*); 2. Друзі та спілкування (*Текст, сторінка 16–18*); 3. Психологія поведінки (*Текст, сторінка 24*); 4. Кліматичні катастрофи (*Freaks of Nature, сторінки 40–42*); 5. Події і особисті переживання (*Two Minutes Which Seemed Like a Lifetime, сторінки 47–49*); 6. Технології та екологічні проблеми (*Technology Challenges and Environmental Protection, сторінки 53–55*); 7. Мистецтво (*From Old Art to New Art, сторінки 66–68*); 8. Враження від мистецтва (*Unforgettable Impressions, сторінки 74–77*); 9. Виступи і почуття (*A Talk on Arts, сторінки 84–87*); 10. Освіта (*Life After Kindergarten, сторінки 99–101*); 11. Освітні тести (*The Wichita Eagle, сторінки 107–109*); 12. Космос (*Our Picture of the Universe, сторінки 113–115*); 13. Харчування (*Food Literacy Interview, сторінки 125–218*);



14. Спорт (*Sport: Taking Up or Giving Up?*, сторінки 134–136); 15. Подорожі (*Travelling Options*, сторінки 142–144); 16. Політика в Україні (*This is Ukraine*, сторінки 157–158); 17. Молоді королівські особи (*Talking About the Young Royals*, сторінки 164–166); 18. Міжнародні поради (*Tips for International Visitors*, сторінки 174–176).

Аналіз текстів з метою читання для орієнтування підручника English / Англійська мова, 10 рік навчання, профільний рівень (І. Калініна, Л. Самойлюкевич) показав, що підручник представлено широким колом таких текстів: так, у підручнику використано 19 текстів, серед яких присутні як тексти для вивчення, так і тести для тестування. Отже, тексти підручника English / Англійська мова, 10 рік навчання, профільний рівень (І. Калініна, Л. Самойлюкевич) охоплюють цікаві для учнів 10 класів тематики, та є різноманітними, що робить їх привабливими для учнів, що мають різні вподобання.

Наступним кроком, проаналізуємо тематику текстів, спрямованих на читання для орієнтування у підручнику «English / Англійська мова О. Карпюк». Аналіз тематики текстів, спрямованих на читання для орієнтування у підручнику «English / Англійська мова О. Карпюк», показує різноманіття тем та завдань, що сприяють розвитку навичок читання з метою орієнтування у тексті. Так, тексти підручника, спрямовані на читання для орієнтування, можна класифікувати за такими тематиками: 1. Професії і сфери діяльності (с. 8–9). Текст орієнтований на розширення словникового запасу, пов'язаного з професіями та сферами діяльності. Це допомагає читачам дізнатися про різні кар'єрні можливості та особливості кожної сфери. 2. Методи вивчення іноземних мов (с. 10–11). Текст фокусується на методах навчання мовам, що є важливим для самостійного вивчення мови і розвитку особистих стратегій навчання. 3. Структура тексту (с. 18–19). Текст спрямований на розвиток навичок швидкого читання і орієнтації у структурі матеріалу. 4. Типи і стилі листів (с. 52–55). Текст сприяє навичкам письма та розумінню різних формальних і неформальних стилів листування. 5. Британські страви (с. 89–90). Текст орієнтований на знання культурних особливостей, зокрема в гастрономії. 6. Структура статті (с. 117–119). Розвиває навички структурування і розуміння тексту, а також роботи з заголовками. 7. Інтерв'ю (с. 140–142). Орієнтовано на розвиток розмовних навичок та практику інтерв'ю. 8. Художні традиції в Україні (с. 166–168). Текст підкреслює важливість культурного контексту та традицій. 9. Біографія (с. 185–186). Допомагає освоїти навички організації біографічної інформації. 10. Визначення місць (с. 221–222).

Аналіз текстів з метою читання для орієнтування підручника «English / Англійська мова О. Карпюк» показав, що у підручнику застосовано 13 текстів, сфокусованих на розвитку навички читання для орієнтування. Кількість завдань, що спрямовують увагу учня на деталі тексту, допомагають навчитись орієнтуватись у ньому, значно нижча, ніж у попередньо проаналізованому підручнику.

Аналіз текстів з метою читання для орієнтування у сучасних підручниках з англійської мови для 10 класу, зокрема в підручниках І. Калініної і Л. Самойлюкевич та О. Карпюк, виявив кілька ключових особливостей, які відрізняють ці матеріали один від одного та впливають на їх ефективність у навчальному процесі. Підручник І. Калініної і Л. Самойлюкевич охоплює широкий спектр тем, що сприяє розвитку універсальних навичок читання та критичного мислення. Він забезпечує учням можливість ознайомитися з різними типами текстів і темами, що робить навчання більш інтерактивним і багатограним. Підручник О. Карпюк зосереджується на розвитку практичних навичок, таких як розуміння структури тексту та методів навчання, що є корисним для учнів, які прагнуть досягти високих результатів у навчанні та випробуваннях. Обидва підручники забезпечують чітку організацію текстів, але підходи до цього різняться. Підручник І. Калініної і Л. Самойлюкевич більше орієнтований на тематичну різноманітність, тоді як підручник О. Карпюк забезпечує чіткі інструкції і практичні завдання для розвитку конкретних навичок.

Також, нами проаналізовано, скільки завдань до текстів з метою читання для орієнтування впроваджено у сучасних підручниках, та які завдання до текстів розробляють сучасні автори. Аналіз завдань до текстів з метою читання для орієнтування підручника English / Англійська мова, 10 рік навчання, профільний рівень (І. Калініна, Л. Самойлюкевич) показав, що у ньому присутня велика кількість завдань на орієнтування у тексті. Так, до кожного тексту, окрім тестових, завдання згруповані за такими групами:

1. phonetics in context;
2. words and phrases in context;
3. grammar in context.

Кожна з груп включає завдання на орієнтування у тексті: завдання на розуміння тексту; завдання на детальне вивчення лексики; завдання на розвиток граматичних навичок; завдання на фонетичні навички; завдання на аналіз і структурування інформації; завдання на усвідомлення контексту та функцій мовних одиниць; завдання на інтеграцію знань та креативне мислення.

У підручнику «English / Англійська мова О. Карпюк» було виокремлено такі групи завдань: завдання на знаходження інформації; завдання на порівняння та особисту оцінку завдання на структурування та упорядкування інформації; завдання на розпізнавання та заповнення пропусків; завдання на аналіз граматичних і лексичних одиниць; завдання на інтеграцію знань; завдання на швидке читання і відповідність заголовків.



Отже, завдання, представлені у підручниках, допомагають учням покращити навички швидкого читання та відповідності частин тексту до заголовків або тем. Ці навички є критично важливими в умовах інформаційного суспільства, де обсяг інформації постійно зростає, а час на її обробку стає обмеженим.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У підсумку зазначимо, що сучасні підручники з англійської мови для 10 класу відрізняються за підходами до подачі матеріалу, що дозволяє задовольнити різні потреби учнів і підтримувати їх у розвитку навичок читання і критичного мислення. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні матеріалів, які зможуть доповнити сучасні підручники та оптимізувати навчальний процес, спрямований на формування навичок читання для орієнтування.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богданова Т. В. Комунікативні методи навчання читання у старшій школі. Київ: Видавничий дім «Освіта» 2018. 184 с.
2. Губарев В. В. Технології навчання читання на середньому етапі навчання англійської мови. Харків: Ранок 2015. 172 с.
3. Калініна І. В., Самойлокевич Л. В. Англійська мова (10 клас). Київ: Видавничий дім «Освіта» 2020. 256 с.
4. Карп'юк О. Д. Англійська мова. Підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Тернопіль: Астон 2019. 240 с.
5. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reading-comprehension>
6. Extensive reading in ELT: Why and how?. URL: [https://www.cambridge.org/us/files/5615/7488/6504/CambridgePapersinELT\\_ExtensiveReading\\_2017\\_ONLINE.pdf](https://www.cambridge.org/us/files/5615/7488/6504/CambridgePapersinELT_ExtensiveReading_2017_ONLINE.pdf)
7. Macalister J. Guidelines or commandments? Reconsidering core principles in extensive reading. *Reading in a Foreign language*, 2015. 27(1), 122–128. URL: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2015/discussion/macalister.pdf>

УДК:81.61

Діана ТАРАН

### АСИМЕТРИЧНІ ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ КОМІЧНОГО В КІНОПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ ФІЛЬМУ «BULLET TRAIN»)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Ярова Л. О.

У статті розглянуто основні особливості гумору в аудіовізуальному перекладі, його прояви через засоби творення комічного та явище асиметрії засобів творення комічного. У статті також проаналізовано методи відтворення засобів комічного, випадки явища асиметрії та її прояв на прикладах матеріалу фільму «Bullet Train» («Швидкісний поїзд»).

**Ключові слова:** ситуативний гумор, вербальний гумор, засоби творення комічного, гіпербола, явище асиметрії, комічний ефект.

**Постанова проблеми.** Комічний ефект у кінофільмах досягається через різноманітні мовні, культурні та візуальні засоби, що часто залежить від особливостей конкретної мовної та культурної спільноти тощо. Проте, у перекладі елемента гумору в аудіовізуальних продуктах, зокрема фільмах, може виникнути таке явище як асиметрії, яка проявляється у розбіжностях відтворення засобів комічного в оригіналі та в перекладі. Це відбувається через культурні відмінності, різні цільові аудиторії, реалії, мовні особливості тощо.

Фільм «Bullet Train», на матеріалах якого здійснено дослідження, є яскравим прикладом сучасного екшн-комедії, де гумор створюється через словесні жарти, гру слів, комічні ситуації, а також культурні референції та специфічні фразеологізми. Однак, при дослідженні та порівнянні елементів гумору в оригіналі та у перекладі фільму, наданого студією дубляжу LeDoyen, виявлено явище асиметрії у спробах зберегти, або відтворити наново елемент гумору, який буде притаманний цільовій аудиторії та відповідатиме нормам суспільства, тобто не матиме жарти, які б могли бути неприйнятними для реципієнта.

З огляду на це, проблема асиметричності засобів творення комічного в кіноперекладі, тому що перекладачі змушені адаптувати, локалізувати, або повністю змінювати вихідний текст, щоб зберегти комічний ефект. Це особливо актуально в перекладі гумору, де культурний контекст є ключовим для сприйняття комічного.

Таким чином постає проблема вивчення та аналізу, яким чином можна зберегти комічний ефект у кіноперекладі, не втрачаючи початковий зміст жарту та культурних посилань.

**Аналіз досліджень та публікацій.** У роботі Кінг Клауді «The Asymmetry Hypothesis in Translation Research» [1] виділено два підходи до аналізу концепції асиметрії: статичний та динамічний. Аналізуючи роботи К. Клауді можна сказати, що згідно з її «гіпотезою асиметрії», у перекладі між двома мовами експлікація та імплікація не відбуваються симетрично через переважання експлікації, незалежно від напрямку перекладу [5; 184-186]. Варто згадати вітчизняного вченого Володимира Гака, адже поняття міжмовної симетрії та асиметрії в перекладознавстві ввів саме він, а С. Карцевський ввів поняття асиметрія, асиметричний дуалізм [4; 61]. Ерік Прунч вважає асиметрію ключовою категорією в перекладознавстві,





навколо якої він формує загальну історичну траєкторію досліджень у цій галузі. Перший етап – від уявної асиметрії до реальної асиметрії мов. Другий етап – асиметрія культур ускладнює асиметрію мов.

**Метою статті** є дослідження асиметричних засобів творення комічного у кіноперекладі, на прикладі матеріалу фільму «Bullet Train». У ході аналізу буде розглянуто приклади перекладу засобів творення комічного, визначено тип гумору та гумористичного навантаження, проаналізовано методи перекладу. Особлива увага приділяється виявленню асиметрії між жартами в оригіналі та перекладі, а також дослідженню факторів, що спричиняють зміну комічного ефекту в процесі перекладу.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Однією з найбільш складних та водночас важливих завдань в аудіовізуальному перекладі є передача гумору. Гумор, будучи тонким і складним явищем, часто базується на культурних особливостях, мовних ідіомах, гри слів чи навіть на інтонаціях. Його адаптація для іншомовної аудиторії вимагає від перекладача не лише знання мови, а й глибокого розуміння культури, соціальних реалій та специфіки гумористичних прийомів.

Гумор – це складний і багатогранний аспект людської поведінки, який досі немає чіткого визначення, не зважаючи на те, що використовується майже повсякденно. Когнітивні особливості, а також обізнаність в культурі є головними елементами, які потрібно аналізувати, щоб отримати відповіді на питання, як працює гумор. Гумор змінюється залежно від культури, спільноти тощо.

Гумор реалізується кількома шляхами:

– Несподівані повороти сюжету та дії персонажів: ситуації, де розвиток подій або поведінка героїв виходить за межі очікуваного, викликаючи сміх;

*Наприклад:* «Yes, you can see the boy now. Good. If you don't hear from me every ten minutes, or if I don't answer this phone when you call, I want you to go in there, and kill..... I'm sorry, what's your boy's name again?» - «Так, ти зараз бачиш хлопчика. Отже, якщо я не пишу тобі що 10 хвилин, або не відповідаю на твої дзвінок, ти відразу зайдеш туди, і застрелиш..... Пробач, як звучить твого сина, нагадай мені?».

– Невідповідність змісту і контексту: комбінація елементів, які зазвичай не поєднуються, що призводить до комічного результату;

– Мовне варіювання та гумористичні неологізми: використання слів різних стилістичних шарів у межах одного тексту, створення нових гумористичних термінів і виразів, які додають комічного відтінку.

Комічний ефект у художніх творах, зокрема у кінематографі, відіграє важливу роль у створенні особливої атмосфери, розвитку сюжету та формуванні зв'язку з глядачем. Засоби творення комічного в кіно можуть варіюватися від вербальних ігор слів, іронії та сарказму до візуальних або ситуаційних елементів, які викликають сміх.

Іронія (грец. εἰρωνεία – глузування, удавання) - це стилістичний прийом, коли висловлювання має прихований, часто протилежний зміст до того, що сказано буквально. Як і в сарказмі, сказане означає не те, що здається на перший погляд. Однак, іронія менш агресивна і не обов'язково має на меті зневажати.

*Наприклад:* «Calling sick? I mean, what is that, high school?» - «Захворів, реально? Що за відмазка, як у школі?».

Іронія проявляється через висміювання самої ідеї виправдовувати свою відсутність через «хворобу», якої справді немає, у дорослому віці. В оригіналі використовується іронія через те, що хвороба подається як щось несерйозне, типове для школярів, які часто симулюють хвороби, щоб уникнути навчання. Це підсилюється фразою «What is that, high school?», яка ставить під сумнів достовірність заявленої хвороби. Переклад передає іронію оригіналу, але підсилює її через слово «відмазка». Додавання слова «реально?» в першій частині репліки є стилістичним прийомом, що відтворює емоційний характер оригіналу та підсилює ефект. Явище асиметрії проявляється у відтінку іронії. Т.А. Казакова виділяє 5 основних методів перекладу іронії, одним з яких є повний переклад, але з незначними лексичними або граматичними перетвореннями та розширення вихідного іронічного ефекту [3; 3]. Тим самим змінюється і тип гумористичного навантаження в перекладі – до візуального (міміка) та паралінгвістичного (тон) елементів гумору додається лінгвістичний, який проявляється у слові-жаргон «відмазка». Крім цього, використано перекладацькі трансформації як додавання - «реально?», що підсилює додатково іронію в перекладі, та опущення - «I mean».

Сарказм (від лат. sarcasmos або грецьк. Sarkasmos – глузувати, насміхатись) - це різкий, глузливий спосіб висловлювання, який використовує іронію для критики або висміювання. Сарказм часто використовується для критики, щоб висміяти дії або висловлювання іншої людини.

*Наприклад:*

- 
- «Yeah. Who the fuck are you?
- Really? You don't remember me?
- You look like every white homeless man I have ever seen.
- Okay»
- «Ти хто в біса такий?
- Серйозно? Не пам'ятаєш мене?



- *Ти якийсь білий бомжара у панамі?*
- *Окей»*

Український переклад зберігає агресію і зневагу через використання лайки «*в біса*», яка аналогічно підсилює саркастичний підтекст питання, висловлюючи недовіру. «*You look like every white homeless man I have ever seen*» - тут сарказм проявляється у зневажливому порівнянні. Герой використовує стереотип для приниження іншого, але робить це під виглядом об'єктивного спостереження, що додає саркастичний підтекст. «*Ти якийсь білий бомжара у панамі?*» - сарказм тут підкреслюється принизливим порівнянням співрозмовника з «*бомжарою*», а деталь про «*панаму*» додає ще більшої зневаги. Порівняння має саркастичний характер, оскільки герой використовує образливі епітети, намагаючись зробити це виглядом як побутове спостереження. Асиметрія в перекладі часто виникає через необхідність адаптувати культурні, мовні або стилістичні елементи оригіналу до іншої мови чи аудиторії. Лексична асиметрія з'являється у передачі лайливих слів. В оригіналі використовується слово «*fuck*», яке є потужним інструментом для підкреслення агресивного тону та емоційного напруження. В перекладі воно передано через м'якший вираз «*в біса*», який в українській мові також є лайкою, але не настільки агресивною. Це свідчить про те, що перекладач зменшив рівень агресії, адаптуючи його до культурних норм української аудиторії. В оригіналі використовується слово «*fuck*», яке є потужним інструментом для підкреслення агресивного тону та емоційного напруження. В перекладі воно передано через м'якший вираз «*в біса*», який в українській мові також є лайкою, але не настільки агресивною. Це свідчить про те, що перекладач зменшив рівень агресії, адаптуючи його до культурних норм української аудиторії. Більш того, перекладач застосовує трансформацію додавання, включивши в переклад слово «*панамка*», щоб ще збільшити відтінок сарказму через акцент на зовнішньому вигляді героя.

Сатира (від лат. *satura* – змішана страва або усякий мотлох та непотріб) - це літературний або художній жанр, який використовує гумор, іронію, сарказм, перебільшення чи абсурд для критики суспільства, політики, людських недоліків чи інших аспектів життя. Використання гумору для показу недоліків чи суперечностей у поведінці або подіях. Гумор може бути тонким і неочевидним або ж навмисно перебільшеним.

*Наприклад:*

- *«Our job was to come back with his son and his 10 million dollars. Three words describe our situation right now. Do you know what they are?*
- *Sure do. Saved. His. Son. Hmm? Family's more important than money? Right?»*
- *Завдання було повернути сина і 10 мільйонів баксів. Ми зробили те, що це описує трьома словами. Сказати їх?*
- *Трьома? Врятували його сина. Гмм. Важливіше сім'я, а не бабки».*

У наведеному діалозі можна спостерігати прояв сатири через іронічне зображення життєвих цінностей. Сатиричний елемент проявляється в іронії того, як герої намагаються знайти позитив у ситуації, яка, в принципі, не має жодного. Коли один з них говорить про «*важливість сім'ї більше ніж бабки*», це звучить як жарт, адже насправді вже пізно виправляти ситуацію та варто врахувати психотип Білої Смерті, для якого «*важливість сім'ї більше ніж бабки*» ні про що не говорить.

Гіпербола - стилістичний прийом, що полягає у свідомому перебільшенні для підсилення виразності й емоційного впливу [7].

*Наприклад: «My bad luck is biblical» - «Та я 33 нещастя».*

Використання гіперболи в обох висловлюваннях служить для посилення емоційного навантаження. Персонаж хоче підкреслити, що його лихо виходить за рамки звичайного, і виражає свою безвихідь або відчай. Гіпербола створює певну комічність, адже порівняння з біблійними подіями або великими лихами зазвичай є перебільшенням. Це може викликати усмішку в слухача чи читача, навіть якщо сама ситуація персонажа є серйозною. В оригінальному реченні відчувається асиметрія в тому, як герой сприймає свої нещастя. Фраза «*my bad luck is biblical*» має багатозначний підтекст, пов'язаний із релігійними темами, але при цьому є досить загальною та не наводить на конкретні приклади. Герой говорить про свої невдачі в абстрактному плані. Переклад «*Та я 33 нещастя*» вносить конкретику в описані проблеми. Число 33 в українському контексті має міфологічний підтекст і відсилає до релігійних і культурних значень, вказуючи на те, що герой відчуває себе надмірно обтяженим. Тут асиметрія проявляється у розширенні сенсу: якщо в оригіналі герой просто констатує свої невдачі, в перекладі він додає контекст, що підкреслює культурні стереотипи про невдачі та страждання. В обох версіях використано гіперболу для підкреслення тяжкості ситуації, але в перекладі гіпербола набуває нового сенсу завдяки асиметрії. Наявність числа 33 надає фразі конкретного культурного контексту, який може бути не очевидним у вихідному тексті. Це підкреслює важливість врахування культурних особливостей при перекладі, оскільки вони можуть значно змінити сприйняття жартів чи іронії.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У процесі аналізу асиметрії в перекладі комічних елементів фільму «*Bullet Train*» було встановлено, що гумор, будучи багатограним та чутливим до культурних контекстів, вимагає від перекладача глибокого розуміння не лише мови, а й культурних особливостей. Асиметрія в гуморі, що виникає під час перекладу, часто зумовлена необхідністю



адаптації оригінальних жартів до специфіки цільової аудиторії, що може призводити до втрати певних нюансів або значень.

Приклади з фільму демонструють, як різні стилістичні прийоми, такі як іронія, сарказм, сатира та гіпербола, трансформуються під час перекладу. Водночас, гіпербола як стилістичний прийом не лише підсилює емоційний вплив, але й може змінювати культурний контекст. Перекладач, намагаючись зберегти комічний ефект, вдається до трансформацій, які можуть включати адаптацію лексики, збереження емоційного забарвлення, або навіть додавання нових елементів, які можуть краще резонувати з українською аудиторією.

Отже, дослідження асиметрії у творенні комічного в кіноперекладі відкриває нові перспективи для вивчення зв'язку між мовою, культурою і гумором, підкреслюючи важливість врахування культурних контекстів у процесі перекладу, щоб зберегти комічний ефект і передати його суть без втрат у значенні.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. The Asymmetry Hypothesis in Translation Research. Klaudy, K. – 2009. [Електронний ресурс]: URL: [https://www.academia.edu/30214247/Klaudy\\_K\\_The\\_Asymmetry\\_Hypothesis\\_in\\_Translation\\_Research](https://www.academia.edu/30214247/Klaudy_K_The_Asymmetry_Hypothesis_in_Translation_Research) (дата звернення 10.03.24)
2. Аудіовізуальний переклад: основні види та особливості. Перванчук Т. Б. 2021. – С. 122 [Електронний ресурс]: URL: [https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2021/4\\_2021/part\\_2/22.pdf](https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2021/4_2021/part_2/22.pdf) (дата звернення: 20.3.24)
3. Верховцова О.М. Слобоженко Р.А. Іронія як стилістичний прийом в літературі. – Київ, Україна. 2018. – С.3
4. Мороз Т. Ю. Феномен мовної асиметрії у лінгвістичних студіях. – Харків, Україна. 2011 – С. 61
5. Рудницька Н.М. Ідеологічно вмотивована асиметрія в перекладі як основний параметр ідеологічного впливу. – Северодонецьк, Україна. 2022 – С.184-186;
6. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія. –Полтава-Довкілля-К2006. 2008 – С. 41
7. СЛОВНИК. Тлумачний словник української мови. [Електронний ресурс]: URL: <https://slovyk.ua/index.php?swrd=%D0%B3%D1%96%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B1%D0%BE%D0%BB%D0%B0> (дата звернення 10.03.24)

УДК 821.161.2

**Анастасія ТИТАРЕНКО**

### **ОЛЕКСАНДР ДОВЖЕНКО І РАДЯНСЬКА СИСТЕМА: ПРОБЛЕМА КОЛАБОРАЦІЇ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Михида С. П.*

*У статті досліджено феномен колаборації Олександра Довженка з радянською владою та її вплив на творчу спадщину митця. Проаналізовано трансформацію творчого методу режисера під впливом ідеологічного тиску тоталітарної системи. Розглянуто внутрішній конфлікт між мистецькими прагненнями та вимушеним пристосуванням до вимог соціалістичного реалізму, що відображено у щоденникових записах та художніх творах митця. Осмислено наслідки колаборації для розвитку української культури ХХ століття.*

**Ключові слова:** Олександр Довженко, колаборація, тоталітарна система, соціалістичний реалізм, ідеологічний тиск, творча спадщина, українська культура.

**Постановка проблеми.** Дослідження творчої спадщини Олександра Довженка в контексті його взаємодії з радянською владою залишається однією з найскладніших проблем українського літературознавства. Феномен колаборації митця з тоталітарним режимом потребує ґрунтовного переосмислення з позицій сучасної методології. Протягом радянського періоду творчість Довженка розглядалася виключно крізь призму офіційної ідеології, що унеможлиблювало об'єктивне дослідження складних взаємин між митцем і владою. Особливої актуальності набуває вивчення впливу вимушеної колаборації на художню спадщину режисера, трансформацію його творчого методу та світоглядних позицій. Важливим аспектом проблеми є дослідження внутрішнього конфлікту між мистецькими прагненнями Довженка та необхідністю відповідати вимогам тоталітарної системи, що знайшло відображення у його щоденникових записах та творчості.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У сучасному світовому літературознавстві активно ведуться дослідження творчої спадщини українських митців в умовах тоталітарного режиму. Проблеми колаборації, творчого компромісу та збереження національної ідентичності в умовах радянської системи розглядаються у працях Р. Корогодського, Дж. Мейса, С. Тримбача, В. Марочка, І. Дзюби, Л. Брюховецької, Г. Грабовича, О. Пахльовської, М. Шкандрія, Р. Мовчан, В. Агеєвої та багатьох інших.

Питання взаємодії митця і влади, творчого компромісу та ідеологічного тиску часто висвітлюються у провідних наукових виданнях: "Кіно-Театр" (укр.), "Слово і Час" (укр.), "Studies in Russian and Soviet Cinema" (англ.), "Canadian Slavonic Papers" (англ.), "Критика" (укр.).

Дослідження творчості Олександра Довженка в контексті колаборації та ідеологічного тиску представлено у працях С. Тримбача, В. Марочка, Р. Корогодського, В. Панченка, Л. Брюховецької, М. Поповича, Є. Сверстюка, В. Солдатенка, О. Безручка, Н. Зборовської та ін. Матеріалом для досліджень



стали не лише художні твори та фільми Довженка, але й його щоденники, листування, спогади сучасників, архівні документи, протоколи партійних зборів та редакційні матеріали, що дозволяють простежити складну траєкторію взаємодії митця з тоталітарною системою та її вплив на його творчість.

**Мета роботи** – осмислити специфіку колаборації Олександра Довженка з радянською владою та проаналізувати її вплив на творчу спадщину митця.

**Виклад основного матеріалу.** Формування особистості та творчого світогляду Олександра Петровича Довженка відбувалося під впливом комплексу соціокультурних, родинних та природних чинників. Народжений 10 вересня 1894 року в селі Сосниця Чернігівської губернії, майбутній митець зростав у середовищі, де тісно перепліталися традиційний селянський побут та багата природа Подесення. Родинне коріння Довженків, що походило від чумацьких переселенців з Полтавщини, заклало міцний фундамент його світоглядних орієнтирів. Особливо значущий вплив на формування особистості справив батько, Петро Семенович, який, попри обмежені матеріальні можливості, забезпечив синові доступ до освіти. Мати, Одарка Єрмолаївна, талановита ткачиха та співачка, прищепила майбутньому митцю глибоке розуміння народної творчості та естетичне сприйняття дійсності.

Початкову освіту Довженко здобув у Сосницькій парафіяльній школі (1903-1907 роки), де виявив неабиякі здібності до навчання. Подальше формування його особистості відбувалося в Глухівському учительському інституті (1911-1914 роки), де, незважаючи на матеріальні труднощі та віковий розрив з однокурсниками, він активно розвивав свої творчі здібності, зокрема в малюванні та музиці. Педагогічна діяльність у Житомирі (1914-1917 роки) стала важливим етапом професійного становлення, хоча й не повністю відповідала його творчим прагненням [1, с.10].

Природне середовище Подесення, з його мальовничими краєвидами, багатою флорою та фауною, сформувало естетичний світогляд Довженка та його особливе ставлення до природи, що згодом знайшло відображення в його творчості, зокрема в автобіографічній повісті "Зачарована Десна". Трагічні події Другої світової війни, включаючи загибель батька та страждання родини, справили глибокий вплив на творчість митця, спонукаючи до переосмислення тем війни, втрат та відродження. Довженко розвинув унікальний художній стиль, що характеризується синтезом національного та загальнолюдського, глибоким ліризмом та філософським осмисленням дійсності. Його творчий метод сформувався на перетині традиційної народної культури та модерного мистецтва, що дозволило створити неповторний кінематографічний почерк, який став визначним явищем у світовому мистецтві ХХ століття.

Життєвий і творчий шлях Олександра Петровича Довженка позначений декількома визначальними періодами. У 1917 році відбулася доленосна подія - знайомство з Варварою Криловою в учительській кімнаті, що призвело до їхнього одруження того ж року. Проте шлюб виявився нетривалим через прогресуючий туберкульоз колінного суглоба Варвари, що змусило її прийняти рішення про розлучення, аби не обтяжувати чоловіка, зайнятого активною творчою діяльністю.

Після революційних подій 1917-1921 років Довженко розпочав свою дипломатичну кар'єру, працюючи представником УРСР у Варшаві на початку 1920-х років. Паралельно він розвивав свої мистецькі здібності, відвідуючи художні школи та виявляючи зростаючий інтерес до кінематографу. У 1926 році митець прийняв доленосне рішення повністю присвятити себе кінематографічній діяльності, влаштувавшись на Одеській кінофабриці.

Період з 1926 по 1930 роки став найбільш плідним у творчості Довженка. Він створив низку визначних фільмів, серед яких особливе місце посідають "Звенигора" (1927), "Арсенал" (1929) та "Земля" (1930). Останній фільм здобув міжнародне визнання та вважається вершиною його творчості. У цей же період відбулося знайомство з актрисою Юлією Солнцевою, яка стала його другою дружиною та вірною соратницею у творчості. Тридцять років позначилися створенням фільмів "Іван" та "Аероград", а також роботою над епічною картиною "Щорс", яка була завершена у 1939 році [3, с.36].

Під час Другої світової війни Довженко створив документальні стрічки "Битва за нашу Радянську Україну" та "Перемога на Правобережній Україні". У цей період він також написав кіноповість "Україна в огні", яка через свою відвертість була заборонена радянською владою. Післявоєнний період творчості включав роботу над фільмом "Мічурін" (1949) та незавершеним проектом "Прощай, Америка!". Останні роки життя Довженко присвятив роботі над "Поємою про море", яку не встиг завершити через смерть 25 листопада 1956 року в Москві.

Творча спадщина Олександра Довженка включає не лише кінематографічні роботи, але й літературні твори, щоденники та публіцистику, які становлять значний внесок у розвиток української культури ХХ століття. Його новаторський підхід до кінематографу, поєднання реалізму з поетичною образністю створили унікальний стиль, який вплинув на розвиток світового кіномистецтва.

Аналіз творчої діяльності Олександра Петровича Довженка у контексті його взаємодії з радянською владою та мистецьким середовищем демонструє складну систему професійних та особистих взаємозв'язків, що суттєво вплинули на розвиток українського кінематографу та літератури ХХ століття. Дослідження цих



взаємозв'язків виявляє багаторівневу структуру співпраці митця з державними інституціями та колегами по цеху, що характеризувалася як вимушеними компромісами, так і плідними творчими колабораціями.

Співпраця Довженка з радянською владою мала чітко окреслені форми та проявлялася насамперед у створенні ідеологічно спрямованих кінострічок. Показовим прикладом такої співпраці став фільм "Щорс" (1939), створений на персональне замовлення Й.В. Сталіна. Фільм, попри його художні достоїнства, демонстрував виразні ознаки ідеологічного впливу, що проявилось у героїзації головного персонажа та спрощеному трактуванні історичних подій громадянської війни. Документально підтверджено, що режисер провів понад 26 консультацій з представниками партійного керівництва під час роботи над стрічкою.

Взаємодія з офіційними структурами також проявилася у створенні документальних фільмів воєнного періоду. Зокрема, стрічки "Битва за нашу Радянську Україну" (1943) та "Перемога на Правобережній Україні" (1945) були зняті у тісній співпраці з Політичним управлінням Червоної Армії, про що свідчать архівні документи Міністерства оборони СРСР. Ці роботи, попри їх пропагандистський характер, містили унікальні документальні кадри, що мають значну історичну цінність [5, с.13].

Мистецькі колаборації Довженка характеризувалися високим рівнем професійної взаємодії з провідними діячами радянського кінематографу. Особливо плідною була його співпраця з оператором Данилом Демущим, яка тривала з 1927 по 1932 рік і результатом якої стали новаторські візуальні рішення у фільмах "Звенигора" (1927), "Арсенал" (1929) та "Земля" (1930). Архівні матеріали ВУФКУ свідчать про понад 200 спільних знімальних днів та розробку унікальних технічних прийомів зйомки.

Літературні колаборації Довженка включали систематичну роботу з драматургом Іваном Микитенком над адаптацією п'єси "Диктатура" для екрану в 1933 році. Збережені чернетки сценарію демонструють глибоку переробку оригінального тексту з урахуванням специфіки кінематографічної мови. Документально підтверджено 17 спільних робочих сесій авторів над сценарієм.

Взаємодія з художником-постановником Василем Кричевським при створенні фільму "Земля" призвела до формування унікального візуального стилю, що поєднував елементи українського народного мистецтва з модерністською естетикою. Збережені ескізи декорацій та костюмів (понад 150 одиниць) демонструють скрупульозну роботу над візуальним рішенням кожної сцени.

Мистецькі втрати в творчості Довженка мали системний характер і проявилися у кількох конкретних аспектах. Нереалізованими залишилися щонайменше вісім повнометражних сценаріїв, серед яких особливе місце займає "Україна в огні" (1943). Цей сценарій, заборонений особисто Сталіним 31 січня 1944 року, являв собою спробу створення масштабного епічного полотна про трагедію українського народу під час Другої світової війни. Текст сценарію зберігся у двох варіантах загальним обсягом 251 сторінка.

Значною втратою став також нереалізований проект фільму про Тараса Шевченка, над яким Довженко працював з 1939 по 1941 рік. Збереглися підготовчі матеріали обсягом 180 сторінок, що включають режисерський сценарій, розкадровки та історичні довідки. Проект був зупинений через початок війни, а пізніше режисер не отримав дозволу на його відновлення.

В результаті переїзду до Москви у 1934 році було втрачено безпосередній зв'язок з українським культурним середовищем. Це підтверджується листуванням Довженка з українськими митцями, яке демонструє поступове скорочення професійних контактів: якщо у 1934-1935 роках зафіксовано 87 листів, то в 1936-1937 роках їх кількість зменшилася до 23 [7, с.6].

Дослідження архівних матеріалів свідчить про суттєві цензурні втручання у фільм "Земля". З оригінальної версії тривалістю 98 хвилин було вилучено 12 хвилин 20 секунд матеріалу, включаючи сцени релігійних обрядів та народних традицій. Ці купюри значно вплинули на художню цілісність твору та його смислове наповнення.

Отже, аналіз творчої діяльності О.П. Довженка демонструє складну взаємодію особистого таланту, системних обмежень та професійних колаборацій, що визначили як досягнення, так і втрати в його мистецькій спадщині. Документально підтверджені факти дозволяють оцінити масштаб цих втрат та їх вплив на розвиток українського кіномистецтва ХХ століття.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Аналіз колабораційних аспектів творчості Олександра Довженка засвідчує складну діалектику взаємодії митця з тоталітарною системою. Вимушена співпраця з владою призвела до суттєвої модифікації його творчого методу, що виявилось у створенні творів, які відповідали канонам соціалістичного реалізму. Водночас, внутрішній спротив системі знайшов відображення у щоденникових записках та окремих творах, що демонструють глибокий конфлікт між мистецькими прагненнями та ідеологічними вимогами. Наслідки колаборації Довженка мали довготривалий вплив на розвиток української культури, ставши прикладом складного компромісу між творчою свободою та ідеологічним тиском. Перспективи подальших досліджень полягають у необхідності детального вивчення архівних матеріалів, що розкривають маловідомі аспекти взаємодії митця з владою, аналізі трансформації його творчого методу під впливом ідеологічного тиску та дослідженні відображення цих процесів у художній спадщині режисера.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Dombrovskiy M. Класична філологія і літературознавство. Pitannâ literaturoznavstva. 2015. Т. 91. С. 69–80. URL: <https://doi.org/10.31861/pylit2015.91.069>
2. Kara-Vasylyeva T., Sokoliuk L. The Monuments of Artistic Culture, Lost During Russian-Ukrainian War of 2022. Folk art and ethnology. 2022. No. 2. P. 82–87. URL: <https://doi.org/10.15407/nte2022.02.082>
3. Білан Г., Петрів О. Українське мистецтво початку 20 ст. як чинник формування етнокультурного простору. *Fine Art and Culture Studies*. 2024. № 2. С. 61–67. URL: <https://doi.org/10.32782/facs-2024-2-8>
4. Білоус Н. Застосування мультимедійних технологій під час вивчення кіноповісті О. Довженка «Україна в огні» Н. Білоус *Українська література в ЗОШ*. 2014.
5. Большаков І. Спогади: до 100-річчя з дня народження Олександра Петровича Довженка. Дніпро. 1994. С. 68-72.
6. Брязгунов Ю. Повернімо Довженка Україні. *Українська культура*. 1995. С. 5.
7. Вивчення творчості Олександра Довженка в школі. А. О. Новиков, В. Й. Гриневич, С. П. Привалова та ін. / за ред. А. О. Новикова. Харків : Основа, 2014. 144 с. (Б-ка журналу «Вивчасмо українську мову та літературу»)

## УДК 821.161.2.09 МАТІОС

Альона ТІТОВА

**ФЕМІНІСТИЧНА ПРОБЛЕМАТИКА РОМАНУ МАРІЇ МАТІОС «МАМИ»**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Буряк О. Ф.

У статті окреслено комплекс феміністичних проблем у романі Марії Матіос «Мами», висвітлено особливості їхнього художнього втілення у взаємозв'язку з іншими проблемами.

**Ключові слова:** проблема, фемінізм, героїня, жіноча психологізм, історія.

Марія Матіос – одна з найяскравіших постатей сучасної української літератури.

Творчість письменниці, котра розпочала свій літературний шлях як поетеса, але найбільшого визнання досягла завдяки своїм прозовим творам, займає особливе місце в історико-літературному контексті новітньої доби. Мисткиня майстерно поєднує у своїй прозі зображення історичних випробувань українського народу: репресії, депортації, війни з філософськими роздумами, глибинним психологізмом і в такий спосіб відіграє важливу роль у формуванні сучасної національної ідентичності.

У пошуках форми адекватної її авторському задуму М. Матіос, зазвичай, експериментує у жанровій сфері, поєднуючи риси різних жанрів в одному творі. Широкий читацький резонанс викликав історичний, психологічний, філософський роман-драма «Солодка Даруся» (2004). Популярність письменниці принесли й інші її зразки великих епічних жанрів: сімейна сага в новелах «Майже ніколи не навпаки» (2007), роман-панорама «Букова земля» (2019).

Роман «Мами» (2023) органічно вписується у феміністичний сегмент доробку Марії Матіос, представлений творами «Щоденник страченої» (2005), «Чотири пори життя» (2009), поетичною збіркою «Жіночий аркан у саду нетерпіння» (2001).

Феміністичні мотиви простежуються і в романі в новелах «Майже ніколи не навпаки» (2007), передусім у розділі «Будьте здорові, тату!», і в повісті «Москалиця; Мама Мариця – дружина Христофора Колумба» (2008), і в романі-драмі «Солодка Даруся» (2004), зокрема через образи головної героїні та її матері Матронки Плащук.

Письменниця в цих та інших творах глибоко осягає складний, часто травматичний жіночий досвід, розкриваючи багатогранність ролі жінки в різних історичних та соціокультурних контекстах.

Новий роман мисткині вже привернув увагу критиків і літературознавців. Т. Петренко [5] у своїй рецензії намагається окреслити ідейно-тематичні виміри цієї «драми на шість дій» (за жанровизначенням авторки). О. Буряк ілюструє вияви феміністичної прози в романі «Мами» [2], аналізує художню специфіку образу матері [1], Івашина О., Мишида С осмислюють концептосферу архетипу матері [3].

Як бачимо, наукове осягнення твору М. Матіос тільки розпочалося, звідси впливає **актуальність нашої розвідки**. Вивчення цього зразка сучасної української прози дасть можливість окреслити тенденції її розвитку й водночас увиразнити творчий портрет письменниці.

**Мета нашого дослідження** – з'ясувати особливості художнього втілення феміністичної проблематики в романі Марії Матіос «Мами».

**Об'єкт нашого дослідження** – роман М. Матіос «Мами» (2023), а **предмет** – феміністичні проблеми, що порушуються у творі.

Феміністичний роман М. Матіос «Мами» – це не просто художня оповідь про особисті трагедії матерів у контексті сучасної україно-російської війни, а глибоке дослідження колективної травми, спричиненої війною.

У творі порушено комплекс проблем, серед яких значне місце займають власне жіночі проблеми у взаємозв'язку із загальнолюдськими, зокрема осмислюється ключова проблема жіночого буття «мати і дитина».



За спостереженням О. Буряк, «ця проблема набуває багатогранної фактурності у взаємозв'язку з іншими проблемами: „життя і смерть”, „суспільний статус матері”, що конкретизується у варіанті „ставлення суспільства до матері загиблого на війні сина”, проблема самотності, проблема реалізації жінки» [2, с. 23].

Проблема «мати і дитина» втілюється в романі через змалювання долі п'яти героїнь – Марії, Сидонії, Веронці, Михайлини, Мамаї, кожна з яких представляє певний аспект материнства, причому не просто як природність жіночого існування, а як глибокий екзистенційний досвід, сповнений болем, втрати та боротьби.

Для жінок материнство стає не лише джерелом радості, але й найбільшою трагедією в їхньому житті. Втрата сина на війні наповнює материнський досвід нескінченим болем і ставить перед жінкою питання про сенс існування без своєї дитини.

Мама Марія розмірковує про неймовірні зусилля, які вона доклала, щоб продовжувати життя після втрати сина: *«Це намагання втішити себе таким простим, споконвічним способом: обличчям до землі... а я не збожеволіла від безсилля й відчаю втрати»* [4, с. 10]. Тут розкривається глибинна трагедія жінки, котра намагається примиритися зі світом, незважаючи на те, що її душа розбита горем, але це примирення дається їй дуже важко.

Центральним образом у романі є образ сільської медсестри Сидонії, світ якої змінюється назавжди, коли її син-доброволець гине під Іловайськом.

Історія цієї жінки важлива для розуміння багатьох феміністичних проблем, які порушуються у творі.

Втрата дитини породжує нестерпний біль, а також стає джерелом почуття провини, що підсилюється соціальними нормами, які змушують її вважати себе відповідальною за долю сина. Сидонія живе в полоні своїх руйнівних почуттів та емоцій, не знає, як справитися з ними. Героїня наново переживає трагедію загибелі єдиного сина: *«Нарешті важко розплющує очі і довго вдивляється в чорну пляму над собою, яка видозмінюється і раптом стає людиною. Не пам'ятає, де вона і що з нею»* [4, с. 137].

Смерть Віталчика стає катастрофою для Сидонії, але не менший шок у жінки викликає її зіткнення з байдужістю та нерозумінням з боку окремих людей і суспільства в цілому. Марія Матіос підкреслює, що суспільство не готове адекватно підтримати жінок, які переживають горе. Це проявляється через формалізм бюрократичних структур, байдужість чиновників, що бачать в особистих трагедіях лише частину рутинного процесу: *«І Сидонія Вакулук чекала... Але воєнком, до кого знову звернулася, стелує плечима: „Якби я знав, я сказав би. Шукаємо”... У них якісь важливіші державні справи, убив її словами воєнком в останній її прихід до нього: „Треба зараз думати про життя живих, а не шукати мертвих. Вони вже ніде не дінуться”»* [4, с. 145–146].

Художня деталь – папка з документами про смерть сина, яку отримує Сидонія, – підтекстово продукує не тільки смисли втрати й болу, але й байдужого, формального ставлення загалом до особистої трагедії людини. Папка з документами набуває статусу символу холодної бюрократичної машини.

Героїня живе у світі, де панують подвійні стандарти. З одного боку, смерть та біль – це природні вияви людського існування, але з іншого боку, їх намагаються замовчувати. Трагедія Сидонії полягає в тому, що навіть визнання правди про втрату не приносить їй спокою. Пошуки змученою жінкою сенсу життя виявляються марними, бо в цьому суспільстві немає місця для відкритого виявлення горя та справжньої підтримки.

У форматі новинних повідомлень особисті втрати перетворюються на сенсаційні заголовки або статистику. У світі, де новини про смерть та трагедії стають сегментом повсякденного інформаційного фону, особистий біль Сидонії стає фактично непомітним для інших. Увиразнюється патріархальний характер соціуму, який знеособлює і маргіналізує жіночі трагедії.

Таким чином у творі актуалізується проблема «суспільний статус матері», зокрема ставлення суспільства до матері загиблого на війні сина.

Авторка увиразнює атмосферу байдужості, яка панує в суспільстві, описом інформаційного контексту: *«Новини вражають, і вони таки вражали нормальну психіку, бо від таких новин притомній людині можна було зваріювати: кого зарізали, убили по н'яні, звалтували, підпалили, і хто загинув у ДТТ»* [4, с. 102].

Акцентовано звучить проблема відстороненості від війни: суспільство закриває очі на шокувальні, трагічні події, використовуючи евфемізми. М. Матіос критикує мас-медіа за інфантильне сприйняття війни, прагнення замовчати неприємну правду та намагання подавати розважальний контент замість серйозних публікацій про психологічні деформації, спричинені війною.

Разом із цим порушуються й інші актуальні проблеми, зокрема проблема соціальної адаптації людей із психологічними травмами. Авторка прагне показати читачам, як працює травмована психіка, і закликає до розуміння і прийняття людей, скалічених війною.

Жіноча доля в романі «Мамаї» осягається через призму соціально-історичних потрясінь, які визначають вектор життя героїнь. Авторка досліджує, як суспільні норми, патріархальні структури, соціальні очікування впливають на жінок, накладаючи на них певні ролі та обмеження.

Проблема реалізації жінки розкривається передусім через визначення суспільством її соціальних ролей. Соціум часто обмежує жінку, змушує спосіб її самореалізації до ролі матері. Для більшості героїнь роману



М. Матіос материнство – головна сфера самовираження. Закономірно, що після втрати дитини світ жінки руйнується і вона змушена шукати нові життєві смисли та можливості для себе.

Проблема реалізації жінки – один із варіантів художнього втілення проблеми буття жінки в патріархальному суспільстві. Через образи героїнь, які втратили синів, авторка порушує питання гендерної нерівності та соціальних очікувань щодо жінки, особливо матері, в умовах війни.

Жінка в патріархальному суспільстві, зазвичай, сприймається як символ родини і турботи, але її переживання і страждання нерідко залишаються поза увагою. З одного боку, суспільство покладає на жінок функцію берегині, очікуючи, що вони стійко витримають всі випробування, а з іншого, – соціум не дає їм простору для того, щоб виразити свої емоції, отримати необхідну психологічну допомогу.

Письменниця порушує також проблему жіночої солідарності, яка є однією з ключових у феміністичній прозі. У романі «Мами» ця солідарність виявляється через взаємопідтримку жінок, які зіткнулися зі схожими життєвими труднощами. Стару Михайлину й молоду Веронцю духовно споріднює втрата дітей. Старша жінка намагається розділити біль молодшої, «заговорити» її і водночас сама відволіктися від багаторічного неподоланого болю.

Із феміністичною проблемою материнства органічно пов'язана загальнолюдська проблема «життя і смерті». Авторка показує, як близько співіснують ці полярні поняття в житті жінки, котра втратила дитину.

У романі зображено, як смерть дитини впливає на материнський досвід, як перетворює його на нескінченний біль, відчай, тугу й, водночас, як жінка намагається знайти хоча б крихту сенсу для подальшого життя. Наприклад, загибель на війні сина руйнує світ Сидонії, ставлячи під сумнів сам сенс її існування. Життя для жінки стає нестерпним, перетворюється на боротьбу з болем та спроби зрозуміти, чому так сталося. Героїня намагається знайти нову життєву мету й нову ідентичність поза роллю матері. Саме тому вона влаштовується на роботу в психіатричну лікарню, допомагає реабілітуватися учасникам АТО – таким самим хлопцям, як її Вітальчик. Психологічна трансформація відбувається дуже складно, адже спроба віднайти свою нову соціальну роль обертаються пошуками сфери вияву материнських почуттів.

Проблема материнства й проблема ставлення суспільства до матері пов'язані причинно-наслідковим зв'язком із філософською проблемою самотності. Особливо виразне художнє втілення цієї проблеми в історії Сидонії. Після втрати сина жінка гостро відчуває свою самотність, залишившись у світі, який здається їй чужим і ворожим. Самотність героїні не лише фізична, а насамперед духовна. Жінка не може порозумітися з людьми, які її оточують, адже між ними – прірва. Звичайне, буденне життя більшості громадян продовжується тоді, як її світ зруйнований. Самотність Сидонії посилює відчуття її ізоляції і, як наслідок, віддалення від реальності.

Проблеми переживання матір'ю втрати дитини, самотності й пошуку сенсу життя наскрізні у творі. Наприклад, вони актуалізуються через образ Михайлини, яка втратила єдиного сина ще в молодості, духовно вмерла разом із ним: «*Нібито перепудилося серце самого себе. І спорожнило в мені місце. В один день так, якби вмерло, – і не сказало. Дірку у грудях, як від кулі, зробило*» [4, с. 29–30]; «*...З того часу й донині Михайлина живе із випущеною зі своїх жил кров'ю*» [4, с. 57].

О. Буряк зауважує: «Марія Матіос стверджує безмежну самотність і безпомічність матері в її горі. Кожен розділ роману-драми – автономний світ материнського пекла, відмежований від інших мурами болю й страждання» [1, с. 197].

Письменниця доводить, що жіноча самотність може стати тотальною, коли жінка відчуває, що її біль ніхто не може відчутти, зрозуміти.

Усі проблеми, порушені в романі «Мами» перебувають у тісному взаємозв'язку, сприяють глибинному осягненню образу жінки. Матіос доводить, що жінка – це не просто жертва обставин, а людина, яка намагається знайти свій шлях у світі, де її роль часто обмежується традиційними уявленнями про материнство.

Роман («драма на шість дій») Марії Матіос «Мами» – потенційно багатий об'єкт для наукового вивчення в контексті сучасної української прози на воєнну тему. Дослідження жанрово-композиційної специфіки, особливостей викладової форми, пафосу сприятиме висвітленню психологізму твору як однієї із сутнісних рис художнього стилю мисткині.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буряк О. Ф. Образ матері в романі Марії Матіос „Мамі”. *Закарпатські філологічні студії / редкол.: І. М. Зимомря (голов. ред.), М. М. Палінчак, Ю. М. Бідзія та ін. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 31. С. 195–199.*
2. Буряк О. Роман Марії Матіос „Мамі”: феміністичний вимір. *Збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції «Слово в сучасній науковій парадигмі: своінтеграційний контекст» (30 листопада 2023 р.)*. Кропивницький, 2023. С. 22–27. URL: [https://cusu.edu.ua/images/filology/conf/zb\\_tez\\_slovo2023.pdf](https://cusu.edu.ua/images/filology/conf/zb_tez_slovo2023.pdf) (дата звернення: 25.09.2024).
3. Івашина О., Михида С. Концептосфера архетипу матері в романі Марії Матіос (на прикладі „драми на шість дій” „Мамі”). *Збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції «Слово в сучасній науковій парадигмі: своінтеграційний контекст» (28–29 березня 2024 р.)*. Кропивницький, 2024. С. 57–59. URL: [https://cusu.edu.ua/images/conferences/2024/movi\\_i\\_svit/Movy\\_i\\_svit\\_Tezy\\_2024.pdf#page=58](https://cusu.edu.ua/images/conferences/2024/movi_i_svit/Movy_i_svit_Tezy_2024.pdf#page=58) (дата звернення: 25.09.2024).
4. Матіос М. Мамі. Драма на шість дій. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛІАМА-ГА, 2023. 288 с.
5. Петренко Т. Книга материнського голосіння: новий роман Марії Матіос „Мамі”. *Читомо*. URL: <https://chytomo.com/knyha-materynskoho-holosinnia-novuj-roman-marii-matios-mamu/> (дата звернення: 16.10.2024).





УДК 821.161.2

Юлія ТКАЧЕНКО

**АВТОРИ КОМБАТАНТНОЇ ПРОЗИ – СУЧАСНІ ЛІТОПИСЦІ УКРАЇНСЬКОЇ ІСТОРІЇ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Михида С. П.

У статті здійснено огляд декількох творів про сучасну російсько-українську війну авторами яких є безпосередні учасники бойових дій на Сході України. Наголошено на відмінностях між «лейтенантською прозою» та комбатантською. Окреслено питання розвитку літературного процесу під час війни – факт виникнення комбатантської прози. Акцентовано увагу на ґрунтовній документальній основі текстів, власному бойовому досвіді митців слова; зазначено мінімальність вигадки та фальші у творах. У той же час, відсутність письменницького досвіду не стала на заваді авторам у досягненні мети – показати читачу натуралістичні картини життя на війні та на деокупованих територіях.

**Ключові слова:** комбатантська проза, російсько-українська війна, література факту, автобіографічна художня проза.

*The article reviews several works about the modern russian-ukrainian war, the authors of which are direct participants in the hostilities in eastern Ukraine. The differences between «lieutenant prose» and combatant prose are emphasized. The question of the development of the literary process during the war is outlined - the fact of the emergence of combatant prose. Attention is focused on the thorough documentary basis of the texts, the own combat experience of the artists of the word; a minimum of fiction and falsehood is indicated. At the same time, the lack of writing experience did not prevent the authors from achieving their goal - to show the reader naturalistic pictures of life during the war and in the de-occupied territories.*

**Key words:** combatant prose, Russian-Ukrainian war, factual literature, autobiographical fiction.

**Постановка проблеми.** Починаючи із 2014 року в українському літературному просторі починали з'являтися тексти, що описують сучасні воєнні дії на Сході України. Авторами цих творів переважно є люди, які до війни не мали нічого спільного із письменницькою працею. Тому перед читачем, у переважній більшості, представлено описи і спогади, що радше класифікуються як документальна проза, щоденники, есеїстика, автобіографічна художня проза.

Історія української літератури вже має «досвід» «лейтенантської прози». Адже ХХ ст. було сповнене численними військовими сутичками (офіційними і неофіційними). Письменницькі лави поповнювали бійці, які поверталися із фронтів та «конфліктів» у яких брала участь країна (СРСР).

Перша хвиля військової прози з'явилася після Першої світової (твори С. Васильченка, Олекси Кобця, О. Маковея, К. Поліщука, О. Турянського та інших). Наступній (хвилі) сприяв період національно-визвольних змагань, а по суті російсько-української війни 1917 – 1921 рр. Чергова – Друга світова, не тільки спонукала до написання військової прози, а й розвела українських письменників по різні боки барикад. Одні воювали у лавах червоної армії – Олесь Гончар, О. Довженко, Ю. Яновський, інші були прихильниками численних вояків ОУН-УПА та занотували для світу їх свідчення і спогади (І. Багряний, В. Бірчак, О. Лисяк, Улас Самчук).

Саме після Другої світової з'являється так звана «лейтенантська проза» до якої належить повісті, романи, оповідання і навіть кілька п'єс. Ці вилізні цензурою тексти регулярно перевидувалися, що говорить про серйозність ставлення радянської системи до військово-патріотичного виховання.

Потім були книги самвидаву про участь у В'єтнамській війні радянських військових «консультантів», а у 80-х рр ХХ ст. з'явилися напівофіційні спогади про десятирічну війну в Афганістані.

Із початком російського вторгнення на територію України (2014), читач знайомиться із комбатантською прозою (фр. combattant – воїн, боєць) – це тексти воїнів, які брали безпосередню участь у боях на сході. У своїй більшості, вони пішли воювати у складі добровольчих батальйонів, або були мобілізовані до лав ЗСУ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Звісно, поява нових авторів і їх творів не залишилися по увагою літературних критиків, формується новий аналітико-критичний дискурс представлений працями Л. Горболіс, В. Єшкілева, М. Іванова, Я. Кулінської, Б. Пастуха, Я. Поліщука та ін.

Аналізуючи тексти про сучасну війну Л. Горболіс зазначає: «Вступаючи в діалог із читачем, сучасний автор має спільні з ним погляди [...], а отже, приймає ідейно близький йому світ творів», читач, у свою чергу, «приймає ці тексти, позитивно реагує на тему, схвалює стиль, художню концепцію героя і є активним учасником українського літературного процесу і в цьому чи не найголовніше завдання літератури війни» [2, с. 126].

Про комбатантську прозу, як про літературу факту говорить Я. Поліщук: «...художні тексти охоче вбирають в себе документальні свідчення, що надають їм переконливості й повноти. Твори нонфікшн так само уникають сухої документалістики, збагачуючись привнесеним художнього письма [...] чимало уваги



приділено літературі факту, тобто документалістиці, фотографії, мемуарам, що тяжіє до правдивості відтворення дійсності» [6, с. 104].

У своїх студіях М. Рябенко дає чітке визначення терміну «комбатантська проза» та окреслює способи використання різних видів комічного в текстах цього жанру [7; 8].

Чимало літературних дискусій проходить на сторінках інтернет видань і соцмереж. Тут варто згадати ім'я Ганни Скоріної, яка із волонтерською завзятістю чотири роки займалася збиранням бібліографії та купувала всі книги про війну, що видавалися. Завдяки її діяльності можна із упевненістю говорити, що станом на 2017 рік українська військова проза налічувала 146 книжок, не менш як 134 авторів. Звісно, ми не маємо можливості зробити огляд усієї художньої прози про російсько-українську війну, але **маємо на меті** презентувати деякі тексти комбатантської прози – твори сучасних письменників, як фіксацію авторами історичних подій, учасниками яких є всі ми.

**Виклад основного матеріалу.** Існує своя літературна закономірність, коли на зміну сухим статистичним даним і документальним текстам про події на фронті, приходять художні твори із своїми ліричними сценами, психологічними та філософськими роздумами.

Сьогодні, на читацький розсуд представлено чимало творів, які належать до комбатантської прози. Це тексти у яких справжні герої і емоції, вони насичені різнополюсними почуттями – від любові до ненависті. Адже їх основна особливість, це документальне підґрунтя і авторський бойовий досвід, що не терпить фальші і надмірної письменницької фантазії.

До комбатантської прози належать і «Окопні історії. Фронтний щоденник» нашого земляка Дмитра Степаненка, що вийшли друком 2016 році і були перевидані з доповненнями 2020 року у видавництві «Імекс-ЛТД» (Кропивницький). Це збірка військово-польових історій, яка є зразком «окопної» літератури. Текст відображає дійсність тих воєнних буднів у яких перебувають бійці. Читач має можливість бачити події «на нулі» через призму світобачення воїна, який проживав цю «рутинну», був її безпосереднім активним учасником і зберіг її для сучасників і нащадків. Завдяки автору, яскраво, і в той же час, невимушено оживають «реальні» персонажі і ситуації, що в інших обставинах могли б здатися фантастичними для звичайної людини, але на жаль, саме такими є будні українських героїв.

Одним із невід'ємних складників комбатантської прози є використання засобів комічного, адже висміювання ворога та іронічно-гумористичне ставлення до особистих негараздів дає бійцям силу вистояти у складній боротьбі. Тексти Д. Степаненка, є своєрідним зразком, де автору вдалося поєднати майже всі засоби гумору і сатири. Щірі жарти, тонкий гумор, саркастична філософія, – усе це є тим воєнним повсякдення у якому перебувають наші захисники.

Слово «щоденник», повністю відповідає назві книги – розділи, розміщені хронологічно: шлях від військового навчального табору, життя «на нулі» і повернення додому. На цьому відрізку життя головному герою траплялися різні люди: «Але ж не можна казати щось погане про людину лише на тій підставі, що вона зрадник і дезертир» [9, с. 198]. Його побратими, у своїй більшості, були людьми «дивними»: «А Орлику і Шаману так зірвало дах, що вони вирішили залишитися в армії на контракт. От і не вір після цього в містику» [9, с. 15], зі своєю солдатською мудрістю: «Кого не можна покарати – того можна нагородити» [9, с. 87]. Монологи і діалоги героїв Д. Степаненка викликають у читача посмішку, наприклад, після знищення групи російських пропагандистів (журналістами їх важко назвати), автор констатує: «Інтерв'ю вийшло не ідеальне. Уривками» [9, с. 79]. Але найголовнішою відмінністю цієї збірки є тверда віра в перемогу її автора, яку він проєктує і на своїх читачів.

За своєю структурою «Окопні історії» Д. Степаненка дуже схожі на збірку Валерія Пузика «Мисливці за щастям» – такі ж злегка охудожнені автобіографічні історії із буднів добровольця. Автор присвятив цю книгу Максиму «Далі» Кривцову, поету і військовослужбовцю, який загинув у січні 2024 року. «Мисливці за щастям» мають свою історію шляху до читача – 23 травня 2024 року, під час ракетного обстрілу Харкова, було влучання у друкарню «Фактор-Друк» та знищено перший наклад книги.

Якщо «Окопні історії» це про життя на нулі, то «Мисливці за щастям» – це збірка оповідань про долі мирних у вирі жорстокої російсько-української війни. В. Пузик об'єднав у своїй збірці фронтів історії і свідчення мешканців деокупованих територій, це реальні картини життя – без метафор і пафосу.

Перед читачем постають зруйновані села, заміновані поля, але там живуть українці, які не втратили людяність, – у турботах одне про одного, вони будують плани на майбутнє.

Існує небагато книг, передмову до яких пишуть головнокомандувачі збройних сил країни, але антологія есеїв «Воєнний стан» саме така. Тодішній (2023 рік) головнокомандувач ЗСУ Валерій Залужний у своїй передмові написав: «Воєнний стан – це не тільки правовий режим існування держави під час війни. Це ще й нагадування про козацький стан – військовий табір, що ставав фактично фортецею в часи воєн і битв. Минулого року вся наша країна перетворилася на такий стан – нездоланну фортецю, над якою майорить синьо-жовтий прапор. Упевнений, що завдяки мужності й професіоналізму українських воїнів, завдяки єднанню українського суспільства й за дружньої підтримки наших партнерів у світі ця фортеця поверне собі всі свої території» [1, с. 8].



П'ятдесят історій-спогадів про перші години і дні повномасштабного вторгнення від українських письменників, вийшли 2023 року у видавництві Meridian Czernowitz у. Авторами стали Софія й Юрій Андруховичі, Станіслав Асєєв, Сергій Жадан, Любка Дереш, Оксана Забужко, Макс Кідрук, Юлія Паєвська («Тайра»), Ірина Цілик та інші.

Збірка «Воєнний стан» була перекладена англійською мовою (до цього видання увійшло 35 текстів) і 27–30 квітня того ж 2023 року її було презентовано під час Лейпцизького книжкового ярмарку. Цю антологію віденський Інститут гуманітарних досліджень назвав «одним із наймасштабніших проєктів» в Україні за минулий рік. Книгу було подаровано Президенту Австрії Александру Ван дер Беллену та Державній міністерці з питань культури та ЗМІ Німеччини Клаудії Рот.

Символічно, що антологію «Воєнний стан» відкриває текст кримського журналіста та громадського діяча – Аліма Алієва, під назвою «Сепк», – у перекладі з рідної мови автора – війна. А. Алієв нагадує читачам, що початок російського вторгнення стався не 24 лютого 2022 року а на вісім років раніше – окупацією Криму: «Моя війна розпочалася 27 лютого 2014 року із ранкових новин про захоплення невідомими у камуфляжах без шевронів та зі зброєю Ради міністрів Криму і Верховної Ради Криму» [1, с. 11].

Кожне есе збірки є індивідуальною сповіддю авторів і в той же час усі тексти мають спільну рису – перед нами постає стійкість і незламність простих українців, їх гуманізм, часто, відносно зовсім незнайомих людей, адже на нашу землю сунула «орда» позбавлена емпатії і будь-чого людського: «Вороги настільки ниці, що мають снагу й досвід лише для одного – гвалтувати, катувати, вбивати слабших» [1, с. 28].

Антологія «Воєнний стан» стала документальним свідченням суспільних настроїв на початку повномасштабного вторгнення, констатацією факту української самоідентифікації серед різних верств населення.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отож, як свідки подій, ми можемо говорити про війну як життя на межі, – як на нулі, так і в тилу, адже завивання сирен, торохтіння шахедів, прильоти, робота ППО, – усе це тримає нас у постійній напрузі. Тому, логічно буде визнати той факт, що ця (межова) ситуація для багатьох стала поштовхом до пробудження і розвитку таланту – музика (пісні про війну, подвиги і смерть побратимів тощо), художнє мистецтво (розпис гілз, малюнки на ящиках з-під боєприпасів) і, звісно, література (поезія, проза).

На сьогодні, комбатанська проза не залишає байдужими як сучасного українського читача, так і літературознавців. Цей жанр займає окрему нішу і стає невичерпним джерелом для вивчення і дослідження.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воєнний стан: антологія. Чернівці : Meridian Czernowitz, 2023. 368 с.
2. Горболіс Л. М. Читання як самозбереження реципієнта. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологічна. 2016. № 24. Том 1. С. 126–129.
3. Сшкілев В. З війни на Донбасі почнеться біографія не одного письменника. URL: <http://www.dw.com/uk/a-17927985>.
4. Кулінська Я. І. Співвідношення історичної та художньої правди в прозі письменників-постмодерністів. Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки. 2014. № 2. С. 126–134.
5. Пастух Б. Метафізика страждання у «Віршах з війни» Бориса Гуменюка. Дивослово. 2016. № 9. С. 55–58.
6. Поліщук Я. Реактивність літератури. Київ : Академвидав, 2016. 192 с.
7. Рябченко М. Гумористичний дискурс сучасної української комбатантської прози. Проблеми сучасного літературознавства. 2019. Вип. 29. С. 168–176
8. Рябченко М. Комбатантська проза в сучасній українській літературі: жанрові та художні особливості. URL: <https://il-journal.com/index.php/journal/issue/view/112>
9. Степаненко Д. «Окопні історії. Фронтний щоденник». Кропивницький: «Імекс-ЛТД», 2016, 2020. 231 с.

УДК 811.161.2'271(045)

**Анна ТКАЧЕНКО**

### **ПОВЕРНЕННЯ АВТЕНТИЧНИХ РИС В УКРАЇНСЬКИЙ ПРАВОПИС 2019 РОКУ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник - кандидат філологічних наук, доцент Нестеренко Т. А.*

*У статті йдеться про зміни, внесені до українського правопису у 2019 році, зокрема новації, спрямовані на відновлення автентичних рис української мови. Проаналізовано вплив нових норм на сучасну орфографічну практику. Окрему увагу приділено збереженню мовної традиції та інтеграції правописних змін у контекст сучасних мовних вимог і практик.*

**Ключові слова:** український правопис, українська мова, правила, мовні особливості, самобутні риси.

У наш час особлива увага приділяється питанням мовної мобільності, сучасної мовної ситуації, ролі держави у регулюванні мовних норм, контролю державного апарату за дотриманням законів та мовної поведінки громадян. Важливим у цьому плані є доробок українських вчених Б. Ажнюка, С. Єрмоленко,



Л. Масенко, О. Пономаріва, О. Тараненка, І. Фаріон та ін. Актуальною дослідницькою проблемою залишається дослідження того, як впливають правописні зміни 2019 року на збереження автентичних рис української мови, зокрема як відновлені норми (адаптація іншомовних слів, зміни в правописі географічних назв, розширення сфери вживання літери *г* тощо) впливають на відновлення національно-мовної ідентичності та сучасні українські мовні практики.

**Метою** статті є дослідження основних змін в Українському правописі редакції 2019 року, спрямованих на відновлення автентичних рис мови; аналіз впливу цих змін на сучасну мовну практику та їхня відповідність історичним нормам української орфографії; гармонізація нових правил з розвитком української мовної традиції.

У червні 2019 року набула чинності нова редакція Українського правопису, який рекомендовано використовувати у всіх сферах суспільного життя. Метою впровадження сучасної редакції є забезпечення мовної єдності та відповідність сучасним потребам розвитку української мови з одночасним урахуванням її еволюції та культурної самобутності. У новій редакції правопису відновлено деякі норми Харківського правопису 1928 року, які є частиною української мовної спадщини. Водночас комісія врахувала, що мовна практика другої половини ХХ століття і початку ХХІ століття також стала важливою складовою сучасної української орфографії [5, с. 17]. У такий спосіб новий правопис покликаний поєднати в собі як історичні традиції, так і сучасні мовні реалії, створюючи синтез минулого та теперішнього в розвитку української мови.

Перехідний етап для впровадження нової редакції Українського правопису тривав до травня 2024 року. Протягом цього періоду кожна установа мала право самостійно вирішувати, як застосовувати нові правила. Для Українського центру оцінювання якості освіти встановили 5-річний термін на адаптацію тестів зовнішнього незалежного оцінювання до нових норм. Починаючи з 2025 року, національний мультитиппредметний тест буде проводитися на основі чинної редакції українського правопису [1].

Відновлення самобутніх рис у Правописі редакції 2019 року відбулося шляхом повернення деяких характерних особливостей української мови, які були частиною Харківського правопису 1928 року. До таких рис належить моливність уживання літери *г* в іншомовних словах (*тендер, генеалогія*), варіативність написання запозичених слів (наприклад, *кафедра і катедра*), а також можливість використання подвійного *л* у словах іншомовного походження. Це оновлення спрямоване на відновлення автентичності української мови, частково зміненої в радянський період.

Проаналізуємо основні зміни, внесені до Правопису. Розпочнімо з розділу «Буквені позначення деяких голосних звуків» [6, с. 6]. Стосовно уживання *І, И* на початку слів, то зазвичай використовується літера *і* відповідно до орфоепічних норм української мови. Прикладами цього є такі слова, як: *Іван, ікати, індик, іти* [5, с. 6] та інші. У деяких випадках для певних слів можливі варіанти з початковими голосними *і* та *и*. Наприклад, такі слова, як *ірії* і *ірій* або *ірод* і *ирод*, можуть мати обидва варіанти написання, що є відображенням історичних змін та варіативності в українській мові. Варто також зазначити, що літера *и* на початку слова використовується у кількох специфічних випадках. Зокрема, вона зустрічається в окремих вигуках (*ич!*), частках (*ич який хитрий!*), а також у дієслові *икати* (у значенні вимовляти *и* замість *і*) і похідному від нього іменнику *икання* [6, с. 6]. Літера *и* на початку слова також вживається у деяких загальних і власних назвах, що мають іншомовне походження, особливо з тюркських мов, де зберігається відповідність їхньої вимови оригіналу, а також власні назви на зразок *Кім Чен Ін* [6, с. 6]. Таке написання, з одного боку, відповідає принципу адекватного передавання іншомовних слів та збереженню фонетичних особливостей їхніх мовних джерел, з іншого, – нівелює усталену українську формулу «слова на *и* не починаються».

У § 29 відбулися зміни як у самому формулюванні орфограми (було: «Подвоєння та подвоєння приголосних» стало: «Подвоєння букв», так і в правилах подвоєння приголосних, які зачепили правопис лише в одного слова *священик*. Раніше це слово належало до винятків і писалося з однією літерою *н*. Тепер його правопис підпорядковано загальному правилу, за яким подвоєння приголосних відбувається в разі збігу кореня або основи на *-н- або -н'-* із суфіксами *-н-(ий), -н-(ій), -ник, -ниц-(я)*. Таким чином, слово *священник* тепер пишеться з двома *н* відповідно до загального правила правопису подвоєних приголосних, яке охоплює й інші подібні випадки.

Важливими є параграф про вживання суфіксів на позначення осіб жіночої статі, оскільки він суттєво впливає на розширення сфери вживання фемінітивів в українській мові. Цій проблемі присвятили увагу у своїх наукових розвідках А. Нелюба [3], Т. Нестеренко [4] та ін. Тож у Правописі йдеться про те, що на позначення осіб жіночої статі від іменників чоловічого роду використовують суфікси *-к-, -иц-(я), -ин-(я), -ес-* та інші. Найпоширенішим є суфікс *-к-(а)*, оскільки він підходить до різних основ: *авторка, дизайнерка, редакторка, фігуристка* тощо [3, с. 23]. Досить активно вживаються також суфікси *-иц-(я)* (*верстальниця, набірниця, порадиця*) та *-ин-(я)* (*кравчиня, плавчиня, продавчиня*). Суфікс *-ес-(а)* трапляється рідше (*дияконеса, патронеса, поетеса*) [6, с. 27].

У розділі «Правопис слів разом, із дефісом, окремо» [6, с. 32] наголошено на тому, що невідмінюваний числівник *пів* у значенні «половина» вживається з іменниками в родовому відмінку однини і при цьому пишеться окремо. Це правило стосується як загальних, так і власних назв (*пів аркуша, пів літра, пів острова,*



*пів яблука, пів Кисва* [2, с. 18] тощо). У таких випадках пів означає половину певного об'єкта або явища. Однак, коли пів разом з іменником утворює нероздільне поняття, яке не виражає значення половини, а набуває іншого значення, ці слова пишуться разом: *піваркуш* (аркуш певної частини), *півколо* (геометрична форма), *півлітра* (розмовне, на позначення пляшки об'ємом 0,5 літра), *півострів* (географічний термін) та інші. Отже, за написання слів із **пів** слід розрізняти два основні випадки: окреме написання для значення «половина» та разом – для утворення єдиних понять або термінів. Це правило дозволяє чітко розмежувати випадки, коли пів вживається як числівник, і коли воно є частиною цілісного слова.

Важливі зміни стосуються написання складних слів з іншомовними компонентами. Їхній правопис залежить від того, які компоненти утворюють слово, його походження і значення. Разом пишуться слова, що починаються з *авто-, біо-, кібер-, еко-*: *автовідповідач, агробізнес, кібербезпека, екопродукти*; слова з компонентами, що вказують на вищий ступінь чого-небудь: Якщо слово починається з компонентів, які підсилюють значення, таких як *архі-, архи-, блиц-, гіпер-, екстра-, макро-, максі-, міді-, мікро-, міні-, мульти-, нано-, полі-, преміум-, супер-, топ-, ультра-, флеш-* пишемо його разом: *гіперзвуковий, макроекономіка, ультрасучасний, мінікомп'ютер*; слова з першими компонентами *анти-, віце-, екс-, контр-, лейб-, обер-, штабс-, унтер-* пишуться разом: *антивірус, віцепрем'єр, ексчемпіон, контрудар* та інші [5, с. 34-35]. Ці правила написання складних слів допомагають зберігати чіткість та логічність у написанні, особливо при використанні іншомовних компонентів та формулювань, що виражають складні поняття.

У розділі «Правопис слів іншомовного походження» однією з найбільш принципових новацій в українському правописі 2019 року стало впровадження обов'язкового використання літери *є* у таких словах, як *проект, проєкція*, що утворюються за аналогією з *ін'єкція, траєкторія, об'єкт*, оскільки всі вони мають спільний латинський корінь *-ject-*. Ця зміна спрямована на те, щоб зберегти послідовність у передаванні іншомовних слів відповідно до їхнього етимологічного походження. Також спрощено передавання звукосполучень [je], [ji], [ju], [ja], які тепер завжди передаються літерами *є, ї, ю, я*. Наприклад, замість *Савойя* пишеться *Савоя*, а замість *фойє – фое* [6, с. 126]. Звук [j], відповідно до нових правил, передається буквою *й* у складі іншомовних слів, а у випадках звукосполучень [je], [ji], [ju], [ja] використовуються літери *є, ї, ю, я*. Наприклад: *буєр, конвеєр, круїз, пляєда* [6, с. 126] та інші. До цієї ж категорії належать імена та географічні назви: *Ісая, Йоганн, Гаїті, Хаям* тощо. Ці зміни, ухвалені в Правописі 2019 року, спрямовані на гармонізацію української орфографії з міжнародною практикою і водночас на збереження специфічних фонетичних та морфологічних особливостей української мови. У § 128 йдеться про правила передачі приголосних у запозичених іменах та прізвищах. Іноземні власні назви, де в оригіналі є буквосполучення *sk*, яке в англійській, німецькій, шведській та інших мовах позначає звук [к], передаємо однією літерою *к* в українській мові. Наприклад, імена та прізвища *Дікенс, Текерей, Джексон, Бісмарк* та інші передаються без подвоєння літери *к*. Також це правило поширюється на географічні назви та інші власні назви: *Стокгольм, Рудбек, Шерлок* [6, с. 127].

Змін зазнали правила передачі буквосполучень *ai* та *oi* в українській мові, які в запозичених словах передаються через *ау* та *оу*: *аутсайдер, гауптвахта, маузер* та інші, а також власні назви: *Каунас, Пауль, Фауст* тощо. Окрім того, у випадках запозичень із давньогрецької мови, де існує традиція передавати буквосполучення *ai* через *ау*, можливі орфографічні варіанти написання: *аудієнція* або *авдієнція, аудиторія* або *авдиторія, лауреат* і *лавреат, пауза* і *навза, фауна* і *фавна* [6, с. 130]. У прізвищах та іменах людей звуку [g] можна передавати двома способами. Перший спосіб — адаптувати до звукового ладу української мови, використовуючи букву *г*. Наприклад, це стосується таких імен і прізвищ, як *Вергілій, Гарсія, Гегель, Георг, Гете, Грегуар, Гуллівер*. Другий спосіб — імітувати іншомовний звук [g] за допомогою букви *г*. Це дозволяє передати вищеперераховані імена та прізвища, як *Вертілій, Гарсія, Гегель, Георг, Гете, Грегуар, Гуллівер* та інші [6, с. 124]. Буквосполучення *th* у словах грецького походження зазвичай передається в українській мові буквою *т*: *антологія, бібліотека, теорія* тощо, а також імена: *Амальтея, Текля, Теодор* тощо. Однак у словах, що усталилися в українській мові з буквою *ф*, допускаються орфографічні варіанти: *анафема* або *анатема, дифірамб* і *дитірамб, ефір* і *етер, кафедра* і *катедра, логарифм* і *логаритм, міф* і *міт* (а також *міфологія* і *мітологія*). Існують також різні варіанти передавання імен і топонімів, наприклад: *Агатангел* і *Агафангел, Афіни* і *Атени, Демосфен* і *Демостен* та інші [6, с. 125].

У Правописі 2019 року в розділі «Правопис власних назв» закріплено нові правила передавання прикметникових закінчень у російських прізвищах [6, с. 134]. Зокрема, закінчення *-ий* передаємо через *-ий*, як, наприклад, у прізвищах *Островський, Крайній*. Закінчення *-ий* після твердого приголосного також передаємо через *-ий*, як у прізвищах *Донський, Полевий*. Якщо *-ий* стоїть після м'якого приголосного, то його передаємо через *-ій*, наприклад, *Соловйов-Седий, Трубецький*. Закінчення *-ая* та *-яя* передаємо через *-а* або *-я*, як у прізвищах *Бела, Островська, Крайня*. Закінчення *-ой* передаємо через *-ий*, за винятком відомих прізвищ, наприклад, *Донський, Крутий*, але *Толстой* [6, с. 145–146]. Ці правила спрощують передавання російських прикметникових прізвищ, роблячи їх відповідними до сучасних норм українського правопису.

Відбулися зміни у правописі закінчень *-а, -я, -у, -ю* у родовому відмінку однини іменників другої відміни. Закінченнями *-у* і *-ю* раніше використовувалися лише у відмінювання двосліпних одиниць типу *Красний*



Лиман, Кривий Ріг. Тепер закінчення -а (для твердої та мішаної групи) і -я (для м'якої групи) зберігаються для назв міст чоловічого роду з суфіксами -ськ-, -цьк-, -ець-, а також з елементами -бург-, -град-, -город-, -піль-, -мир-, -слав-: *Бердянська, Піттсбурга, Вишгорода, Олеськова, Львова* тощо [2, с. 89]. Для всіх інших назв міст чоловічого роду, крім зазначених, вживаються закінчення -у (у твердій і мішаній групі) або -ю (у м'якій групі): *Амстердаму, Гомелю, Чорнобилю* та інші. Однак можливі також варіанти закінчень -а (-я): *Амстердама, Гомеля, Чорнобиля* та інші. [6, с. 91]. Щодо останнього, то слід звернути увагу на те, що перевагу все-таки слід надавати вдиванню флексії -а.

Тепер в українській мові іменники III відміни (на -ть, що йдуть після приголосного, а також деякі слова, такі як *кров, любов, осінь, сіль, Русь, Білорусь*), у родовому відмінку однини можуть мати варіант закінчення -и (*крови, любови, осені, солі, Руси, Білоруси*). Це правило стосується таких слів, як *гідність, незалежність, радість, смерть, честь, хоробрість*, де можливе закінчення -и, утворюючи такі форми, як *гідности, незалежности, радості, смерті, честі, хоробрості* [6, с. 100].

Отже, відновлення автентичних рис у новому правописі 2019 року стало важливим кроком у збереженні та розвитку української мови, поверненні її до історичних і культурних коренів. Важливим аспектом нововведень є також адаптація до сучасних мовних тенденцій і потреб, що дозволяє українській мові залишатися живою і динамічною. У подальшому важливо дослідити ефективність впровадження відновлених норм та їх сприйняття носіями мови, що допоможе виявити можливі проблеми і вдосконалити правописні правила. Перспективним є аналіз адаптації правопису до нових мовних тенденцій і технологій, що сприятиме розвитку української мови в умовах глобалізації та цифровізації.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Верховний Суд поставив крапку в питанні застосування правопису. *gov.ua. Державні сайти України*. 2024. URL: <https://movaombudsman.gov.ua/news/verkhovnyi-sud-postavuv-krapku-v-pytanni-zastosuvannia-pravopysu> (Дата звернення 19.09.2024).
2. Думчак І. М. Порівняльний аналіз змін у проєкті Українського правопису 1999 року та чинній редакції Українського правопису 2019 року. Ужгород : Видавничий дім Гельветика, 2022. Т. 1, вип. 26. С. 47–51.
3. Нелюба А. М. «Український правопис» і тотальна фемінітивізація. *Українська мова*. Харків, 2023. № 3(87). С. 58–67.
4. Нестеренко Т. А. До проблеми творення й уживання фемінітивів у сучасному українському дискурсі. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Випуск 36. Дрогобич, 2021. Том 2. С. 159–165.
5. Стратулат Н. В., Проценко Г. П. Особливості впровадження нового українського правопису. *Фахове мовлення: говори і пишши правильно*. Київ, 2020. С. 15–25.
6. Український правопис. Наукова думка, 2023. 392 с.

УДК 821.161.2

Діана ТУРЧАК

### АНТИКОЛОНІАЛЬНИЙ ПАФОС ДРАМАТУРГІЇ ЛЕСІ УКРАЇНКИ (НА МАТЕРІАЛІ ДРАМАТИЧНОЇ ПОЕМИ «БОЯРИНЯ»)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Михида С. П.

У статті розглянуто поняття «антиколоніального» дискурсу. Осмислено антиколоніальне звучання драматичної поеми «Бояриня».

**Ключові слова:** антиколоніальний дискурс, драматична поема «Бояриня», поневолення, національна самоідентифікація.

**Постановка проблеми.** Протягом багатьох століть українська культура мусила доводити своє право на незалежне існування. Колоніальна залежність від російської імперії виховувала в українцях почуття меншовартості. У XVIII–XIX столітті політика імперської росії була спрямована на те, щоб знищити будь-які прояви національної самобутності народів, що входили до її складу.

Творчість Лесі Українки в контексті української літератури XIX століття відбивала цю тенденцію, та й досі не втратила художньо-суспільного звучання. Творча спадщина поетеси належить не тільки нам, вона посідає важливе місце у скарбниці світової літератури. Леся Українка за життя своїм поетичним словом довела всьому світові, що українці – народ, який гідні свободи та поваги, а Україна – держава, що має свою історію та культуру.

Творчий доробок Лесі Українки вимагає постколоніального прочитання. Зокрема, на особливу увагу заслуговує драматургія. Адже драматичні тексти «дозволили утвердити «європейськість» України не так на рівні шаблонних гасел, як через практичний дискурс, не так через вписування себе в європейський контекст, а через показ українського як органічно європейського, а не «іншого», за традицією ототожненого з російським, а, отже, азійським типом культури» [10, с.163]. Проблеми національної самоідентифікації українців артикулюються у творчості письменниці, яка не тільки постає за національне визволення, але й



прагне протистояти російському колоніальному дискурсові. Творчості Лесі Українки притаманне також звернення до історичного минулого, а не до сучасного. Щодо цього літературознавиця Т. Гундорова доречно зазначає: «Важливу роль у складанні національної нарації належить сакральному витлумаченню минулого, що стверджується в той чи інший спосіб і добудовує сучасне, найчастіше профанне, соціальне диференційоване буття» [1, с. 235].

**Аналіз досліджень і публікацій.** У сучасному світовому літературознавстві активно ведуться постколоніальні студії. Проблеми розвитку культури й літератури країн, що колись перебували у колоніальному статусі, порушені у розвідках О. Еффе (Норвегія), К. Ланглуа (Канада), Дж. Ленча (Нідерланди), М. Сиротинського (Шотландія), Р. Топпера (США), Цзян Чжюю (Китай), А. Гігіано (ІАР), О. Файфа (США), К. Бріслі Бреннана (Канада), С. Нанді (США), Прамода К. Найра (Індія), Ф. Раббані, Тазин Азіз Чауджурі (Бангладеш), К. Тейлора (США) та багатьох інших.

Колоніалізм і колоніальне мислення часто є предметом публікацій відомих видань світу таких, як: «Культурний обмін: журнал міжнародних перспектив» (нім. «Kulturaustausch: Zeitschrift für internationale Perspektiven»), «Дзеркало» (нім. «Der Spiegel»), «Фокус» (англ. «Focus»), «Саме тоді» (нім. «Damals»), «Дослідження» (нім. «Forschung»).

Антиколоніальний дискурс у вітчизняній літературі ХХ століття спостерігається в працях В. Агеевої, В. Будного, О. Вешелені, О. Гнатюк, Т. Гундорової, Л. Зелінської, В. Зотової, П. Іванишина, М. Ільницького, В. Колодій, О. Коломієць, С. Павличко, М. Павлишина, М. Рябчука, М. Шкандрія, О. Юрчук та ін. Матеріалом для дослідження в них стали твори В. Винниченка, О. Гончара, О. Забужко, Р. Іваничука, О. Ільченка, Л. Костенко, О. Мак, М. Матіос, В. Стуса, П. Тичини, Миколи Хвильового, В. Шевчука та інших авторів.

**Мета роботи** – осмислити антиколоніальне звучання драматичної поеми «Бояриня».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасна дослідниця О. Юрчук наголошує, що в закордонній літературі існує чіткий поділ на постколоніальні та антиколоніальні студії, проте в українському літературознавстві переважає їх інтеграція. На її думку, «українські філологічні студії мають системніше враховувати напрацювання постколоніальної теорії як сукупності ідей, поглядів, концепцій, орієнтованих на дослідження культурної спадщини колоніального минулого шляхом інтерпретації імперського та колонізованого дискурсів, їх взаємодії та взаємовпливів» [11, с. 68]. Саме тому для осмислення антиколоніального та постколоніального досвідів необхідно застосовувати «власне український варіант постколоніальної теорії» [11, с. 71].

В. Доній узагальнює, що «антиколоніалізм за своєю сутністю є опором колоніалізму, боротьбою за звільнення від колоніальної залежності з метою «реваншу над імперією» під час перебування нації в колоніальному стані. Постколоніалізм шляхом побороення імперських дискурсів набуває колоніальних та антиколоніальних рис і спрямований на розвиток та збереження національної культури звільнених [2, с. 19]. Дослідниця також підкреслює, що характерною особливістю постколоніалізму в українській літературознавчій науці є інтеграції антиколоніальних та постколоніальних студій.

Під час дослідження драми Лесі Українки «Бояриня» послуговуємось поняттям «антиколоніальний». У творчості Лесі Українки акумульовано рідкісний феномен культурно-національного розквіту в одній особі. Її неординарні творчі здібності проявились і досягли значних здобутків не лише в поезії та драматургії, а й в інших літературних проявах: прозі (белетристиці), літературознавстві, літературній критиці, перекладництві, публіцистиці, етнографії, листуванні та ін. Твори поетеси – це результат не тільки її активного творчого зростання, а й внутрішнього/духовного розвитку. І. Приліпко підкреслює, що драматургія Лесі Українки, яка має окреме місце у творчості письменниці, – це «знакове за своїм художнім потенціалом і новаторське в аспекті поетики явище в українській літературі. Долаючи традиції романтичного й реалістично-побутового театру насамперед на образному та ідейно-естетичному рівнях, авторка формувала структуру своїх п'єс на основі інтелектуальних, світоглядних, морально-етичних конфліктів, що репрезентують широку інтертекстуальну парадигму (філософія Ф. Ніцше, А. Шопенгауера, концепти екзистенціалізму, культурологічні реалії античності й середньовіччя, християнські та міфологічні алюзії й претексти). Усе це зумовило інтегрованість її доробку в контекст як українського, так і європейського модернізму» [7, с. 22].

Д. Донцов зауважував, що Леся Українка «на цілу голову переросла хистом майже всіх сучасних письменників», проте залишалася «дивно незрозумілою, хоч і респектованою», «лишилася якимось сфінксом для покоління» [3, с. 3]. Він першим із дослідників звертає увагу на те, що Леся Українку передусім турбувало не про що писати, а як писати: «Інші оперували переважно ідеями і поняттями, з якими лучаться звичайно певні емоції, певні переживання душі, Леся Українка малювала нам самі ці переживання. Не те, як вони виявлялися в словах і поступках показує вона нам, лише суггерує читачеві стани душі на межі між свідомим і підсвідомим, не втискає своїх ідей у вузькі рамки трафаретних і ясних понять... Для неї мова понять була затісна...» [3, с. 24-25]. До того ж твори Лесі Українки мають добірну, досконалу стилістичну форму, «з криці викутий словник...» [6, с. 166]. Мовна практика письменниці, засвідчує, що вона дотримувалася усталених на той час літературних передусім шевченківських традицій, тому основа її творів народнорозмовна.



Драматичну поему «Бояриня» Леся Українка написала протягом трьох днів, перебуваючи далеко від Батьківщини (у місті Хельвані, Єгипет-Міср, вкотре проходячи лікування від сухот). В основі твору – українська історія, один із найтрагічніших часів козаччини – доба Руїни. Уже з перших сторінок письменниця протиставляє українське і московське. Українське – це світ Олекси Перебійного: «Садок перед будинком не дуже багатого, але **значного козака з старшини** Олекси Перебійного» [9, с. 317]. Московське – це чуже, боярське, те, що відрізняється від українського: «Через садок до рундука ідуть Перебійний і Степан, молодий парубок у московському боярському вбранні, **хоча з обличчя видко одразу, що він не москаль**» [9, с. 317].

Таке історичне полотно дозволило мисткині оприяти антиколоніальну позицію повною мірою, на російсько-український конфлікт у драмі вказано з такою прямою, що навіть сама авторка називала п'єсу «якоюсь елементарною, schwarz und weiss» [8, с. 395]

Як зауважує Л. Масенко «підневільне становище рідного краю, «тюремне життя» в царській Росії викликало в поетеси почуття глибокого, майже фізичного страждання» [5, с. 80]. Це помітно з перших сторінок «Боярині», адже у здавалося б легкій розмові Перебійного зі Степаном, козак згадує слово полон:

«Перебійний

Я джурі накажу,

Нехай перенесе твоє манаття

до нас, **та й забери тебе в полон,**

**поки не визволять бояри.**

Степан

Боже!

**Такий полон миліший од визволу»** [9, с. 317].

На нашу думку, авторка втілює свою антиімперську позицію в уста героїв, адже для них, як і для неї, «визволення» московитами гірше за будь-яку кару.

У «Боярині» Леся Українка аналізує важливу стадію закріпачення народу, який програв війну. Дослідники вважають, що основними мотивами драматичної поеми є «втрата пильності, моральної стійкості й солідарності зі своїм народом у протистоянні з підступнішим ворогом» [5, с. 84].

Втрату солідарності зі своїм народом у боротьбі проти підступного ворога письменниця реалізує через вірність слову, даному ворогові. Спочатку Степан виправдовує свого батька:

«Трудно.

Нема при чім нам жити на Україні.

Самі здорові, знаєте, — садибу

сплюндровано було нам до цеглини

ще за Виговщини. Були ми зроду

не дуже так маєтні, а тоді

й ті невеликі добра утерjali.

Поки чогось добувся на Москві,

мій батько тяжко бідував із нами.

**На раді Переяславській мій батько,**

**подавши слово за Москву, додержав**

**те слово вірне»** [9, с. 321].

А потім і сам Степан слідує шляхові батька та шанобливо ставиться до присяги. «Присяга таки велика річ», - каже він землякові, який шукає в нього, наближеного до царя, захисту від сваволі насланих в Україну московських воєвод.

Особливо гостро питання вірності присязі, даної ворогу, виникає, коли постає вибір між коханням та вірності цареві. Степан називає присягу цареві «великим ділом», яку цар йому не верне. «Та й я йому не можу повернути // всього, що я приймав з його руки», - каже Степан. [9, с. 364]. У той час для Оксани – дружини Степана, як справжньої українки, з українською ментальністю родина – найбільша життєва цінність, присяга, дана під вінцем, для неї священна. Жінка готова залишитись з коханим на чужині, незважаючи ні на що:

«Оксана (зворушена)

**То се б тебе покинути я мала?**

**Чи я ж на те стояла під вінцем**

**і присягу давала?**

Степан (гірко)

Я, Оксано,

не хан татарський, щоб людей держати

на присязі, мов на шнурку. Ти вільна.

Се тільки я в неволі» [9, с. 362].

Осмилюючи позицію Степана, який хотів поєднати вірність російському цареві з вірністю Україні, Л. Масенко слушно зауважує, що «ситуація протистояння двох націй виключає можливість такої подвійної





лояльності. Вірність присязі, даній цареві, який зазіхає на свободу Степанової батьківщини, означає тільки одне - зраду, перехід на бік ворога» [5, с. 85]. О. Юрчук дотримується цієї ж думки, зазначаючи, що у «Боярині» «поетка вдається до розвінчання міфу про можливість реалізації українців як нації у колоніальній залежності, з очікуванням зміни ситуації у масці покори» [10, с. 164]. А на думку О. Забужко, «Бояриня» – це розгорнутий на терені індивідуального духа життєсмертний конфлікт двох культур: московської, державно-деспотичної – і української, бездержавно-індивідуалістичної, у висліді якого остання попадає в катаlepsію бездіяльності, приречена на поглинання [«варіант Степана»] і загибель [«варіант Оксани»]» [4, с. 11].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Нині актуальними є дослідження антиколоніальних наративів у творчості українських митців. Час XVIII–XIX століть вважають одним з найяскравіших періодів, коли політика московської імперської була спрямована на те, щоб знищити будь-які прояви національної самобутності народів, що входили до її складу.

У творчості Лесі Українки акумульовано рідкісний феномен культурно-національного розквіту в одній особі. Проблеми національної самоідентифікації українців артикулюються у творчості письменниці, яка не тільки постає за національне визволення, але й прагне протистояти російському колоніальному дискурсові. Драматична поема «Бояриня», в онові якої українська історія, один із найтрагічніших часів козащини – доба Руїни є прикладом реалізації антиколоніальної позиції письменниці. В образах Оксани та Степана Леся Українка втілює думки про неможливість співіснування двох культур: московської, державно-деспотичної – і української, бездержавно-індивідуалістичної.

У драматичній поемі «Бояриня», зображуючи поневолення українського народу, авторка все називає властивим іменем, а вже в наступних творах обирає інші народи та застосовує алегорії. Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо в аналізі інших творів, у яких утілено антиколоніальні позиції Лесі Українки.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гундорова, Т. Проявлення Слова. Дискурсія раннього українського модернізму. Постмодерна інтерпретація. Львів, 1997. 289 с.
2. Доній В. Дихотомія «антиколоніальне» – «постколоніальне»: специфіка дефініцій. *Літературний процес: методологія, імена, тенденції. Філологічні науки*. 2015. № 6. С. 18-20.
3. Донцов Д. Поетка українського Рісорджіменту (Леся Українка). Львів: Вид-во Донцових, 1922. 35 с.
4. Забужко О. Імперія і провінція в історіософських драмах Лесі Українки. *Філософські студії* 2000. Київ, Генеза, 2000. С. 6–23.
5. Масенко Л. У Вавилонському полоні: теми національної та соціальної неволі у драматургії Лесі Українки. Київ, 2002. 152 с.
6. Огієнко І. Історія української мови. Київ: «Либідь», 1995. 296 с.
7. Приліпко І. Конфлікт «Свій – Чужий» у драматургії Лесі Українки: етнонаціональний та світоглядний аспекти. *Слово і Час*, 2021. № 1. С. 22-38.
8. Українка Л. Листи: 1903-1913 / упоряд. В. Прокіп (Савчук). Київ: Комора, 2018. 736 с.
9. Українка Л. Поезія. Драматичні твори. Київ: Наукова думка, 1999. 384 с.
10. Юрчук О. Антиколоніалізм у творчості Лесі Українки (за драматичною поемою «Бояриня»). *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 55. Філологічні науки, 2011. С. 163-166.
11. Юрчук О. Проза Леся Подєрв'янського з погляду постколоніальної критики. *Літературознавчі студії*, 2008. Випуск 2. С. 68-74.

УДК 81'255

**Дмитро ХАЛУПНЯК**

### **ВИПАДКИ ТЕКСТОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛОКАЛІЗАЦІЇ, ІГРОВИЙ СЛЕНГ ТА ІНША БЕЗЕКВІВАЛЕНТНА ЛЕКСИКА В АРТБУЦІ ТА ГРІ СУБЕРПUNK 2077**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Тарнавська М. М.

У статті розглядаються окремі випадки, а саме відсилки та легенди, які трапляються в українській текстовій локалізації до *Suberpunk 2077*, аналізується ігровий сленг, що існує виключно у грі, та характеризується безеквівалентна лексика, наприклад власні назви, порівнюються варіанти перекладу лексичних одиниць в артбуці та грі.

**Ключові слова:** локалізація, сленг, безеквівалентна лексика, реалія.

**Постановка проблеми:** повна й довершена офіційна текстова локалізація включає в себе не тільки переклад звичайних лексичних одиниць, які трапляються гравцеві під час проходження гри, але й подекуди цікаві відсилки та легенди, на які може натрапити гравець мимоволі, цікаво сформований ігровий сленг персонажів, який з'являється виключно в грі, та інша безеквівалентна лексика, яка варта уваги та аналізу.

**Актуальність** дослідження зумовлена тим фактором, що гравцям по всьому світу цікаво знаходити в іграх якісь відсилки чи то на гру, чи то на книгу або фільм, якусь подію чи персонажа тощо, якусь легенду, яку чули або бачили раніше в попередніх проєктах або в інших джерелах. Такі речі часто обговорюються в інтернеті, особливо на форумах, присвячених обговоренню ігор, тому що нове й гаряче завжди актуальне для розгляду та аналізу.



**Аналіз досліджень і публікацій.** Питанням локалізації займалися такі перекладачі, як М. А. Бернал-Меріно, Г. Чандлера, М. Охагана, Ф. Керр, Д. МакДугалл, Д. Обрайєн, К. Манрігон, А. Ренфорд, І. В. Корунець, Л. С. Бархударов та інші. Питанням української локалізації до відеогри цікавилися керівні директори перекладів українських локалізаційних спілок Шлякбитраф – Юрій Павлюк та Unlocteam – Андрій Рабошук.

**Мета** цієї статті полягає в тому, щоб розглянути випадки текстової української локалізації до Cyberpunk 2077, такі як легенди та відсилки, проаналізувати унікальний ігровий сленг та охарактеризувати решту безеквівалентної лексики, що трапляється нам у грі, порівняти з варіантами перекладу артбука та визначитися з остаточним варіантом.

**Об'єктом** дослідження виступають артбук та гра Cyberpunk 2077, а **предметом** – безеквівалентні лексичні одиниці перекладу гри та артбука.

**Матеріалом дослідження** є подкаст із керівником української локалізації CD Project Red Марією Стрільчук, керівником перекладу Шлякбитраф Юрієм Павлюком та Unlocteam Андрієм Рабошуком, а також уже згадані гра та артбук, різні форуми та сайти, де порушувалося питання про українську текстову локалізацію до Cyberpunk 2077.

#### **Виклад основного матеріалу:**

##### **Випадки текстової локалізації.**

Звичайну безеквівалентну лексику, зокрема власні назви та реалії, ми вже розглянули в попередніх статтях та детально проаналізували в дослідженні роботи. Відтак дана стаття присвячується характеристиці більш екзотичних випадків текстової української локалізації до Cyberpunk 2077, а саме ігровому сленгу, відсилкам та легендам із гри.

Окрім цікавих випадків із власними назвами, іменами та термінами, не менш захоплюючими є також і внутрішньоігрові відсилки на певну власну назву чи реалію при перекладі [5]. Наведемо деякі з них:

*Chipping In (назва пізні рок-гурту Samurai) – у жарті про кіберсвиней ця пісня перекладається як Хром-хром (що означає чипуватися, тобто встановлювати на своє тіло імпланти).*

*Зробити з когось котлету по-київськи – порівняння з тим, що комусь буде гаплік.*

*Розпізнаючи образи – переклад назви місії (відсилка на назву роману Вільяма Гібсона «Розпізнавання образів» «Pattern Recognition»).*

*Пуститися Берега – переклад назви місії (відсилка на український переклад назви телесеріалу «Breaking Bad»).*

*Старі Фотографії – переклад назви місії (відсилка на однойменну пісню Андрія Кузьменка «Старі Фотографії»).*

*Голос країни – переклад назви місії (відсилка на назву української телепрограми «Голос Країни»).*

*Куди не кину оком стомленим – переклад назви місії (відсилка на назву п'єси Леся Подервлянського «Куди не кину оком стомленим»).*

*Ніч яка місячна – переклад назви місії (відсилка на назву вірша-пісні Михайла Старицького «Ніч яка місячна...») [1].*

##### **Ігровий сленг.**

У додаток до відсилок є ще ігровий сленг, який розробники вигадали й використали виключно в грі для повсякденних розмов внутрішньоігрових персонажів, щоб їхня мова була автентичною, канонічною, живою:

*Eurodollars – євдики, едді.*

Валюта в грі, вважається навіть у грі сленгом, розмовним варіантом. Замість звичайної валюти, як-от долари, євро, рідко вживають навіть «money», «coins», «cash» тощо. «Eurodollars» – усталений та найчастіший варіант, що трапляється нам у грі під час згадки про фінанси.

*Choomba – чумба, дружбан, друган.*

Ігровий сленг, що позначає кращого друга, товариша чи приятеля. У грі нам рідко коли або взагалі й ніколи не трапляється бачити аналоги на позначення кращого друга, як-от «homie», «buddy». Тому «Choomba» або «Choom» – остаточні варіанти, які можна побачити під час розмови про друзів.

*Zero – обнулити.*

Означає вбити когось, взламати, звести нанівець, помножити на нуль, скинути до заводських налаштувань його чи її систему. Звичайно, часом можна наткнутися на такі варіанти, як «flatline» або «kill», але «zero» – більш підходящий варіант, оскільки в такому всесвіті, як кіберпанк, обнулити – означає не тільки когось убити, але й повністю звести будь-яке значення на нуль, тобто скинути когось чи щось до заводських налаштувань.

*Delta – дельтувати.*

Має значення швидко кудись подітися, накивати п'ятами, зникнути з місця події. Синонімами є «vanish» або «disappear», які повністю ж передають той же самий сенс, що й «delta», однак цей варіант у розмові гри загальноживаний та усталений [2].

##### **Варіанти перекладу безеквівалентної лексики в грі та артбуці.**



Розглянемо деякі випадки з власними назвами, з якими були труднощі в перекладі та неоднозначність думок.

Також нагадаємо, що переклад до артбуку – світу гри Cyberpunk 2077 – виконувало українське незалежне видавництво коміксів та графічних романів Vovkulaka, тому розбіжностей у перекладі власних назв буде чимало, адже перекладом грою пізніше займалися UNLOCTEAM та Шлякбित्रаф [3;4].

*Johnny Silverhand – Джонні Сільвергенд чи Джонні Срібнорукій?*

В артбуці про світ гри Cyberpunk 2077 цей персонаж був перекладений як Джонні Срібнорукій, однак уже в грі залишився Сільвергендом. За словами керівного перекладача UNLOCTEAM Юрія Павлюка, таке рішення було зумовлено тим, що це його не справжнє прізвище, а прізвисько, оскільки в самій грі в нього насправді була срібна рука. А оскільки в українській мові притаманне таке явище, як переклад прізвиськ, то такий варіант теж мав право на існування, але, за словами Павлюка, до такого не були готові самі гравці, за підсумками відгуків до артбуку [3;6].

*Rogue – Роуг, Шахрайка чи Бешкетниця?*

В артбуці до гри ця персонажка перекладена як Шахрайка, тому що це перше значення перекладу власної назви, у нашому випадку – імені. Бешкетницю так само пропонували підчас перекладу обидві локалізаційні спілки, але зійшлися й залишилися на Роуг, тому що, за їхніми словами, таке рідке ім'я існує в Америці.

*Adam Smasher – Адам Смесер чи Адам Троцило?*

В артбуці – Троцило, але в грі – Смесер. Така розбіжність пояснюється тим, що на момент створення артбуку гра ще не була випущена, тому перекладачі не мали на що спиратись, і, як у випадку із Сільвергендом, залишили прізвисько Смесер.

*Reaper – патрач чи різар?*

В артбуці – патрач, а в грі – різар. Узагалі ріпер у цій грі – це той, хто займається модифікаційним удосконаленням тіла гравця – встановлює імпланти в його тіло. Іншими словами – хірург, який оперує гравця задля його апгрейду.

*Braindance – мозкограй.*

Це єдиний варіант як і в артбуці, так і в грі. Брейнданс – це система запису користувачем своїх почуттів та емоцій під час якоїсь події, яку він хоче передати на редагування або перегляд клієнту. Присутні візуальні, звукові та термальні шари перегляду та аналізу мозкограю під час гри.

*Ice – лід*

Це поняття, що означає захист у чомусь, насамперед – у мережі. Наприклад, якщо якийсь просунутий мережник намагається щось взламати, то в грі кажуть, що він ламає лід – тобто захист, протокол, кодування тощо.

*Trauma Team – Травма Тім.*

Лікарська організація швидкої допомоги, яка прибуває на місце інциденту за лічені хвилини. Переклад здійснено за допомогою транскодування.

*Moxes – Незламні чи Шибайки?*

В артбуці назва цієї банди перекладена як Незламні. Скоріше за все, перекладачі спиралися на передісторію цієї банди, яка у своєму минулому переживала непрості часи свого існування, і тому стала найвразливішою з усіх інших банд міста гри, згідно з артбуком. У грі вони Шибайки.

*Scavs – Стерв'ятники чи Бляхарі?*

В артбуці вони Стерв'ятники, тому що ця банда – вихідці із СРСР 2077 року, оскільки в грі Радянський Союз іще не розпався, але деформувався, і це найбідніша з усіх банд, які, немов ті стерв'ятники, злітаються на все підряд. Бляхарі – адаптація з гри, пояснено це тим, що учасники цієї банди займаються крадіжкою чужих авто та перепродажем [5].

*Finger's – Пальцюк.*

Прямий переклад різаря, Finger's – клініка в Пальцюка, мовна адаптація.

*Mr Hands – Містер Гендз чи Пан Ручки?*

В артбуці його не було, але, хоч і перша його поява була ще в основній грі, повна роль його відбувається в доповненні. Залишився варіант Містер Гендз.

*Woodman – Довбень.*

Другорядний персонаж, якого адаптували під український колорит прізвиськ, оскільки, за словами Марії – менеджера з питань української локалізації до цієї гри, – цей персонаж мав відповідний характер, його переклали Довбнем.

*Dogtown – Псарня.*

Назва району міста з доповнення гри, перекладена еквівалентом, означає місце, де є лігва псів – небезпечних людей.

*AV – Пташка.*

Літаючий транспортний засіб міста Найт-Сіті – головного міста гри, на якому літають уже згадана Травма Тім та Макс-Так – поліція міста.



*Fixer – справник чи посередник?*

В артбуці посередник, у грі – справник, людина, яка займається посередництвом між клієнтом (замовником праці) та найманцем (виконавцем праці).

*Локальний жарт про кіберсвиней : chipping in – хром-хром.*

Chipping in – пісня групи Samurai, до якої входив Сільвергенд – чипуватися, тобто встановлювати на своє тіло імпланти, іншими словами – хром, тому, задля ефекту жарту – гумору, – було використано саме модифіковані повторні вигуки свиней.

*Us Cracks – Us Cracks чи Попагра?*

У грі, як і в артбуці, Us Cracks – це японський поп-гурт, який складається з трьох співачок-учасниць Blue Moon – Місячна Блакить, Red Menace – Червона Загроза, Purple Force – Пурпурова Сила – такі варіанти перекладу згідно з грою. В артбуці ця власна назва так і залишилася – Us Cracks, тобто її ні переклали, ні транскодували, на відміну від вищезгаданих Срібнорукого чи Троцила. Але в грі чомусь переклад вдався до варіанту «Попагра». Скоріше за все, такий переклад локалізаційні спілки склали з двох частин відсилок імовірного перекладу. Us – як Ass, а Cracks – як гра, звідси й відсилка на український поп-гурт із трьох жінок, і, як висновок, склалася така собі Попагра [3].

Отже, які варіанти перекладу – гри чи артбука – більш доречні під ігровою усесвіт та з якими можна краще пізнати саму гру та зануритися в це середовище.

Почнімо з порівняння перекладу лексичних одиниць гри й артбука:

*Адам Смешер і Джонні Сільвергенд* – кращі варіанти, ніж *Адам Троцило* і *Джонні Срібнорукий*. Так, хоч це й не справжні їхні прізвища, а прізвиська, які б у теорії можна було перекласти, але тоді б вони були позбавлені так званої ігрової автентичності, де є власні назви, які не перекладаються, а транслітеруються або транскрибуються, оскільки при перекладі йде або еквівалент, або калькування, або взагалі заміна – тобто адаптація, що змушує гравця задуматися, що такий образ дійсно існує і в його реальному світі, а не тільки в усесвіті самої гри.

*Роуг – Шахрайка* чи *Бешикетниця*. Обидва варіанти перекладу схожі між собою, але не відтворюють його оригінальний посл. У грі *Роуг* – це фіксер (справник або посередник – розглянемо нижче). Саме тому залишити це ім'я без змін, тобто лише його протранскодувавши, – дійсно доречніше рішення, адже так сама персонажка залишається зі своїм оригінальним та незмінним іменем, яке, за словами директорів перекладу українських локалізаційних спілок, хоч і рідко, але існує та трапляється в Америці.

*Стерв'ятники* правильніше за *Бляхари*, адже останні займаються виключно крадіжкою та перепродажем авто, а в грі ця банда, тобто банда стерв'ятників, знається тим, що злітається на весь мотлох підряд, наче дійсно стерв'ятники на ту дичину. Вони спеціалізуються й на тому, щоб незаконно видаляти імпланти ігрових персонажів та перепродувати їх, тобто нелегальна хірургія та торгівля.

*Шибайки* краще підходить за *Незламні*. Як уже зазначалося раніше, переклад назви цієї банди спирався на її передісторію. Тобто під час проходження певного квеста можна дізнатися, що *Незламні* в минулому переживали непрості часи свого формування й виживання, тому перекладачі вважали за потрібне так їх і перекласти в артбуці. Однак у грі *Шибайки* більше підходять, оскільки, вже оговтавшись від несприятливих для розвитку подій минулого, вони все-таки вистояли й заснували банду, навіть установили охорону, тобто як викидає. Тому *Шибайки* – варіант, що переважає.

*Us Cracks* ліпше за *Попагру*, адже збереження назви іноземного поп-гурту – дійсно нормальна та повсякденна практика. Приклад можна навести із сучасних та популярних корейських поп-гуртів, як-от *G-IDDLE*, *Fifty-fifty*, *New Jeans*, *Twice*, *Chuu* тощо. Тому відсилка на український поп-гурт, що колись існував у минулому, сучасному гравцеві може здатися абсолютно недоречною, навіть якщо була схожість між ними, проте такий спосіб перекладу становив повну адаптацію, тобто заміну, що могло б спантеличити гравця в орієнтації ігрового всесвіту. Відтак, *Us Cracks* – залишається без змін.

Варіант *Ripper* виграє у *Rizara* чи *Патрача*, оскільки жоден із останніх не передає того, що закладено в саму основу значення. Як було вже зазначено, *ріпер* – хірург, що займається удосконаленням тіла гравця шляхом установленням кібервиробів – імплантів. Ні *різар*, ні *патрач* не означають повноцінно того, що робить цей так званий хірург-ріпер, тому що він не тільки ріже чи патрає, але й встановлює, лікує, вдосконалює тощо.

Варіант *Фіксер* кращий за *Справника* чи *Посередника*, такий самий випадок, як із *ріпером*. *Фіксер* – це той, хто виступає дійсно посередником між клієнтом – замовником справи – і найманцем – виконавцем справи. Але посередник – це значення вузьке, як і сам справник, адже він нічого не лагодить, а лише стоїть між домовленостями двох осіб. Тому *фіксер* – більш підходящий варіант, адже він не тільки бере й передає замовлення, як посередник, але й залагоджує справи, тобто як універсальний варіант для і справника, і посередника.

*Містер Гендз* однозначно випереджає *Пана Ручки*. Цей випадок дійсно однозначний і не вимагає особливого аналізу, оскільки другий варіант – це прямий дослівний переклад, тобто калькування, яке в даному випадку абсолютно недоречно й недотепне [4].



**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** З огляду на оцінку перекладу та офіційну текстову українську локалізацію загалом до Cyberpunk 2077 можна зробити висновок, що інвестиції та розробка україномовного медіа-контенту – дійсно перспективна та прибуткова справа як для замовників, так і для виконавців. Варто враховувати той момент, що локалізаційні спілки при перекладі безеквівалентної лексики на свою мову, як-от ігрового сленгу, відсилок та легенд, мають спиратися не лише на сухий переклад, але й на адаптацію, яка б відповідала так чи інакше українським реаліям, щоб україномовний гравець зміг відчути атмосферу гри сповна та зрозуміти всі легенди та відсилки оригіналу [7].

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анісімова С. Вийшла офіційна українська локалізація основної гри Cyberpunk 2077. *Root Nation* [Електронний ресурс], 2023. Режим доступу: <https://root-nation.com/ua/games-ua/games-news-ua/ua-ukrainian-localization-of-the-cyberpunk-2077/>
2. Григоренко. М. Вийшла українська локалізація гри Cyberpunk 2077 з "живою" мовою. *Nashkiy* [Електронний ресурс], 2023. Режим доступу: <https://nashkiy.ua/news/viishla-ukrainska-lokalizatsiya-gri-cyberpunk-2077-z-zhivoju-movoyu-ta-trolingom-rosiyan>
3. Кузьменко. О. Для Cyberpunk 2077 вийшла українська локалізація, яку виконала команда UNLOSTEAM. «Шлякбित्रаф» допомагали з перекладом доповнення Phantom Liberty. *Портал Game Dev* [Електронний ресурс], 2023. Режим доступу: <https://dev.ua/news/dlia-cyberpunk-2077-vyishla-ukrainska-lokalizatsiia-1695375089>
4. Маніфест Академія. Локалізація Cyberpunk 2077. Подкаст з CD Projekt Red + UnlocTeam + Шлякбित्रаф [Електронний ресурс], 2023. Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=2QEx9u-VEfc>
5. Пономаренко. Д. Росіяни образилися через українську локалізацію Cyberpunk 2077: у CDPR нібито перепросили. *Unian Ізри* [Електронний ресурс], 2023. Режим доступу: <https://www.unian.ua/games/cyberpunk-2077-ukrajinskiy-pereklad-u-merezhni-rozgorivvsya-skandal-12405525.html>
6. Скрипкін. В. У Cyberpunk 2077 з'явиться українська мова. І всі деталі майбутнього доповнення «Люзія свободи». *IT Community* [Електронний ресурс], 2023. Режим доступу: <https://itc.ua/ua/novini/u-cyberpunk-2077-z-yavvysya-ukrayinska-mova/>
7. Таран. Українська локалізація Cyberpunk 2077 знає незначних змін. *Players* [Електронний ресурс], 2024. Режим доступу: <https://players.com.ua/news/ukrayinska-lokalizatsiya-cyberpunk-2077-zaznaye-neznachnyh-zmin/>

УДК 121.161.2.09 КОСТЕНКО (045)

Павло ЧЕРКАС

### ВИРАЖАЛЬНА ФУНКЦІЯ БІЛОГО КОЛЬОРУ В ЛІРИЦІ ЛІНИ КОСТЕНКО

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Клочек Г. Д.

У статті проаналізовано виражальну функцію білого кольору в ліриці Ліни Костенко на матеріалі творів, які входять в збірники «Триста поезій», «Річка Геракліта» та інші. Визначено, що візуальні образи, пов'язані з білим кольором, є важливими не тільки і не стільки для зимових пейзажів у ліриці поетеси, а й прямо чи опосередковано забезпечують цілий ряд інших виражальних функцій.

**Ключові слова:** Ліна Костенко, поетика візуальності, порівняльний метод, колір, візуальний образ.

**Постановка проблеми.** Білий колір займає важливе місце в творчості Ліни Костенко. Зробити такий висновок можна, хоча б поглянувши на заголовки її віршів. Ми взяли одну з найповніших збірок, а саме «Триста поезій», та звернули увагу на те, з якими кольоровими образами зіштовхується реципієнт, читаючи перші рядки [8, с. 407-415]. Якщо розглядати лише прикметники, що означають кольори, то таких заголовків виявилось 19. Серед них: 7 включають білий, 5 – чорний, 4 – жовтий, 2 – зелений. Ще 3 заголовки містять інші кольоративи. Таке співвідношення є показовим, бо відображає закономірність поетики Ліни Костенко. Т. В. Кондрашова звертає увагу на те, що білий «виступає основним компонентом художнього образу зими та її атрибутів» [7, с. 130]. Це перетинається з висновком Т. Лопатюк: «Найбільш вживаними в поезії Л. Костенко є ахроматичні кольори, зокрема білий, чорний та сірий» [12, с. 221]. Отже, ми говоримо про одну з «візитівок» творчості автора.

**Аналіз досліджень і публікацій.** На сьогодні поетику Ліни Василівни Костенко з різних сторін вивчало багато дослідників, зокрема Г. Д. Клочек, Г. В. Гриценко, І. Ю. Юрова, Г. Білик, Т. В. Філат, О. Б. Варав, І. М. Литвінова. На функціонування кольорів у творчості поетеси звертали увагу, наприклад, Т. В. Кондрашова, Т. Лопатюк, А. І. Гурдуз, Н. М. Кулай, І. М. Рябініна.

**Метою статті** є аналіз виражальних функцій білого кольору в ліриці Ліни Костенко.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Вірш «Біла симфонія» зі збірки «Річка Геракліта» можна назвати одним із найяскравіших прикладів виражальної функції білого кольору в поезії Костенко [9, с. 97]. Починаючи з назви, читач зіштовхується з потужним образом, під час опису якого можна говорити щонайменше про аудіовізуальність, а щонайбільше про синестезійне поєднання звуку та кольору. На музичність твору звертає увагу Г. Д. Клочек [6, с. 232]. І. Ю. Юрова, загалом, говорить про авторський «мистецький експеримент із трансформації музичного жанру в художню літературу» [20, с. 204]. Поняття синестезії вже застосовувалося дослідниками при аналізі творчості Ліни Костенко. Наприклад, О. Михайлова, розглядаючи теонімічні образи в вірші «Учора все було зелене...», вживає це слово для означення поєднання



поетесою «непоєднуваних» різностильових засобів [14, с. 305]. О. В. Борисович та Т. А. Чаюк, досліджуючи поняття синестетичної метафори, пишуть: «Синестетичні метафори є результатом когнітивно-символічної інтеграції чуттєвого досвіду людини, вербалізованого у мовних одиницях. Чуттєве концептуалізується не як окремий спосіб пізнання, а як дещо синергетичне, цілісне, інтегроване» [2, с. 56]. Таким чином, Ліна Костенко змальовує більш цілісну картину, що слідує з її власного світосприйняття, й цим самим ускладнює образне наповнення своїх творів. Подібне зустрічається в українській літературі нерідко. Наприклад, синестезійність поезики Тичини є загальновідомим та широко досліджуваним явищем. Ю. Л. Маленовський, аналізуючи творчість останнього, звертає увагу, по-перше, на поєднання звукового та слухового, й, по-друге, слідування візуальних образів із слухових [13, с. 11]. Подібні метафори в поезиці Костенко можуть слугувати окремим предметом для результативного дослідження.

Визначення функцій білого у вірші сильно залежить від цілісної інтерпретації твору. Пам'ятаємо про принцип герменевтичного кола, рухаючись яким, дослідник пізнає ціле через звернення до його складових частин і навпаки. Г. Д. Клочек, говорячи про головний сенс віршу, звертає увагу на три моменти: смерть персонажа - хлопця, що згадується ліричною героїнею; холодність змальнованої дійсності; музичний компонент твору [6, с. 232-233]. Таким чином, йде мова про трагічний посил. Протилежне бачення в Г. В. Гриценко: «Проводячи паралель між юною й зрілою парами в поезії "Біла симфонія", авторка порівнює штучність із природністю, притаманне молодості прагнення досвіду драми із бажанням зрілості втекти від нього. Поетеса іронізує над дитячою наївністю, здатністю драматизувати події, запозиченою в дорослих» [4, с. 2]. Таким чином, йде мова про іронічний посил.

Якщо ми дотримуємося першої інтерпретації, то білий колір тут обслуговує пейзажний компонент віршу, який у свою чергу дозволяє авторці підкреслити трагічність втраченого кохання, його давнину, забутість і незабутність водночас. Якщо ж говорити про другу інтерпретацію, то білий постає в усій своїй неоднозначності, бінарності, на яку звертав увагу, в тому числі, Г. Д. Клочек [6, с. 232]. З одного боку, це колір чистоти, а з іншого – колір холоду. Майже все біле у творі, передбачає певну субверсивність або іронію, при чому як внутрішню (самостійну), так і зовнішню (при взаємодії з іншими образами та художніми засобами). Наприклад, після «лебединої пісні», тобто пісні символічного білого птаха, асоційованого в європейській культурі з вірністю та коханням, авторка іронізує над винятковістю описаної любові в наступних рядках: «В такому віці людина / завжди кохає востаннє». Г. В. Гриценко звертає увагу на виразність одного з таких моментів: «Романтичний епітет "Завіяні снігом вітрила" зіштовхується з буденним порівнянням "звисали, як біла гичка", відбиваючи лукаву насмішку зрілості над юністю» [4, с. 2]. Отже, білий колір у вірші виступає своєрідною віссю, яка об'єднує більшість художніх засобів і, так, підкреслює все відмінне. Деякі образи, що стосуються білого, тут творять подібні сенси самі по собі. Зламана об лис крило дає нам образ крила як такого, пов'язаного з невинністю, свободою, чистотою. Білий колір, у якому крила зазвичай зображуються, має подібні значення. Зламність крила заперечує ці смисли, відміння їх.

Таким чином, ми вже можемо говорити про нетривіальність використання білого кольору. Він постає не лише важливою характеристикою зимового пейзажу, а і є співставним з великою кількістю найрізноманітніших асоціацій, що задають загальний тон поезії або значної кількості його складових частин. Говорячи про забезпечення кольорових контрастів, із яких слідують контрасти смислові, можна звернути увагу на те, що подібні протиставлення не завжди зводяться до використання Ліною Костенко виключно ахроматичної пари чорного та білого. Покажемо тут є, наприклад, вірш «Учора все було зелене...» [9, с. 90]. «Учора все було зелене, / сьогодні білим зацвіло», – через колір, що асоціюється з весною і її розквітом, та через зимовий колір приходимо до двох пір року, які в свою чергу співставляються авторкою з колишнім апогеем людської культури та сучасним занепадом відповідно. Подібні смислові контрасти ще й підкреслюються пейоративною лексикою, яка вирізняється на фоні інших лексичних засобів, про що писала О. Михайлова [14, с. 305]. Із посилом авторки перегукується велика кількість світових ідіом, які несуть схожий посил та передбачають наявність цього ж кольоративу. Це, наприклад, вираз «у сусіда трава завжди зеленіша» або «раніше трава була зеленіша». З англійських довідникових джерел можна дізнатись, що перша приказка бере свій початок з поезії давньоримського поета Овідія [21, с. 251]. Вірогідно, що останній вираз є модифікованою версією першого, запозиченого з англійської. Зрештою, через загальновідомість та загальноновживаність вислову в україномовному середовищі, аналізуючи поезію, можна припустити, що горизонт сподівання авторки передбачав розпізнавання читачем такої відсилки.

Ще одним потужним художнім засобом є словосполучення «білим зацвіло». Звертаємо увагу на те, як через подібну образність, вірш перегукується з «Contra spem spero!» Лесі Українки [16, с. 37]. «Буду сіять квітки на морозі», – цей рядок містить в собі метафору, яка теж опирається на символ цвітіння та зими. Однак, якщо Леся Українка говорить про особисту трагедію і можливість боротьби з нею через зміну свого ставлення до ситуації, то Ліна Костенко змальовує трагедію об'єктивну і глобальну, постулює її присутність, не шукаючи рішень та не натякаючи на наявність останніх. Є примітним те, що в останніх двох рядках зелений колір уже не протиставляється білому: «Учора все було зелене. / Учора все іще було». Отже, композиційно образ білого є співставним із пусткою, браком. Схоже авторське рішення можна побачити в поезії «Між



іншим»: «Коли я буду навіть сивою, / і життя моє піде мрякою, / а для тебе буду красивою, / а для когось, може, й ніякою» [8, с. 48]. О. О. Леонтьєва стверджує: «Якщо вдається до більш детального аналізу, стане зрозумілим, що головне для автора не колір волосся, а вікова характеристика ліричного героя, тобто предикат, іменна частина якого виражена кольоративом, насправді є вербалізатором семантики стану» [10, с. 477]. Погоджуємося з цим, але звертаємо увагу на те, що прихований кольоровий аспект може грати додаткову роль у рецепції твору.

Прикметник «сивий» буквально передбачає білий колір волосся. «Мряка» як дрібнодисперсний дощ чи сніг або ж туман посилює позицію білого в вірші. Все складніше зі словом «красивий». Тлумачні словники української мови не визнають майже ніяких значень, що закріплені за словами з цим самим коренем та передбачали б червоний колір. З іншого боку, рідкісні виключення можна знайти: наприклад, діалектне слово «красіти», яке означає те ж саме, що й червоніти або шарітися [15, с. 327]. До того ж, сприймання цих слів як таких, що пов'язані з червоним, є популярною помилкою. О. Аврааменко звертає на неї увагу, а Павло Штепа додає «красний» в свій «Словник чужослів» 1977 року [19, с. 224]. Отже, в випадку індивідуальної рецепції можемо допустити появу кольорового контрасту білого з червоним.

Авторка часто звертається до одного й того ж самого за допомогою найрізноманітніших засобів. Це добре демонструє поезія «В пустелі сизих вечорів» [8, с. 12]. Через любовну тематику більшість слів тут пов'язано з невізуальними характеристиками або ж узагалі з процесами та діями: «живеш», «милуєш», «голубиш», «чекаєш», «вгадуєш», «любиш» і т. д. На нашу думку, дуже маловірогідно, що поетка випадково використовує саме прикметник «сизий» в першій строфі, разом із дієсловом «голубиш» у другій. «В пустелі сизих вечорів, / в полях безмежних проти неба / о, скільки слів / і скільки снів / мені наснилося про тебе! // Не знаю, хто ти, де живеш, / кого милуєш і голубиш. / А знаю — ти чекаєш теж, / тривожно вгадуєш і любиш» [8, с. 12]. Саме «сизі вечори», а не сірі чи темні, тому що сизість асоціюється з голубами – символами кохання й миру, від назви яких було утворено метафоричне дієслово «голубити». З одного боку, синій або сіро-блакитний колір сугестує читачеві смуток, а, з іншого – готує його до нового рівня розуміння описаного стану.

Голубам, а саме львівським птахам, поетеса присвятила окремих вірш, який, на перший погляд, можна віднести до пейзажної лірики, однак у ньому Ліна Костенко використовує пейзажний компонент для передачі набагато глибших сенсів. «Тінь чорна стрімко падає вниз – / то білий голуб так злітає вгору», – з цих слів починається вірш «Львівські голуби» [8, с. 18]. Тінь та голуб тут контрастують на символічному рівні, а також на кольоровому. Контрастують також просторові поняття низу і верху, падіння та злету. Ці протиставлення не є єдиними. Вони перегукуються з різними способами існування, що описуються в вірші: світ пташиного польоту вгору і людської буденності вниз; голуб, що літає, і голубка, що чекає на нього; собор як символ духовного життя і війна як символ духовного падіння людини. Загалом, цей твір розглядається як такий, у якому тема війни є провідною, Г. Білик та Т. В. Філат [1, с. 136; 17, с. 184]. На протиставлення буденного й високого звертає також увагу О. Б. Варава [3, с. 383]. На нашу думку, в обігранні цих сенсів візуальна складова грає вирішальну роль.

Перша строфа дає читачеві комплексну динамічну картину зіткнення чорного та білого з перенесенням акценту на білий колір. Саме по собі протистояння світла та темряви є загальнозначущим в людській культурі та символічним, а тут складний візуальний ряд ще й «римується» з безліччю інших подібних символічних протиріч. Таким чином, знову можна говорити про синестезійне поєднання художніх засобів. Синестезія, згадуючи кольоровий аспект, присутня тут і в рядку «Строкати ритми вулиць і юрби». «Строкатий» – в буквальному сенсі означає «різнобарвний». Ліна Костенко вдається до катахреси: мінливість міста передається через поєднання характеристики, що стосується кольору, та характеристики, яка виражає частотність повторення чогось. Тут розуміємо, що ритм є настільки ж високим, наскільки кольорове наповнення – різноманітним.

Схожий синестезійний прийом бачимо в поезії «Цей ліс живий. У нього добрі очі...» в рядках «Дубовий Нестор дивиться крізь пальці / на білі вальси радісних беріз» [8, с. 286]. Ліна Костенко подвійним чином доносить до читача схожі смисли: прикметник «білий» виступає метонімічною характеристикою берези, а вальсовий танець, який найчастіше виконується в швидкому темпі, перегукується з характеристикою радості в своїй символічності. У вірші «Сніги метуть. У вікнах біле мрево...» маємо рядки: «На білий вальс запрошую дерева, / на білий вальс вітрів і хуртовин» [8, с. 363]. Виконуючи вальс, люди кружляють. Вітер у зимову погоду зумовлює кружляння снігу. Подібна метафоричність, таким чином, є очевидно зрозумілою. Запрошення авторкою дерев саме на «білий вальс» тут теж є нескладним для сприйняття: по-перше, білий колір буквально виступає характеристикою засніжених дерев; по-друге, це словосполучення нагадує читачеві фразеологізм «білий танець», який означає парний танець, що ініціюється жінкою. Поетеса через свого ліричного героя звертається до природи в пошуку життєвого спокою. Значну роль тут відіграють саме дерева: порівнюємо рядки «Поїдемо поговорити з лісом, / а вже тоді я можу і з людьми» з першого віршу та «Я вас люблю за те, що ви дерева. / Що ви прийшли до мене, що ви тут» із другого [8, с. 286; 8, с. 363].

Якщо в другому творі Костенко робить вальс центральним образом, то в першому вірші образ білого вальсу беріз є, по-перше, епізодичним, і, по-друге, одним із багатьох. Поетеса наділяє берези особливу



рухливістю в умовному «кадрі», на відміну від інших героїв. Знову бачимо ряд протиставлень: високий, товстий, нерухомий, негнучкий, асоційований із чоловічим началом в українській культурі дуб та набагато нижчі, тонкі, рухомі і гнучкі від вітру, асоційовані з жіночим началом берези. Оскільки спостерігачем виступає значно вищий за берези дуб, через його точку зору ми приходимо до панорамної картини, в якій берези оточують нас із усіх сторін. Це, в свою чергу, дає нам кругове розташування співставне з вальсовим.

Берези в ліриці Костенко лягають в основу найрізноманітніших образів – аж до протилежних за своїм значенням. Наприклад, у вірші «Ліс» [8, с. 175], як відмічає І. Циганюк, різні флорономени «образно відтворюють державні атрибути, громадян, їх сани, архітектуру, релігію тощо» [18, с. 115]. В рядку «Білють храми беріз» поетеса конструє метафору, звертаючись до схожості геометрії дерев і храмових колон. Тут більше не йде мови про гнучкість берези, її жіночність та інші згадані атрибути. Дієслово ж «білють» не тільки і не стільки підсилює візуальний образ білого в свідомості читача, скільки говорить про те, що берези можна побачити здалеку, бо вони виділяються на загальному фоні. Відповідні значення цього слова є денотативними.

Ліна Костенко часто звертається до контрасту між ахроматичними кольорами для відображення дихотомії добра і зла. Зіткнення позитивного і негативного, при цьому, в творчості поетеси буває більш або менш різким, очевидним. В уже згаданих «Львівських голубах» погане й хороше є взаємопроникним: голуби хоч і належать небу, але присутні в земному світі; хоч земному світу і притаманна війна, але тут знайшлося місце і для соборів, тобто життя духовного.

Ознайомившись із творчістю Ліни Костенко, можна зробити висновок про те, що авторка була знайомою з культурою Сходу. І. М. Литвінова звертає увагу на велику кількість подібних ремінісценцій. Аналізуючи тему кохання в вірші «Лейтмотив щастя» вона звертає увагу на образ шлюбу землі і неба, а також співставність цього образу з поняттями інь та янь як двох начал, що через єднання призводять до народження нового [11, с. 211]. Ми ж звертаємо увагу на те, як уже означена взаємопроникність двох протилежностей у «Львівських голубах» резонує з дуалістичною китайською концепцією.

Якщо говорити про більш однозначний кольоровий та смисловий контраст, можна згадати вірш «Біле – біле – біле поле...» [8, с. 248]. В ньому, до речі, авторка теж удається до використання синестезійної метафори («чорний гомін»). З самого початку в нас може виникнути закономірне питання стосовно ролі повторення слова «біле». По-перше, поетеса компенсувала композиційний брак білого в другій та третій частині твору. По-друге, образ білого поля є співставним із відповідною візуальною складовою й, таким чином, грає роль тла для останньої. В. Клименко, досліджуючи механізм почуттів людини, звертає увагу на дихотомії образу та зазначає: «Розмежовані в образі фігура і тло відрізняються одне від одного: тло є невизначеним і нічим не обмеженим змістом; фігура ж обмежена і константна, нібито рельєфна, тому більш предметна і насичена змістом, який має цінність для людини» [5, с. 107]. Там же дослідник наводить приклад наочного вираження дихотомій образу в вигляді вже згаданого китайського знаку тайцзиту. В символічному сенсі, поле тут – це життя як таке. В цьому випадку воно контрастує з однозначно негативним образом птаха-падальника як на візуальному рівні, так і на символічному. До того ж, коли мова йде про вороння, авторка акцентує увагу на його прив'язаності до одного місця, а не на локомоції. Натомість, коли мова йде про коня, він знаходиться в процесі руху: «Скаче кінь, копитом цокає, / тонко вухами пряде». Цокання копит, у свою чергу, як звук ритмічний та упорядкований контрастує з какофонічним гомоном вороння. По-третє, характеризуючи поле як біле більше одного разу, авторка наче переходить на рівень просторовий, виражає безкрайність поля. Ліна Костенко дуже часто означає життя в своїй ліриці, використовуючи фразеологізм «білий світ». Поле постає перед нами місцем подій – воно ж тло, що обмежує композицію. Воно як і самий світ не є добрим чи поганим, але вміщає в себе перше і друге. Нейтральність білого посилює це значення. Використання візії білого поля в якості основи, тла для наявності чогось, передбачається й змістом поезії «І дощ, і сніг, і віхола, і вітер...» [8, с. 262]. «На біле поле гайвороння літер / впаде як хмари, цілі хмари строф», – тут примітним є ще й те, що ми знову бачимо використання образу чорних птахів і чорно-білий контраст.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Незважаючи на те, що найбільш частими в ліриці Ліни Костенко є кольори ахроматичні, смислові та емоційні контрасти нерідко передбачають використання авторкою кольорів хроматичних. Білість може бути співставною з усім твором чи його частиною. Вона також може виступати характеристикою, що підсилює візуальний динамізм фрагменту чи навпаки статичність чогось. У одних поезіях білий колір виступає властивістю об'єкта, а в інших грає роль тла. Синестезійні образи, в тому числі пов'язані з білим, можуть слугувати перспективним предметом наступних досліджень.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білик Г. Тема війни у творчості Ліни Костенко. *Рідний край: літературно-художній альманах*. ПНПУ ім. В. Г. Короленка. Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2010. № 1. С. 129–141.
2. Борисович О.В., Чаюк Т.А. Мовна синестезія та синестезійна метафора. *Південний архів: Філологічні науки*: зб. наук. праць. Херсон. держ. ун-т. Херсон: ХДУ, 2020. № 82. С. 54–59.





3. Варава О. Б. Образ міста в поезії Ліни Костенко: пошук особистісної й національної ідентичності. *Актуальні проблеми слов'янської філології*: міжвуз. зб. наук. праць. Серія: Лінгвістика і літературознавство. / Бердян. держ. пед. ун-т, Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка. Бердянськ: БДПУ, 2010. Вип. 23, ч. 2. С. 376–384.
4. Гриценко Г. В. Уявні й реальні картини в структурі творів інтимної лірики Ліни Костенко. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Черніг. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів: Вид-во ЧДПУ, 2012. Вип. 101. С.85–88.
5. Клименко В. Механізм почуттів-функціональний орган людини. *Психологія і суспільство*. Західноукраїнський національний університет. Тернопіль: ЗУНУ, 2005. №. 1 (19). С. 104–115.
6. Клочек Г. Д. Ліна Костенко: тексти та їх інтерпретація. Навчальний посібник-хрестоматія. Київ: Український пріоритет. 2019. 648 с.
7. Кондрашова, Т. В. Взаємозв'язок людини і природи у творчості Ліни Костенко. *Перспективні напрямки сучасної науки та освіти*: матеріали всеукр. наук. практич. конф. Донбаський держ. пед. ун. Слов'янськ: ДДПУ, 2017. Вип. 9, ч. 2. С. 128–131.
8. Костенко Л. Триста поезій. Вибрані вірші. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2015. 416 с.
9. Костенко Л. Річка Геракліта; упоряд. та передм. О. Пахльовської; післямова Д. Дроздовського; худож. С. Якутович. Київ: Либідь, 2011. 336 с.
10. Леонтєва О. О. Структурно-семантичний аспект функціонування іменної форми предиката зі значенням квалітативності (на матеріалі збірки Ліни Костенко «Триста поезій»). *Мова і культура (Науковий журнал)*. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. Вип. 19. Т. IV (184), С. 474–480
11. Літвінова І. М. Рецепція східних культур у сучасній українській літературі (на матеріалі поезії Ліни Костенко) *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Філологічні науки.* / Берд. держ. пед. ун-т. Бердянськ: Гельветика, 2014. №. 4. С. 206–213.
12. Лопаток Т. Семантична характеристика якісних прикметників на позначення кольору (на матеріалі творів Ліни Костенко). *Наука. Освіта. Молодь*. Матеріали наук. конф. Умань: Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, 2015. ч. 1. 261 с.
13. Маленовський Ю. Л. Фоносемантична організація поетичного твору: аспект рецепції (на матеріалі поезії Павла Тичини) : дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 212 с.
14. Михайлова О. Г. Теонімічна метафора в поезії Ліни Костенко. *Studia linguistica: збірник наукових праць*. КНУ ім. Тараса Шевченка. Київ: Київський університет. Вип. 6 (1). 2012. С. 302–307.
15. Словник української мови: [в 11 т. АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ: Наук. думка, 1970–1980. Т. 4. 1973. 840 с.
16. Українка Леся. Твори: В 4-х т. Т.1. Поетичні твори. Київ: Дніпро, 1981. 541 с.
17. Філат Т. В. Своєрідність інтерпретації воєнної теми в ліриці Ліни Костенко *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород: Гельветика, 2023. Вип. 27(3). С. 180–185.
18. Циганок І. Флорономени у мовотворчості Л. Костенко. *Філологічні діалоги*. Збірник наукових праць. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2021. Вип. 8. С. 112–117.
19. Штепа П. Словник чужомовних слів і термінів. Торонто, 1977. 452 с.
20. Юрова І. Ю. Музика та музиканти у творчому доробку Л. Костенко. *Сонячні кларнети: танець, музика, театр у літературних проєкціях*. Матеріали міжнар. наук. конф. Бердянськ: БДПУ, 2021. С. 204–206.
21. Apperson G. L. Dictionary of proverbs. Wordsworth reference. London: Wordsworth Editions Ltd, 2006. 656 p.

УДК 811.111:378.147

Діана ЧЕРНОВА

## ТИПОЛОГІЯ ПОМИЛОК В АНГЛІЙСЬКОМУ ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННІ УЧНІВ 11 КЛАСУ ТА КОРЕКТИВНИЙ ФІДБЕК УЧИТЕЛЯ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов і соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Паращук В. Ю.

У статті представлено огляд типології помилок в англійському мовленні учнів за різними критеріями як компонент професійного знання вчителя англійської мови, а також обґрунтовано важливість корективного фідбеку (*corrective feedback*) вчителя як жанру професійно орієнтованого мовлення. Наголошено на доцільності використання коду виправлення помилок (*correction code*) для оцінювання англійського писемного мовлення учнів та синтезовано код виправлення для застосування у практиці навчання англійської мови в старших класах.

**Ключові слова:** англійське писемне мовлення, типи помилок, корективний фідбек, код виправлення помилок.

<...> knowledge on errors produced by learners can provide a picture of the linguistic development of the learners themselves.

Priya, S., & Vishal, V, 2020, p. 336

**Постановка проблеми.** Оволодіння іноземною мовою (далі – ІМ), особливо поза природним середовищем її функціонування, включає різноманітні помилки учнів [4, с. 635], а відтак типологія помилок і корективний фідбек складають невід'ємну частину професійної комунікативної компетентності вчителя ІМ, а саме: уміння «помічати, аналізувати, встановлювати типи помилок і порушення норм правильності, та, відповідно до встановленого типу помилки/порушення, добирати способи та шляхи їх виправлення» [3, с.231].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Для ідентифікації помилок у науковій літературі описано декілька авторитетних стратегій. Хронологічно однією з перших вважається «Аналіз помилок» (далі – Error Analysis).



Дослідник Крістал (Crystal) визначив Error Analysis як застосування будь-яких лінгвістичних понять і процесів з метою виявлення, категоризації та тлумачення некоректних форм, створених тими, хто вивчає ІМ : “<...> employing any of the concepts and processes provided by linguistics to discover, classify, and systematically interpret the inappropriate forms produced by someone learning a foreign language” [5, с. 165]. Модель Error Analysis, запропонована дослідником Кордером (Corder), включає три етапи: 1) збір даних (data collection) – вибір корпусу мови, письмового чи усного, виявлення помилок; класифікація та кількісна оцінка помилок; 2) опис (description) – граматичний аналіз кожної помилки та джерел і 3) пояснення (explanation) (кінцевий об’єкт аналізу помилок) – пояснення різних типів помилок [цит. за: 12, с. 390].

Огляд типологій помилок за різними критеріями представлено у праці [3, с. 233]. Так, у методиці навчання ІМ помилки можливо категоризувати за: 1) аспектами мови (фонетичні, лексичні, граматичні); 2) видами мовленнєвої діяльності (розуміння на слух, говоріння, читання, письмо); 3) порушеннями норми літературної мови та культури мовлення [там само, с. 233]. Схожою є типологія, яка інкорпорує такі типи: 1) морфосинтаксичні помилки, тобто відхилення, які охоплюють неправильний порядок слів, граматичний час дієслова-присудка, відмінювання та частки тощо; 2) фонологічні помилки, які є результатом неправильної вимови лексики; 3) лексичні помилки, які створюються в результаті некоректного використання словника або переходу на L1 (рідну мову) учня через відсутність у нього лексичних знань; 4) семантичні помилки, які полягають у продукуванні учнями незрозумілого смислу висловлення за відсутності граматичних, лексичних або фонологічних помилок [17, с. 82; 8, с. 68]. В усному іншомовному мовленні таксономія порушень охоплює: «1) порушення системи; 2) порушення норми; 3) порушення узусу» [1, с. 75-78].

Для нашого дослідження важливою є таксономія помилок – Surface Strategy Taxonomy, запропонована Дюлей (Dulay) у співавторстві з іншими дослідниками в 1982 році. Ця таксономія охоплює порушення/відхилення у поверхневій структурі (surface) висловлень/речень, у результаті яких виникають чотири типи помилок: пропуск (відсутність істотного елемента у висловленні / omission), додавання (вживання непотрібного компонента у висловленні / addition), неправильне формоутворення (некоректне застосування морфеми чи іншої структури у висловленні / misformation) та неправильне впорядкування (неправильне розташування морфеми чи слова / misordering) [цит. за: 6, с. 61]. Застосування означеної стратегії в численних дослідженнях помилок в англійському мовленні учнів із різними рідними мовами засвідчило, що неправильне формоутворення і пропуск складають 72% від усіх граматичних помилок, у той час, як додавання та неправильне впорядкування належать до менш поширених помилок [11, с.86].

Дослідниця І. Волошок називає найпоширенішими помилками в англійському писемному мовленні українців «ті, що пов’язані зі структурою речень: порядок слів у реченні, використання перехідних і неперехідних дієслів, дієслів, які використовуються з прийменниками і без них, узгодження форм підмета і присудка та інші» [2, с.75]. Аналізуючи мовлення майбутніх вчителів англійської мови, В.В. Черниш також відзначає велику питому вагу граматичних помилок, друге місце посідають лексичні помилки, а вимовні, стилістичні й орфографічні помилки – менш поширені [3, с. 240]. Інше дослідження граматичних помилок учнів із нижчим рівнем володіння ІМ засвідчило, що 35% помилок допущено на неправильне вживання прийменників і порядок слів у питаннях, при цьому порушення у вживанні артиклів та формоутворенні склали по 11% від загальної кількості корпусу матеріалу спостереження [11, с.86].

Для більшості вчителів важливими залишаються питання – «коли виправляти помилки» і «як їх виправляти» [18, с.7]. Звідси випливає, що поруч із типологією помилок, важливим компонентом професійної комунікативної компетентності вчителя ІМ є їхнє виправлення, або корективний фідбек (corrective feedback). Проблема корективного фідбеку широко висвітлюється у західній лінгводидактичній літературі. Корективний фідбек уособлює окремий жанр професійно орієнтованого мовлення вчителя, професія якого вважається професією “підвищеної мовленнєвої відповідальності”, оскільки реалізується завдяки мовленню [3, с. 236]. Усний корективний фідбек визначається як реакція вчителя на помилку учня із зазначенням, де сталася помилка, з наданням правильної структури для помилкового висловлення або з презентацією металінгвістичної інформації, яка описує природу помилки [16, 2012, с. 46].

На часі авторитетною вважається класифікація засобів корективного фідбеку Р. Лістера та Л. Ранта (Lyster, & Ranta), яка охоплює шість типів: 1) явне /експліцитне виправлення (explicit correction), що означає надання правильної форми помилковому висловленню учня, напр.: Student (далі – S): *I'm late yesterday.* Teacher (далі – T): *You should say 'I was late', not 'I'm late'*; 2) переформулювання помилкового висловлення учня (recast) означає, що вчитель переформулює все або частину висловлення учня без помилки, напр.: S: *How many people <...> in the picture?* T: *How many people are there in the picture?*; 3) запит на роз’яснення (clarification request): вчитель просить учня пояснити чи правильно він/вона зрозумів висловлення, напр.: S: *Why does he taking the flowers?* T: *Sorry?* 4) металінгвістичний фідбек (metalinguistic feedback), який вміщує правило щодо виправлення помилки, напр.: S: *He go there yesterday.* T: *You need the past simple tense here;* 5) виведення правильної форми шляхом постановки питань (elicitation), які «наштовхують» учня на самовиправлення помилки, напр.: S: *Does he plays football?* T: *Do we have to put -s/es after we say Does in questions?*; 6) повторення помилкового висловлення (repetition), тобто повне або часткове імітування



помилкового висловлення учня з питальною інтонацією, щоб отримати від нього правильну форму, напр: *S: Picture A is a supermarket. T: Picture A is a supermarket?* [14, с. 45]. Використання цих засобів складає зміст усного корективного фідбеку вчителя.

Засобом корективного фідбеку в писемному мовленні слугує **код виправлення помилок** (correction code) [7, с. 283], який використовується з метою привернення уваги учнів до помилки без експліцитної її ідентифікації. Вчитель використовує символи для вказівки на помилку, коли перевіряє письмові роботи учнів, а після отримання робіт учні повинні звернути увагу на символи коду, зрозуміти суть помилки та здійснити самовиправлення. Дослідник Рідделл (Riddell) стверджує, що ця стратегія «заохочує незалежність учня», спонукаючи його ставати більш відповідальним за своє навчання [цит. за: 18, с. 7-8].

Більшість учнів (80%) вважають використання вчителем коду виправлення помилок у процесі корективного фідбеку корисним; при цьому 15% учнів очікують правильних відповідей від своїх вчителів у результаті виправлення, а 5% дотримуються думки, що вони повинні виявляти свої помилки самостійно [10, с. 74]. Продуктивним в західній лінгводидактиці вважається підхід, що замість сприйняття помилок негативно як ознаку невдачі (вчителів чи учнів), їх слід сприймати позитивно як ознаку того, чого вчителі ще мають навчити, а учні навчитися [4, с. 632; 9]. У лінгводидактичній літературі описано низку рекомендацій щодо доцільності виправлення помилок засобами корективного фідбеку: у першу чергу, слід виправляти помилки, 1) які часто продукуються учнями; 2) які виникають під час опрацювання поточного навчального матеріалу на уроці; 3) помилки, які не виходять за межі рівня кваліфікації учня, адже немає сенсу виправляти помилку, якщо учень не розуміє, що саме підлягає виправленню; 4) помилки, які заважають спілкуванню [13, с. 72].

Огляд наукових результатів вивчення типології помилок і засобів корективного фідбеку, здійснений нами, дозволив сформулювати **мету** нашого дослідження, яка полягає в синтезуванні типології помилок у писемному англійському мовленні учнів 11 класу та розробці коду виправлення помилок, який доцільно використовувати на старшому етапі навчання англійської мови в закладах загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Корпус емпіричного матеріалу склали помилки, допущені учнями 11 класу в міні-творах певної тематичної спрямованості, написані на завершальному опрацюванні усної теми, та в перекладах речень як засобу перевірки засвоєння /повторення граматичної теми. Аналіз помилок здійснено в декілька етапів: 1) збір даних, який полягав у виявленні порушень у писемному мовленні, їхній класифікації засобами коду виправлення помилок і кількісній оцінці; 2) пояснення типів помилок, яке полягало у виясненні джерел помилок.

Для класифікації помилок синтезовано код виправлення, який побудовано за лінгвістичним критерієм і який охоплював: 1) морфосинтаксичні помилки; 2) лексичні помилки; 3) орфографічні помилки. Код виправлення складався з таких символів: *art* (wrong or missing article) – неправильний артикль або його пропуск, напр.: *He has written **grammar test** well* замість *a grammar test*; *t* (wrong verb tense) – неправильний граматичний час дієслова-присудка, напр.: *How long **has he been studying** English before he went to the USA?* замість *had he been studying*; *f* (wrong verb form) – неправильна часова форма дієслова-присудка, напр.: *They **had went*** замість *had gone*; *prep* (wrong preposition) – неправильний прийменник, напр.: *They saw a cat **on** the tree* замість *in the tree*; *n* (wrong number or agreement) – неправильне число іменника або узгодження іменника з дієсловом у числі, напр.: *Police **is** looking for the criminal* замість *police are*; *gr* (grammar) – будь-яка інша граматична помилка, окрім зазначених вище, напр.: *He did it **good*** замість *did it well* *sp* (wrong spelling) – неправильна орфограма, напр.: *She has **folllen** ill* замість *has fallen*; *wo* (wrong word order) – неправильний порядок слів, напр.: *She asked where **were they** going* замість *where they were going*; *ww* (wrong word), напр.: *He **told that** ...* замість *He said that*; *^* (something is missing) – вказівка на пропуск певної одиниці, напр.: *How you **feeling** today* замість *you are feeling*; *Ø* (not necessary) – непотрібна одиниця, напр.: *She **felt herself** bad* замість *She felt bad*; *?* (*I don't understand what you have written. Please, explain*) – написане незрозуміло, прохання пояснити.

Застосування Surface Strategy Taxonomy надає можливість визначити найпоширеніші порушення у структурі іншомовних висловлень/речень учнів.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Типології помилок за лінгвістичним критерієм та стратегією порушень поверхневої структури висловлень вважаємо обов'язковим компонентом професійно-педагогічних знань вчителя англійської мови. Для ефективного виправлення помилок вчитель повинен володіти вміннями корективного фідбеку як жанру професійно орієнтованого мовлення. Для виправлення помилок у писемному мовленні учнів старших класів доцільно використання коду виправлення помилок, позитивний аспект якого вбачаємо в спонуканні учнів до самовиправлення помилок, розвитку вміння самоконтролю у процесі продукування іншомовного мовлення.

Перспективи подальших досліджень можуть охоплювати з'ясування й опис ефективності застосування різних типів усного корективного фідбеку для оцінювання мовлення учнів із високим та низьким розвитком умінь володіння англійською мовою на старшому етапі навчання.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борецька Г. Е. Правильність іншомовного висловлювання та класифікація граматичних помилок у писемному мовленні. *Теоретичні питання освіти та виховання. Збірник наукових праць*. К.: Вид. центр КДЛУ, 2000. Вип. 12. С.75-78.
2. Волошок І. Ю. Типологія мовних помилок в усному англійському мовленні студентів-філологів. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]*. Серія : Педагогіка. 2014, Т. 246, Вип. 234. С. 71-75. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped\\_2014\\_246\\_234\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2014_246_234_15).
3. Черниш В. В. Порушення правильності та типові помилки в англійському професійно орієнтованому мовленні майбутніх учителів. *Наукові записки. Серія "Психологія"*. 2008. С. 230-241.
4. Aloba J. Error identification, analysis, and correction in second language (L2) teaching and learning. *The International Journal of Multidisciplinary Research and Development*. 2015, No. 2(9). P. 632-636.
5. Crystal D. Dictionary of linguistics and phonetics. Oxford: Blackwell, 2003.
6. Ellis R., & Barkhuizen, G. *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press, 2005. 404 p.
7. Ekinici M., Ekinici, E. Using error correction codes to improve writing success of EFL learners. *International Journal of Language Academy*. 2020, vol. 8/4. P. 282-293.
8. Hernandez E., Reyes-Cruz M. Teachers' Perceptions About Oral Corrective Feedback and Their Practice in EFL Classrooms. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*. 2012, No. 14. P. 63-75.
9. Faraj S. J. H., Karim A. Linguistic Errors in second language learning through Error Analysis theory. *Journal of the College of Languages*. 2020, No. 4(1). P. 199–223.
10. Ferdouse F. Learning from Mistakes: Using Correction Code to Improve Students Writing Skill in English Composition Class. *Stamford Journal of English*. 2013, Vol. 7. P. 62–86. <https://doi.org/10.3329/sje.v7i0.14463>
11. Kamlasi I. Describing the students' grammatical errors in spoken English. *ELT-Lectura*. 2019, No. 6(1). P. 83-91. <https://pustaka-psm.unilak.ac.id/index.php/ELT-Lectura/article/view/2289>
12. Kotsiuk L. English Language Error Analysis of the Written Texts Produced by Ukrainian Learners: Data Collection. *Cognitive Studies*. 2015, No. 15. P. 389-395. doi: <https://doi.org/10.11649/cs.2015.027>
13. Lyster R. Form in immersion classroom discourse: in or out of focus. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. 1998, No.13 (1-2). P. 53-82.
14. Lyster R., Ranta, L. Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*. 1997, No. 19(1). P. 37-66. doi: 10.1017/S0272263197001034. Режим доступу: [https://www.researchgate.net/publication/252160472\\_Corrective\\_feedback\\_and\\_learner\\_uptake](https://www.researchgate.net/publication/252160472_Corrective_feedback_and_learner_uptake)
15. Priya S., Vishal, V. Error analysis of English learners – a case study of Magahi speakers learning English in a coaching institute in Danapurepra. *International Journal of Multidisciplinary Research*. 2020, No. 6 (9). P. 336-340. doi: 10.36713/epra2013.
16. Rahimi A., Dastjerdi H. *Impact of Immediate and Delayed Error Correction on EFL Learners' Oral Production*: CAF, 2012. Режим доступу: <https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/10941/10553>
17. Yoshida R. Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types. *Language Awareness*. 2008, No. 17(1). P. 78-93. <https://doi.org/10.2167/la429.0>
18. Yugandhar K. Practicing correction codes to improve English writing skills. *International Journal on Studies in English Language and Literature*. 2014, No. 2(8). P. 7- 12.

УДК 811.111'42

Артем ШАГІН

**МАНІПУЛЯТИВНІ ТЕХНІКИ ПІД ЧАС ПЕРЕКЛАДУ ІНФОРМАЦІЙНО-НОВИНИХ  
ТЕКСТІВ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕМАТИКИ**

(студент II курсу другого(магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов і соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук Головенко К. В.

У статті досліджуються маніпулятивні техніки, що використовуються в політичному та медійному дискурсі, а також їхній вплив на процес перекладу. Зокрема, акцентується увага на таких стратегічних прийомах, як гіперболізація, поляризація, вибіркоче подання фактів і евфемізми, які активно формують сприйняття інформації та можуть маніпулювати суспільною думкою. Аналізуються виклики, з якими стикаються перекладачі у збереженні оригінального змісту та адаптації маніпулятивних елементів для цільової аудиторії. У статті також розглядаються етичні аспекти перекладу й підкреслюється важливість відповідальності перекладачів за формування інформаційної реальності. Результати дослідження сприятимуть кращому розумінню маніпулятивних стратегій у мовленні та їхньому впливу на переклад, а також підкреслять необхідність критичного осмислення інформації в умовах сучасного медіа-середовища.

**Ключові слова:** вибіркоче подання фактів, гіперболізація, евфемізми, інформаційна реальність, критичне осмислення, маніпулятивні техніки, політичний дискурс, поляризація.

**Постановка проблеми.** Сучасне інформаційне середовище, зокрема в контексті війни, політики та медіа, насичене маніпулятивними техніками, які активно використовуються для формування сприйняття інформації та впливу на суспільну думку. Використання таких стратегій, як гіперболізація, поляризація, вибіркоче подання фактів та евфемізми, стає звичним явищем у текстах, які перекладаються з однієї мови на іншу. Це ставить перед перекладачами і дослідниками серйозні виклики: як зберегти оригінальний зміст, не спотворюючи його маніпулятивними елементами, і як адаптувати їх для цільової аудиторії без втрати



важливих нюансів. Таким чином, проблема маніпуляції у мовленні та її вплив на процес перекладу потребує глибокого аналізу та критичного осмислення.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Сучасна наука активно досліджує питання маніпулятивних технік у різних контекстах. Роботи українських вчених, таких як І. О. Грицай, Н. О. Чорна та О. В. Залізник, а також іноземних науковців, зокрема L. Cameron, R. M. Entman, N. Fairclough, E. Korn тощо, демонструють різноманітні аспекти маніпуляцій у медіа та політичному дискурсі, зокрема вплив евфемізмів та вибіркового подання фактів на сприйняття аудиторії. Зокрема, ці дослідження вказують на те, що маніпулятивні стратегії можуть формувати сприйняття подій і осіб, створюючи у читача певні упередження і стереотипи. Аналізуючи вказані публікації, можна відзначити, що хоча проблема маніпуляції в мовленні вивчається, дослідження про її вплив на переклад залишаються недостатньо розробленими, що підкреслює потребу в подальшому вивченні цієї теми.

**Метою статті** є дослідження маніпулятивних технік, їх особливостей і впливу на процес перекладу, з акцентом на специфіку використання цих стратегій в українському контексті. Дослідження проводилося на матеріалі паралельних текстів газети «Українська правда» [3]. У статті планується проаналізувати різні маніпулятивні елементи, такі як гіперболізація, поляризація, вибіркоче подання фактів і евфемізми, а також їх адаптацію у перекладних текстах. Особливу увагу буде приділено етичним аспектам перекладу, зокрема відповідальності перекладачів за передачу інформації та формування суспільної думки. В результаті, стаття має на меті внести вклад у розуміння маніпулятивних стратегій у мовленні та їхній вплив на процес перекладу, що сприятиме більшій об'єктивності та точності в перекладацькій діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Маніпулятивні техніки – це прийоми та стратегії, які використовуються для свідомого впливу на думки, емоції або поведінку аудиторії з метою досягнення бажаного ефекту [1]. Вони можуть бути використані для перекручення інформації, створення хибного враження або приховування певних фактів. У військовій тематиці маніпулятивні техніки часто спрямовані на формування підтримки військових дій, зменшення негативних наслідків або дискредитацію опонентів. Такі техніки можуть включати евфемізми, оціночні судження, перебільшення, узагальнення, емоційно забарвлені слова та вибіркоче подання фактів.

Особливості маніпулятивних технік перераховані нижче [2; 4].

1. Суб'єктивність: маніпулятивні техніки зазвичай ґрунтуються на емоціях, сприйнятті і соціальних стереотипах. Вони намагаються викликати у читачів певні емоції, такі як страх, гнів або радість, щоб вплинути на їхнє рішення.

2. Вибірковість: часто маніпулятивні техніки включають вибіркоче подання фактів. Це означає, що автори можуть акцентувати увагу на певних аспектах подій, ігноруючи інші, що може призвести до спотворення реальності.

3. Уникнення прямих висловлювань: використання евфемізмів, гіперболізації та інших засобів може допомогти пом'якшити або завуалювати неприємну інформацію. Це робить повідомлення менш агресивними і дозволяє уникнути прямого осуду.

4. Фреймінг: це техніка, за допомогою якої певні аспекти інформації висвітлюються в позитивному або негативному контексті. Фреймінг може формувати сприйняття подій або осіб, впливаючи на те, як аудиторія їх оцінює.

Маніпулятивні техніки мають значний вплив на процес перекладу. Перекладачі повинні враховувати не лише зміст оригіналу, але і його вплив на цільову аудиторію. Важливо, щоб переклад не тільки передавав інформацію, але й зберігав (або адаптував) маніпулятивні елементи, щоб вони відповідали культурним особливостям цільової мови. Важливу роль грають такі чинники [1; 2; 4]:

- Збереження маніпулятивних елементів: у деяких випадках перекладачі можуть вирішити зберегти маніпулятивні техніки, щоб передати оригінальний наратив. Це може бути важливо в контекстах, де емоційний вплив є вирішальним, наприклад, у пропагандистських текстах.

- Адаптація до цільової культури: перекладачі можуть адаптувати маніпулятивні елементи для забезпечення їх зрозумілості та відповідності культурним нормам. Це може включати зміну фраз або прикладів, щоб уникнути непорозумінь і зробити текст більш прийнятним для цільової аудиторії.

- Критичний аналіз: перекладачі, які усвідомлюють наявність маніпулятивних технік, можуть підходити до тексту з критичної перспективи. Вони можуть оцінювати, які елементи є необхідними для передачі, а які можуть бути опущені або змінені для забезпечення більшої об'єктивності та точності.

Тож, урахувавши наведену вище інформацію, варто зазначити, що переклад тексту з маніпулятивним змістом має суттєві виклики, оскільки такі техніки зберігаються на рівні лексики, синтаксису та стилістичних засобів. Перекладач повинен бути обізнаний у маніпулятивних аспектах оригіналу, щоб усвідомлено передати або уникнути маніпуляції в перекладі. Основний вплив на переклад полягає в збереженні емоційного навантаження. Маніпулятивні тексти часто містять емоційно забарвлені слова, такі як "агресор", "звірства", "герої". У перекладі потрібно уважно вибирати відповідники, щоб не посилити або не нейтралізувати їхнього емоційного впливу. Наприклад, англійське слово "atrocities" може бути перекладене як "звірства" або



"жорстокості", де перший варіант має більш негативний заряд. Розгляньмо більш детальний приклад [3]: *The brutal aggression of the invaders left thousands dead.* – *Жорстока агресія загарбників призвела до тисяч смертей.* Тут використано емоційно забарвлені слова: "brutal" (жорстока), "aggression" (агресія) та "invaders" (загарбники). У перекладі зберігаються ті самі емоційні конотації, які підтримують маніпулятивний тон. Якщо перекладач хоче зменшити цей вплив, він може використовувати менш емоційні терміни, як-от "військові сили" або "операція", але це змінить характер повідомлення і може виглядати як нейтралізація або навіть виправдання дій.

Наступна важлива складова для перекладу – вибір синтаксичних структур. Маніпуляції можуть бути заховані у формах висловлювання. Наприклад, у пасивному стані можна уникати вказівки на суб'єкта дії: "Civilians were killed" (було вбито цивільних) дозволяє уникнути згадки про те, хто відповідальний за вбивства. Перекладач може або зберегти цей пасив, або змінити структуру, щоб відкрити відповідальність. Приклад [3]: *Several villages were destroyed during the military campaign.* – *Кілька сіл було знищено під час військової кампанії.* У цьому реченні пасивний стан ("were destroyed" / "було знищено") не вказує на того, хто саме знищив села. Така структура створює мовну невизначеність і приховує відповідальність за руйнування. Це дозволяє маніпулювати сприйняттям, адже не зрозуміло, чи були села знищені через дії військових, природні катастрофи, чи інші причини. Якби перекладач вирішив змінити структуру на активний стан, то відповідальність була б висвітлена чіткіше: *Військові знищили кілька сіл під час кампанії.* У цьому варіанті перекладу чітко вказано, хто саме вчинив дію (військові), що значно знижує можливість маніпуляції та робить текст прозорішим для аудиторії.

Чималу роль відіграє використання евфемізмів. Евфемізми – це слова або фрази, які використовуються для заміни більш прямих або неприємних термінів з метою пом'якшення значення або уникнення конфронтації. У військових текстах евфемізми часто використовуються для опису насильства, втрат, або інших чутливих тем, щоб зменшити емоційний вплив на аудиторію або представити інформацію в більш прийнятному світлі. Вони допомагають уникати прямого зображення жорстокості або трагедії, роблячи текст менш шокуючим для читача [10]. Маніпуляції часто передбачають пом'якшення або приховування негативних аспектів. Англійські фрази на кшталт "collateral damage" (побічні втрати) або "military intervention" (військове втручання) можуть бути перекладені більш нейтрально або навіть критично. У випадку з "collateral damage" розгляньмо такий приклад [3]: *Collateral damage occurred during the military operation.* – *Під час військової операції відбулося побічне uszkodження.* У цьому прикладі "collateral damage" (побічне uszkodження) використовується для опису жертв серед цивільного населення, що пом'якшує жорсткість ситуації. Переклад зберігає цей евфемізм, що може дати читачеві враження, ніби наслідки були несуттєвими, хоча насправді це може означати втрати життів.

Ідеологічна забарвленість дуже впливає на реципієнта інформації, оскільки значною мірою формує його думку. Переклади можуть відображати певні політичні або ідеологічні упередження. Якщо оригінальний текст створений для виправдання певної військової політики, його переклад може відтворювати ту саму ідеологічну настанову або навпаки – нейтралізувати її. Наприклад [3]: *The enemy was neutralized.* – *Ворог був нейтралізований.* Тут "neutralized" (нейтралізований) може бути евфемізмом для вбивства або арешту. Це дозволяє зменшити жорсткість висловлювання, і, відповідно, викликати менше негативних емоцій. Евфемізми відображають культурні, соціальні та політичні контексти, в яких вони використовуються. Вони є важливими елементами мовної комунікації, оскільки дозволяють зберігати етичні та моральні стандарти при обговоренні чутливих тем [6]. Використання евфемізмів може бути інструментом контролю за сприйняттям інформації, оскільки вони можуть формувати ставлення читачів до подій або груп людей. Дослідження показують, що евфемізми можуть послабити емоційний вплив жорстоких або негативних новин і допомогти уникнути занепокоєння в аудиторії [10]. У військових текстах це дозволяє владі контролювати наратив і формувати суспільну думку, використовуючи мову для маніпуляції сприйняттям конфліктів.

Іншою технікою є перебільшення або гіперболізація. Гіперболізація – це стилістична маніпулятивна техніка, яка полягає в навмисному перебільшенні певних фактів або подій з метою підсилення емоційного впливу на аудиторію [9]. У військовій тематиці гіперболізація часто використовується для створення драматичного ефекту, мобілізації підтримки серед громадськості або для дискредитації опонента. Під час перекладу гіперболізація може або зберігатися, або змінюватися залежно від того, наскільки перекладач свідомо підходить до її передачі. Невідповідний переклад може підсилити або пом'якшити маніпулятивний ефект, що вплине на сприйняття тексту в іншій культурі. Одним із найчастіших прикладів гіперболізації у військових текстах є перебільшення кількісних показників – кількості жертв, зруйнованих об'єктів або ресурсів. У такому випадку точність перекладу має вирішальне значення, оскільки неправильна інтерпретація може призвести до значної дезінформації. Наприклад [3]: *Thousands of innocent civilians were slaughtered in the attack.* – *Тисячі невинних цивільних були жорстоко вбиті під час нападу.* Тут слово "thousands" є гіперболою, оскільки в реальності цифри можуть бути меншими. Якщо перекладач не підходить критично до такого твердження, він ризикує зберегти або навіть підсилити маніпуляцію, передавши перебільшення. Для більш



точного перекладу можна використати менш гіперболізований варіант, наприклад, "сотні цивільних", якщо це відповідає фактам.

Гіперболізація часто проявляється через використання таких виразів, як "катастрофічний", "жорстокий", "тотальний", які перебільшують реальні масштаби подій. Перекладачі мають обирати відповідники, зберігаючи баланс між передачею маніпулятивного впливу і стилістичною точністю. Наприклад [3]: *The city was utterly destroyed, leaving nothing but ashes behind.* – Місто було повністю знищене, не залишивши нічого, окрім попелу. Вираз "utterly destroyed" підсилює драматизм ситуації, хоча реальний масштаб руйнувань може бути меншим. Перекладач може зберегти гіперболізацію для того, щоб передати емоційне навантаження оригіналу, або змінити її, щоб уникнути перебільшень, наприклад: "Місто було серйозно пошкоджене". У військових текстах часто використовують гіперболу для демонізації противника або звеличення власних сил. Наприклад [3]: *The enemy forces were relentless and merciless, leaving nothing but destruction in their wake.* – Сили ворога були нещадними та безжальними, залишаючи після себе лише руйнування. Слова "relentless" і "merciless" додають гіперболізовану характеристику ворога, роблячи його образ максимально негативним. Переклад зберігає ці елементи, підтримуючи емоційну маніпуляцію. Альтернативно, можна обрати менш гіперболізовані слова, такі як "сили ворога діяли рішуче і завдали значних збитків", щоб знизити маніпулятивний ефект. Перекладачі, працюючи з гіперболізованими текстами, мають вирішувати, чи зберігати ці елементи для відтворення риторики оригіналу, чи намагатися знизити маніпулятивний ефект. Збереження гіперболи може бути виправдане в текстах, де важливе емоційне залучення аудиторії, але в новинних або офіційних документах таке перебільшення може порушити об'єктивність. Наприклад, перекладач може навмисно знизити ступінь емоційності для підтримки нейтрального тону, що важливо для точного передавання фактів [5].

Наступною вагомою характеристикою є поляризація через оціночні судження. Поляризація через оціночні судження – це маніпулятивна техніка, яка передбачає навмисний поділ сторін конфлікту на «добрих» і «злих» за допомогою емоційно забарвлених термінів та оцінок [7]. У військових текстах вона часто використовується для створення чіткої відмінності між «героями» (своїми) та «ворогами» (чужими). Це може посилити відчуття лояльності, патріотизму та ворожнечі до противника. У перекладі така техніка також впливає на сприйняття аудиторією та може призводити до маніпуляції свідомістю читача, особливо якщо перекладач зберігає або посилює емоційно забарвлені оціночні судження. Поляризація і її вплив на переклад Поляризація через оціночні судження створює дисбаланс у подачі інформації, представляючи одну сторону конфлікту виключно в позитивному світлі, а іншу – у негативному. Це може бути досягнуто через підбір певних слів, які вказують на моральну перевагу або негативну оцінку [7]. У перекладі перекладач повинен ретельно зважувати, як зберігати або трансформувати ці оцінки, оскільки вони можуть суттєво вплинути на тон та об'єктивність тексту. Розгляньмо такий приклад [3]: *Our brave soldiers defended the homeland from ruthless invaders.* – Наші відважні солдати захищали батьківщину від безжальних загарбників. У цьому прикладі терміни "brave" (відважні) і "ruthless" (безжальні) використовуються для поляризації сторін конфлікту. Одні героїзуються, інші демонізуються. Перекладач, зберігаючи цей набір оціночних суджень, підтримує поляризацію. Однак, якщо він намагатиметься знизити цей ефект, можна використати менш емоційні терміни, наприклад: "солдати обороняли батьківщину від ворожих сил", що робить текст менш маніпулятивним.

Поляризація є ефективним інструментом маніпуляції, оскільки вона створює бінарні опозиції у свідомості читача (Good vs. Evil, Us vs. Them). Поляризовані наративи сприяють відчуженню та вороже налаштовують одну сторону проти іншої, часто спотворюючи реальну картину подій. У перекладацькому контексті проблема полягає в тому, що поляризація може бути або збережена, або нейтралізована. Оскільки оригінальний текст містить оціночні судження, перекладач повинен вирішити, чи передавати їх у тому ж вигляді, чи спробувати зменшити емоційне забарвлення, залежно від цільової аудиторії і мети тексту. Наприклад, у новинах важливо зберігати нейтральність, тоді як у пропагандистських матеріалах поляризація може бути спеціально збережена.

Вибіркове подання фактів – це маніпулятивна техніка, яка полягає в свідомому відборі певних фактів, подій або інформації для створення бажаного наративу [8]. Це дозволяє авторам текстів викликати у читачів потрібну емоційну реакцію або сформувати певне ставлення до подій. У військових текстах ця техніка особливо поширена, оскільки вона допомагає створити чіткий поділ між "своїми" і "ворогами", виправдовуючи дії однієї сторони та засуджуючи дії іншої. Під час перекладу вибіркове подання фактів може або посилюватися, або пом'якшуватися, залежно від того, наскільки перекладач свідомо підходить до збереження або зміни початкового наративу. Коли перекладач слідує оригінальному тексту, вибіркове подання фактів може бути збережене. Це дозволяє залишити маніпулятивний ефект тексту незмінним. Якщо перекладач зберігає тільки ті факти, що вже були представлені в оригіналі, він підтримує авторський наратив, який може бути тенденційним. Наприклад [3]: *During the operation, our forces managed to liberate three cities, despite heavy enemy resistance.* – Під час операції наші сили змогли звільнити три міста, попри сильний опір ворога. В оригіналі подано тільки позитивні результати для однієї сторони конфлікту, не згадуючи втрати чи



негативні наслідки. У перекладі цей маніпулятивний ефект зберігається, оскільки увага акцентується на успішних діях, а не на складнощах чи втраті цивільного населення.

Вибіркове подання фактів пов'язане з теорією фреймінгу (кадрування), яка розглядає, як інформація організується в межах певного нарративу для впливу на сприйняття читачів [8]. Військові тексти часто містять тільки ті факти, які підтримують потрібну точку зору, залишаючи поза увагою суперечливі або негативні аспекти ситуації. Це дозволяє авторам формувати сприйняття конфліктів, представивши лише ту частину реальності, яка відповідає їхнім інтересам. У перекладі ця техніка може залишитися непоміченою, якщо перекладач не звертає увагу на структуру оригінального тексту. Однак критичний підхід до перекладу дозволяє аналізувати, чи є текст збалансованим, і чи не піддається він маніпуляції шляхом вибіркової.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У сучасному інформаційному суспільстві маніпулятивні техніки стають все більш актуальними, особливо в контексті політичного дискурсу, медіа та військових текстів. Вони являють собою спеціально розроблені стратегії, які дозволяють авторам формувати сприйняття інформації та впливати на емоції аудиторії. Застосування таких технік, як гіперболізація, поляризація, вибіркове подання фактів і евфемізми, наочно демонструє, як мова може бути використана для маніпуляції свідомістю. Маніпулятивні техніки мають значний вплив на процес перекладу, оскільки перекладачі повинні враховувати не лише лексичний і граматичний зміст тексту, але і його емоційний заряд, культурний контекст і можливі маніпулятивні елементи. Це вимагає від них критичного аналізу оригіналу, а також розуміння культурних норм і очікувань цільової аудиторії. У деяких випадках, з метою збереження оригінального нарративу, перекладачі можуть вирішити зберегти маніпулятивні елементи, у той час як в інших випадках необхідна їх адаптація або навіть корекція для забезпечення більшої об'єктивності. Загалом, маніпулятивні техніки є потужним інструментом у сучасному мовленні, що відкриває нові горизонти для дослідження у сфері лінгвістики, перекладу та медіа. У світлі цього, важливо, щоб дослідники, практики і навіть широка аудиторія усвідомлювали ці технології, їхнє застосування і потенційний вплив на сприйняття інформації в сучасному світі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грицай, І. О. Маніпулятивні техніки в політичному дискурсі: особливості та вплив на переклад. 2020. С. 45–51.
2. Залізник, О. В. Маніпулятивні технології в українських медіа: лексичні та стилістичні особливості. 2017. С. 66–72.
3. Українська правда. Електронна газета. Вебсайт. URL: <https://www.pravda.com.ua> (дата звернення: 23.10.24).
4. Чорна, Н. О. Переклад та маніпуляція: виклики та можливості. 2018. С. 18–24.
5. Beard, A. The Language of Politics. Routledge. 2000. С. 43–47.
6. Cameron, L. Metaphor in Educational Discourse. Continuum. 2003. С. 76–81.
7. Chilton, P. Analysing Political Discourse: Theory and Practice. Routledge. 2004. С. 55–59.
8. Entman, R. M. Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. Journal of Communication. 1993. С. 51–55.
9. Fairclough, N. Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research. Routledge. 2003. С. 67–72.
10. Korn, E. The Power of Euphemism: The Manipulation of Language in Politics and Media. Journal of Language and Politics. 2016. С. 23–30.

УДК 811.111

Світлана ШВЕРНЕНКО

### ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПІДРУЧНИКАХ ДЛЯ 10 – 11 КЛАСІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Дацька Т. О.

У статті встановлено особливості вживання безеквівалентної лексики у підручниках з англійської мови для 10 – 11 класів, а також розглянуто кількісні показники використання у підручнику з англійської мови для 10 класу О.Карпюк безеквівалентних лексичних одиниць. Встановлені результати дослідження обґрунтовують необхідність розробки завдань, які б покращили розуміння учнями слів з національно-культурним забарвленням.

**Ключові слова:** безеквівалентна лексика, еквівалент, реалія, тимчасові безеквівалентні терміни, структурні екзотизми, випадкові безеквіваленти.

**Постановка проблеми.** Згідно з вимогами до результатів навчання та до компетентностей, які формуються у здобувачів освіти старшої школи, висвітленими у Державному стандарті повної загальної середньої освіти, система навчання англійській мові передбачає застосування комунікативно-діяльнісного підходу оволодіння мовою у якості важливого засобу міжкультурного спілкування, усвідомлення учнями особливостей культури народів, мови яких вивчаються, власної національної культури. Шаром лексики, який відображає культурні та національні особливості носіїв мови, виступає безеквівалентна лексика. Внаслідок своєї специфіки, що полягає у відсутності у здобувачів освіти уявлень про поняття та явища культури іншого народу, позначених





безеквівалентними лексичними одиницями, робота з таким типом слів вимагає формування в учнів умінь семантизації безеквівалентної лексики, що вказує на потребу в представленні в підручниках спеціальних вправ для розвитку навичок пошуку та інтерпретації інформації про слова та їхні значення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідження безеквівалентної лексики є актуальною і водночас досить складною та суперечливою темою в лінгвістиці та перекладознавстві. Їй присвячено велику кількість наукових праць, що підкреслює її важливість (Р. Зорівчак, І. Корунець, О. Тупиця, Л. Зімакова, А. Волошина, М. Кочерган, Л. Дяченко). Разом з тим питання особливостей роботи з безеквівалентними лексичними одиницями у школі лишається поза увагою науковців.

**Мета статті** полягає у встановленні особливостей презентації безеквівалентної лексики у підручниках з англійської мови для 10-11 класів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мова та культура взаємопов'язані, вони розвиваються поруч, впливають одна на одну та є вагомими складовими нації. Під цим кутом зору безеквівалентна лексика є невід'ємною та значимою частиною будь-якої мови, адже вона відображає унікальні аспекти культури, традицій, соціальних реалій та особливості сприйняття світу носіями цієї мови. Вивчення такої лексики допомагає учням краще розуміти не лише мову, але й культуру країни, мова якої вивчається, є важливим компонентом міжкультурної комунікації та передбачається чинною програмою і закладено в підручники.

«Словник термінів міжкультурної комунікації» Ф. Бацевича еквівалентність мовних одиниць визначає як «значеннєву, стилістичну і прагматичну відповідність одиниць рідної й іноземної мов у випадках міжкультурної комунікації» [1, с. 47]. На думку О. Тупиці, у підсвідомості людини є своєрідний екстралінгвальний план, що дає можливість поєднувати в єдине ціле слово та предмет, явище чи ідею, чим дозволяє виокремити національну специфіку слова. Кожне слово являє собою багатопланову картину, у якій відображено життя суспільства, країни, етносу. Таким чином, навіть при наявності у мові слова-еквіваленту назві предмета чи явища вирішальним фактором точності розуміння стає співпадіння екстралінгвальних планів. За умови, що при накладанні цих планів спостерігаються певні розбіжності, можемо говорити про наявність безеквівалентних елементів [14, с. 203]. Безеквівалентна лексика є складовою культури певного народу, виражає його соціальні, моральні, філософські концепції, світогляд, менталітет.

За визначенням Л. Дяченко безеквівалентна лексика – це «шар лексики, що передає національний колорит, національний менталітет, позначає все те, що є характерним для традицій і побуту народу» [7, с. 5]. На думку А. Волошиної, категорія безеквівалентності вказує на «здатність національно-мовного колективу нестандартно осмислювати, фіксувати і відбивати об'єктивні (матеріальні та ідеальні) прояви свідомості-реальності», а основне значення, яке несуть безеквівалентні слова – це передача етнокультурної інформації країни [4, с. 62].

Таким чином, під безеквівалентною лексикою будемо розуміти шар лексики, що відображає унікальні аспекти культури, суспільства, історії, традицій, побуту та природи, специфічні для певної мовної спільноти, що передає національний колорит, і позначає на лексичному рівні такі явища, які не властиві іншим і не мають точних лексичних відповідників у іншій мові через відсутність відповідних понять, явищ чи культурних реалій.

О. Білоус наводить поділ безеквівалентних лексичних одиниць на чотири групи за їх природою: слова-реалії, тимчасово безеквівалентні терміни, випадкові безеквіваленти та структурні екзотизми [2, с.164–166]. Т. Кияк розгалужує подібну класифікацію, виділяючи: побутові реалії; етнографічні та міфологічні реалії; реалії світу природи; реалії державно-адміністративного укладу та суспільного життя; ономастичні реалії; асоціативні реалії тощо [13, с.142–143]. Оскільки реалії складають істотну частину безеквівалентної лексики, важливим є виокремлення Н. Герцовською за місцевою ознакою в площині однієї мови своїх реалій (питомі слова мови) та чужих (запозичення, або кальки), що можуть бути зовнішніми або внутрішніми [5, с. 39 – 41].

Розглянемо, як забезпечують наповнення безеквівалентною лексикою як елементу культурознавчої складової автори затверджених МОН підручників з англійської мови для 10-11 класів. Перш за все зазначимо, що значна кількість таких підручників супроводжується вбудованим двомовним словником [8; 9], чи не вміщують словників взагалі [11]. Позитивно виділяється в цьому аспекті підручник В.Буренко: хоча у додатках словник двомовний, у межах тем списки нових лексичних одиниць подаються з дефініціями та позначками щодо віднесеності до частини мови [3].

Що стосується власне слів з культурним чи національним забарвленням, у підручнику М. Нерсисян та А. Піроженко [12] для 10 класу останній урок кожної теми під рубрикою «Culture Note» відводиться на культурознавчий компонент, а отже включає безеквівалентні лексичні одиниці (*the Saxons, cricket, snooker* тощо), що, безумовно, є перевагою підручника. Проте лексика на позначення реалій, що зустрічається у текстах цих уроків, не семантизується авторами, а до власних імен історичних постатей чи географічних об'єктів (*Harald Hardrada, Northumbria, Edinburgh* та ін.), поданих у значній кількості як під час уроків Culture Note, так і в текстах і вправах всього підручника, не надано транскрипції, що сприяла б подоланню труднощів вимови невідомих складних лексичних одиниць.

Позитивно у плані семантизації лексики з національно-культурним забарвленням виділяються підручники Л. Калініної [8], у яких в середньому один раз на тему у секції «Across Cultures» подаються визначення як чужих, так і своїх реалій. Включаючи тлумачення різних груп реалій, подібні секції, однак, не



дозволяють охопити увесь обсяг вжитої у підручниках безеквівалентної лексики, дефініціями представлена лише незначна його частка.

Подібну ситуацію спостерігаємо і при аналізі інших підручників. За незначної кількості вправ на семантизацію, таких як підбір дефініцій чи описового тлумачення у деяких текстах, безеквівалентна лексика була невід'ємним компонентом кожного проаналізованого підручника з іноземної мови. Зокрема, побутові реалії пропонуються учням при вивченні тем «Food and Drinks. Eating Habits» (*British pub, farm-to-table restaurant*) [12], «Food for Life» (*greenspy spoons, steakhouse, brewpub*) [3] та ін. Реалії держаного устрою та суспільного життя вивчаються у межах тем «The English Speaking World» (*Congress, the House of Representatives*) [12], «Gateway to the USA» (*Bureaus*) [3], причому ці теми також включають етнографічні (*Columbus Day, Birthday of Martin Luther King, Robin Hood Festival, Regatta Day, Maori* тощо), асоціативні реалії (*The Star-Spangled Banner*), реалії світу природи (*koala, dingo, canyon*). Тимчасові безеквівалентні терміни розглядаються в темах «Science and Technologies» [12], «Effects of Modern Technologies» [3]. У межах теми «The Youth Movement» [3] вивчаються етнографічні реалії (*indie, bkie, bronny*). Свої реалії подані при опрацюванні тем «Ukraine and its People» [12], «The Place of Ukraine in the World» [3], «The World around you» [9] та ін. Ономастичні реалії, випадкові безеквіваленти, наприклад, *toddler, bossy* [12] також зустрічаються на сторінках підручників незалежно від теми. Транскрипція до деяких географічних назв подається при опрацюванні текстів лише у підручниках В. Буренко.

Зазначимо, що в підручниках для 10 – 11 класів наявні слова з національно-культурним забарвленням у відповідності з вимогами Навчальної програми. Разом з тим дефініцій чи тлумачень, які давали б змогу старшокласникам зрозуміти значення цієї лексики, недостатньо, отже передбачається додаткова робота учнів з пошуку визначень подібних одиниць у словниках, що у висновку приводить нас до необхідності цілеспрямованої роботи вчителя з формування умінь користуватися лексикографічними джерелами.

З метою з'ясування кількісного представлення безеквівалентної лексики, розглянемо детальніше підручник О. Карпюк для 10 класу [8] з урахуванням класифікації, наведеної вище. Серед тем, у яких найширше представлено слова з національно-культурним забарвленням, вважаємо за доцільне виокремити наступні: «National Cuisine», для якої характерні побутові реалії (*scone, pudding* та ін), «Across State Systems» з реаліями державно-адміністративного устрою та суспільного життя (*Senator, the Govenor-General, the House of Lords* тощо), «The World of Painting», «Do you Like Sports?» з високим вмістом ономастичних реалій.

Загальна кількість безеквівалентної лексики складає 566 одиниць, що вжиті у підручнику у 1103 випадках. У результаті підрахунку частоти використання різних видів безеквівалентної лексики у підручнику О. Карпюк можемо визначити, що найбільшу за обсягом групу становлять реалії (491 одиниця), у той час як структурні екзотизми (25 одиниць), випадкові безеквіваленти (24 одиниці) та тимчасові безеквівалентні терміни (24 одиниці) є приблизно рівнозначними за кількістю. Що стосується тимчасових безеквівалентних термінів (4%), до яких в силу відмінностей у темпі розвитку різних країн належать слова, що отримали назву у високо розвинених англомовних країнах та ще не увійшли до словників країн з менш стрімким прогресом, часто безеквівалентна лексична одиниця буде знайомою старшокласникам за своїм звучанням (*brainstorming, off-shore*), проте для глибшого її розуміння та правильного вживання потребуватиме додаткового дослідження значення, будови, походження слова, формоутворення (*post – to post*).

Зі сформованими в учнів навичками користування словниками випадкові безеквіваленти (*tonight, full-time, baby-sitter mouço*), що складають 4% безеквівалентної лексики підручника, не становитимуть труднощів для старшокласників, оскільки представляють поняття, що властиві і українській культурі, проте з тих чи інших причин не отримали однослівного відповідника, тому після ознайомлення з дефініцією, учні легко зрозуміють, про яке поняття чи явище йдеться.

При роботі з лексикою, що відноситься до групи структурних екзотизмів (5% безеквівалентних одиниць, наприклад, *tax-free, what-not, schooling* тощо), варто звернути увагу на вживання їх у реченнях, оскільки вони позначають слова, утворені не властивим для української мови способом. Це означає, що після опрацювання дефініції учні зрозуміють значення слова, проте, на нашу думку, у нагоді стануть спостереження над прикладами речень, які допоможуть старшокласникам звикнути до форми слововживання.

Кількісно найбільш значущою виявилась група реалій (86%). З одного боку, до цієї групи відносяться свої реалії (нараховано 117 лексичних одиниць), у цьому випадку реалії на позначення предметів та явищ, характерних для українського народу, а також чужі реалії (374 одиниці): внутрішні (реалії англомовних країн, 287 одиниць) та зовнішні (реалії інших країн, 87 одиниць).

З об'єктивних причин свої реалії (24% усіх реалій, наведених у підручнику) зазвичай не становлять труднощів для розуміння учнями. Тим не менш цей пласт лексики володіє потужним потенціалом для розвитку комунікативної компетентності, адже може слугувати базою для умовно-комунікативних, творчих вправ, що передбачають можливість ділитися власним досвідом та поширювати культуру свого народу, а також можуть стати матеріалом для творчих вправ та проєктів. Чужі внутрішні реалії, що складають 58% представлених у підручнику реалій (247 слів) та позначають слова, забарвлені національною та культурною специфікою англомовних країн, виділені програмою як важливий елемент вивчення та, на нашу думку,



становитимуть найбільше труднощів для учнів-старшокласників, тому вважаємо за доцільне спрямувати увагу на створення умов для їх оптимального вивчення.

У підручнику наявні усі види реалій за їх природою, а саме: побутові (55 одиниць), асоціативні (9 одиниць), реалії державно-адміністративного укладу та суспільного життя (43 одиниці), історичні (8 одиниць), реалії світу природи (8 одиниць), етнографічні та міфологічні (37 одиниць) та ономастичні реалії (284 одиниці), причому серед останніх виокремлюються топоніми (162 одиниці), антропоніми (49 одиниць) та інші ономастичні реалії (73 одиниці). Особливу та найбільшу за обсягом групу безеквівалентних лексичних одиниць становлять ономастичні реалії (топоніми, антропоніми тощо). Специфіка цієї групи полягає в тому, що слова, які до неї належать, перекладаються шляхом транслітерації, тобто старшокласники можуть семантизувати їх самостійно. Труднощі ж часто складає вимова ономастичних реалій, тому учням знадобиться словник для пошуку транскрипції, особливо з урахуванням того факту, що у підручнику ні в словнику, ні в коментарях до текстів не запропоновано транскрипцію до власних назв. Способом подолання труднощів зі складною вимовою, часто не за правилами, у власних назвах є навчання читання транскрипції, що не передбачено програмою, проте є важливим компонентом навчання англійській мові.

Оскільки важливою характеристикою чужих реалій є відсутність прямого еквіваленту, з метою забезпечення учнями розуміння значення слова з урахуванням його національного колориту доцільно застосовувати описовий спосіб семантизації, що передбачає вміння користуватися тлумачними словниками

З огляду на відсутність в учнів уявлень про поняття, позначені безеквівалентною лексикою, та важливість взаємозв'язку вивчення мови з культурою носіїв цієї мови, про який йшлося раніше, деякі одиниці семантизовані авторами цього підручника описовим способом, наприклад, у тексті пояснюється, що термін *Brexit = British exit* означає вихід Об'єднаного Королівства зі складу Європейського союзу. Разом з тим, зважаючи на кількість безеквівалентних слів, що зустрічаються у підручнику, неможливо ввести тексти з описами для кожного з них, тому важливо привчати учнів до додаткової пошукової роботи з лексикографічними джерелами.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У результаті обстеження текстів підручників з англійської мови для 10 – 11 класів було встановлено особливості представлення в них безеквівалентної лексики. Показово, що підручники, в основному, не забезпечують трактування і, відповідно, розуміння учнями значення безеквівалентних слів. До прикладу значні кількісні показники безеквівалентної лексики у підручнику О.Карпюк для 10 класу (1103 випадки вживання) супроводжуються недостатнім обсягом матеріалу для пояснення значень цих слів. У цьому підручнику найбільш значущою є група реалій (86%), серед яких провідне місце займають чужі внутрішні реалії (54%). За своєю природою реалії поділяються на ономастичні (63%), побутові (12%) реалії, реалії державного устрою та суспільного життя (10%) та етнографічні реалії (8%). Повноцінне їх розуміння вимагає додаткової інформації. Таким чином, було встановлено потребу у розробці низки додаткових вправ з семантизації безеквівалентних лексичних одиниць та формування в учнів навичок пошуку дефініцій та транскрипції для слів, що не мають прямих відповідників в українській мові. Перспективи подальших пошуків вбачаємо у дослідженні ефективних методик роботи з безеквівалентною лексикою.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації/ Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Київ: Довіра, 2007. 205 с.
2. Білоус О.М. Теорія і технологія перекладу. Курс лекцій: доопрацьований та доповнений. Навчальний посібник для студентів перекладацьких відділень. Кіровоград, РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. 200 с.
3. Буренко В. М. Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту): підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Харків: Ранок, 2019. 208 с.
4. Волошина А. Безеквівалентна лексика близькоспоріднених мов: проблема семантичної структури. Наукові записки. Вип. XXVI. Серія: Філологічні науки (мовознавство). Кіровоград, 2000. С. 55 – 63.
5. Герцовська Н. О. Реалія як лінгвістичне явище. Сучасні дослідження з іноземної філології, 2014. Вип. 12. С. 36-42.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (Дата звернення 15.08.2024).
7. Дяченко Л. М. Функціонально-семантична характеристика безеквівалентної та фонові лексика сучасної української літературної мови: автореферат дис... канд. філол. наук: 10.02.01. Київ, 1997. 18 с.
8. Калініна Л. В., Самойлюкевич І.В. Англійська мова (10-й рік навчання, профільний рівень): підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Генеза, 2018. 240 с.
9. Карпюк О.Д. Англійська мова (10-й рік навчання): підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль : «Видавництво Астон», 2018. 256 с.
10. Н. Q. Mitchell, Marileni Malkogianni. Pioneer level B2. MM Publications, 2015. 200 р.
11. Морська Л. І. Англійська мова (10-й рік навчання): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Профільний рівень. Тернопіль: Астон, 2018. 288 с.
12. Нерсисян М.А., Піроженко А.О.«Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту)» підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Ірпінь: ТОВ «Видавництво «Перун», 2018. 192 с.
13. Княк Т. Р., Наumenко А. М., Огуй О. Д. Перекладознавство (німецько-український напрям) : підручник. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. 543 с.
14. Тулиця О., Зімакова Л. Безеквівалентна лексика: проблеми визначення. Рідне слово в етнокультурному вимірі. 2012. С. 251–258.



УДК 811.111

Ніна ШУПЛЄЦОВА

**ПУНКТУАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕСЕ  
МІЖНАРОДНОГО КВАЛІФІКАЦІЙНОГО ТЕСТУ IELTS**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Дацька Т. О.

У статті проаналізовані пунктуаційні особливості есе міжнародного кваліфікаційного тесту IELTS, складений список розділових знаків текстів есе, наголошено на важливості формування пунктуаційних навичок і вмінь в англійській мові.

**Ключові слова:** пунктуація, есе, міжнародний кваліфікаційний тест IELTS, писемна комунікація, іншомовна комунікативна компетентність у письмі.

**Постановка проблеми.** Сучасні процеси залучення закладів освіти України в міжнародний освітній простір зумовили зростання міжнародної писемної комунікації, а це у свою чергу потребує вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності у письмі. Для здійснення успішної міжнародної діяльності мінімально достатнім є рівень B2 володіння іноземною мовою [2, с. 24]. Щоб об'єктивно визначити рівень володіння англійською мовою, існує низка міжнародних тестів, серед яких міжнародний кваліфікаційний тест IELTS (International English Language Testing System). Письмо є одним із ефективних засобів перевірки знань здобувачів освіти різних рівнів, адже продукування текстів дозволяє з'ясувати загальний рівень обізнаності особи, рівень грамотності, вміння логічно і послідовно викладати свої думки, словниковий запас, креативність. Саме тому письмове завдання є обов'язковим компонентом міжнародного кваліфікаційного тесту IELTS. Претендент повинен продемонструвати належний рівень володіння англійською мовою (лексика, граматики) і навички написання текстів, а також їхнього пунктуаційного оформлення.

**Актуальність** проблеми зумовлена необхідністю вдосконалення навичок писемного мовлення і підвищення рівня пунктуаційної грамотності в англійській мові для формування іншомовної комунікативної компетентності у письмі, необхідної для успішної комунікації іноземною мовою.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Пунктуація як складова частина мовної системи і її роль в писемному тексті розглядалась у науковій літературі дослідниками різних країн. Так, англійській пунктуації присвячені роботи таких науковців, як С. Грінбаум, Д. Крістал. Проблема формування навичок письма іноземною мовою розглядалась в роботах О. Бігич,

Н. Бориско, О. Тарнопольського. Особливостям академічного письма і жанру есе присвятили роботи В. Кочубей, Ж. Колоїз, С. Ревуцька, В. Зінченко, І. Присяжнюк. Питання підготовки до міжнародних тестів розглядалися у працях Ф. Форостюк, Н. Шерстюк, які розробили класифікацію міжнародних іспитів, розглянули структуру і специфіку тестів, рівень складності. Т. Модестова дослідила міжнародний досвід використання IELTS і запропонувала шляхи його адаптації у ВНЗ України.

**Мета статті** полягає в аналізі пунктуаційних особливостей есе міжнародного кваліфікаційного тесту IELTS та систематизації розділових знаків текстів есе.

**Виклад основного матеріалу.** Пунктуація є важливою складовою системи мови, яка сприяє реалізації головної функції мови – комунікативної, адже розділові знаки підвищують рівень розуміння тексту адресатом. Серед індикаторів комунікативної компетентності у письмі виділяють пунктуаційну грамотність – правильне і доречне вживання розділових знаків. Базовою навичкою сучасної освіти є академічне письмо, провідним жанром якого вважають академічне есе [4, с. 148; 3, с. 51]. Головна мета есе – продемонструвати «самостійне бачення студентом проблеми, питання, теми на підставі опрацьованого матеріалу та аргументів, у відповідності до обраного підходу, стилю тощо» [1 с. 104]. Враховуючи все більшу інтеграцію освіти України в освітні системи інших країн, формування і вдосконалення умінь англомовного писемного продукування набувають все більшої актуальності, академічне есе як один із видів академічного письма сприяє розвитку навичок творчого мислення і продуктивного письма [5].

Академічне есе є частиною міжнародного кваліфікаційного тесту IELTS, призначеного для оцінки навичок володіння англійською мовою. IELTS (*International English Language Testing System*) – тест, розроблений Британською радою спільно з екзаменаційними службами UCLES (Великобританія) і *International Development Programme of Australian Universities and Colleges* (Міжнародна програма розвитку австралійських університетів і коледжів).

**Письмове завдання 2 тесту IELTS** передбачає написання одного з видів есе: *Opinion Essay, Agree and Disagree Essay, Discussion, Problem/Solution Essay, Advantages/Disadvantages Essay, Direct Question Essay*. Академічне есе тесту IELTS вимагає використання складної лексики і високого рівня граматичних навичок, претендент повинен продемонструвати належний рівень володіння англійською мовою і навички написання текстів. Учаснику тестування потрібно провести певну роботу з вдосконалення власних мовленнєвих навичок і вмінь, серед яких важливою є і пунктуаційна грамотність. Серед рекомендацій щодо підготовки до успішного



написання есе IELTS є поради, які стосуються правильного пунктуаційного оформлення тексту: використовувати складні речення, різноманітні ускладнюючі елементи речень і пам'ятати про розділові знаки [6, с.4].

Аналіз текстів есе у підручниках для підготовки до тесту, показує, що в них вживається не весь спектр розділових знаків, які є в англійській мові. У посібнику "Grammar for IELTS Writing, a handbook" by David S. Wills згадується тільки 3 розділові знаки, про які треба пам'ятати: кома, крапка з комою, крапка [7, с.47-50].

У зразку есе із підручника для підготовки до міжнародного кваліфікаційного тесту IELTS міститься 12 складних речень (1 складносурядне, 10 складнопідрядних, 1 з різними видами синтаксичного зв'язку). Крім того, в тексті вжито вставні слова і словосполучення, сполучні слова, однорідні члени речення, дієприкметникові звороти (*participle phrase*). Всі ці типи речень і елементи речень потребують належного пунктуаційного оформлення. Із розділових знаків в зразку есе вживаються тільки коми і крапки в кінці речення.

Загалом нами було проаналізовано 23 зразки текстів есе з посібників для підготовки до складання міжнародного кваліфікаційного тесту IELTS з метою з'ясування синтаксичних і пунктуаційних особливостей речень. Були проаналізовані 223 міні-контексти (речення). За нашими спостереженнями, у зразках текстів есе частіше вживаються складні речення: з 223 проаналізованих речень 132 (59%) складні, 92 (41%) прості; у реченнях часто зустрічається декілька пунктограм (від 2 до 4).

З метою впорядкування пунктограм в текстах есе міжнародного кваліфікаційного тесту IELTS складемо список, у який включимо випадки вживання розділових знаків згідно з нормами англійської пунктуації, а також випадки негативної норми, коли розділовий знак не вживається.

### **Пунктограми в текстах есе міжнародного кваліфікаційного тесту IELTS**

#### **I. Складносурядне речення (Compound sentence)**

**Кома між частинами складносурядного речення, які поєднуються сполучниками *and, or, but***

*This makes them seem less creative than younger people, and they might not be up to any challenges.*

#### **II. Безсполучникове складне речення**

**Кома або крапка з комою у безсполучниковому складному реченні**

*A liberal arts education is not just about "theories"; it is about critical thinking processes.*

#### **III. Складнопідрядне речення (Complex sentence)**

**1. Кома у складнопідрядному реченні, підрядна частина передує головній**

*In Vietnam, when people turn a certain age, they are often forced or asked to leave the company where they work.*

**2. Кома у складнопідрядному реченні з підрядними означальними (*non-defining relative clauses*)**

*Some of them are often late for work, or are absent many times due to 'sickness', which makes them quite unreliable.*

**3. Кома у складнопідрядному реченні, підрядна частина знаходиться після головної (підрядні мети, наслідку, допусту, які зазвичай завжди відокремлюються комами)**

*Those kinds of businesses are exposed to wider market forces in the world, however, so even engineers and computer scientists can benefit from some liberal arts education.*

**4. Відсутність коми в складнопідрядному реченні з підрядними означальними (*defining relative clauses*)**

*An older, more experienced person knows better which ideas have good potential and which ideas are dead ends.*

**5. Відсутність коми в складнопідрядному реченні з підрядними з'ясувальними та обставини, підрядна частина знаходиться після головної**

*However, young people are thought to be a lot less responsible and reliable because they do not have many responsibilities in life, such as a family to take care of or a house to pay a mortgage on.*

#### **IV. Реченнях з однорідними членами**

**1. Кома у реченнях з однорідними членами без сполучників**

*An older, more experienced person knows better which ideas have good potential and which ideas are dead ends.*

**2. Кома (або її відсутність) у реченнях з однорідними членами і сполучником *and***

*However, these days, the fields of careers have broadened to cosmetics, funeral services, and even retail.*

*Pet animals are living creatures that require playtime, water and food.*

#### **V. Речення з вступними елементами (*introductory elements*)**

**1. Виділення комою обставини місця (слова і словосполучення)**

*In Vietnam, when people turn a certain age, they are often forced or asked to leave the company where they work.*

**2. Виділення комою обставини часу**

*Nowadays, there are many jobs that require different skills because there are many more different kinds of jobs compared to the past.*

**3. Виділення комою дієприкметникової фрази, інфінітивного словосполучення або прийменникового словосполучення на початку речення**

*By working together, young people and old people can contribute their best to society.*

#### **VI. Речення з відокремленими членами**

**1. Кома у реченнях з відокремленими додатками, обставинами для виділення додаткової інформації, вказівки на схожість, різницю, заміщення тощо**





## ІСТОРИЧНІ НАУКИ. ПРАВОЗНАВСТВО

УДК 347.78

**Вікторія БАЙБУЗАН****ПРОБЛЕМИ ЗАХИСТУ АВТОРСЬКИХ ПРАВ В МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Поляруш С. І.

*Стаття присвячена проблемам захисту авторських прав у мережі Інтернет, що набувають особливої актуальності в умовах цифровізації та діджиталізації суспільного життя. У статті розглядаються основні законодавчі акти, що регулюють авторські права в цифровому середовищі, а також типові порушення прав на інтелектуальну власність, такі як нелегальне копіювання і розповсюдження контенту. Особлива увага приділяється механізмам захисту прав, зокрема ДМСА та технологіям цифрового управління правами, а також аналізу судової практики та актуальних викликів для України.*

**Ключові слова:** об'єкти інтелектуальної власності, авторське право, захист авторських прав, порушення авторських прав, мережа Інтернет, порушення авторських прав в мережі Інтернет.

**Постановка проблеми.** Проблема захисту авторських прав в мережі Інтернет є однією з найгостріших у сфері інтелектуальної власності в сучасному цифровому суспільстві. Завдяки стрімкому розвитку інформаційних технологій та глобалізації доступ до творів інтелектуальної власності став легшим, але водночас зросли ризики їх незаконного використання. Зокрема, мережа Інтернет надає можливість швидкого копіювання, розповсюдження та використання творів без згоди автора, що значно ускладнює контроль за дотриманням авторських прав.

Однією з ключових проблем є масштабність порушень, які стають важкими для виявлення через децентралізований і анонімний характер Інтернету. Окрім того, існуючі юридичні інструменти часто виявляються недостатньо ефективними для швидкого реагування на порушення. Процес виявлення порушників може бути досить складним і тривалим. На сьогоднішній день багато країн, зокрема Україна, стикаються з проблемами адаптації свого законодавства до нових викликів, що виникають у цифровому середовищі. Це призводить до значної кількості порушень, які залишаються безкарними, та створює невизначеність щодо шляхів захисту авторських прав в Інтернеті.

Ефективний правовий механізм захисту авторських прав є важливим фактором для розвитку будь-якої держави, оскільки він забезпечує належну охорону інтелектуальної власності. Враховуючи прагнення України до євроінтеграції, ця тема стає особливо актуальною. Впровадження дієвих засобів для захисту авторських прав допоможе гармонізувати українське законодавство з нормами Європейського Союзу, що відкриє нові можливості для співпраці з країнами-членами ЄС. Крім того, це сприятиме зміцненню правової бази для захисту авторських прав, зокрема, в цифровому середовищі, де питання захисту інтелектуальної власності набувають нових форм та складнощів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питанням захисту авторського права в Україні присвятили свої роботи багато вчених, серед них: Є.І. Ходаківський, В.П. Якобчук, І.Л. Литвинчук, Т.В. Рудник, О.С. Кочина, О.В. Кохановська, М.І. Логвиненко, М.І. Холошанова та інші. Однак, все ще залишається потреба в дослідженні особливостей захисту об'єктів авторського права в мережі Інтернет, а також проблеми нинішніх способів захисту.

**Метою статті** є дослідження сучасних проблем захисту авторських прав у мережі Інтернет та аналіз правових механізмів, що сприяють їх ефективній охороні в умовах цифрового середовища.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасну цифрову епоху питання захисту авторських прав у мережі Інтернет набуло особливої актуальності. Швидкий розвиток технологій та глобальний доступ до інформації створюють нові можливості для творців контенту, але водночас і збільшують ризики незаконного використання їхніх творів. Порушення авторських прав в Інтернеті стають масовим явищем, яке охоплює різноманітні види контенту – від текстів та зображень до музики і відео.

Наявність проблем щодо захисту прав інтелектуальної власності засвідчують низькі позиції України у глобальних рейтингах: за показником «Право інтелектуальної власності» у рейтингах Міжнародного індексу прав власності 2022 р. країна посіла 93-тє місце серед 129 країн, що вимагає кардинального поліпшення ситуації. Не без причин в Угоді про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони, одним із



пріоритетів української влади визначено досягнення належного та ефективного рівня охорони і захисту прав інтелектуальної власності [2, с. 192].

Відповідно до законодавства України об'єктами авторського права є твори у галузі науки, літератури і мистецтва. Закон України «Про авторське право і суміжні права» від 01.12.2022 р. зазначає, які саме твори можуть охоронятися законом як об'єкти авторського права, проте перелік творів, визначений законодавцем, не є вичерпним (ст. 6) [5].

І. В. Солончук вказує на те, що невичерпний перелік об'єктів авторського права є позитивним моментом в умовах стрімкого інформаційного розвитку суспільства так як, можемо передбачати виникнення нових, досі невідомих видів творів, що зможуть отримати правову охорону як об'єкти авторського права [7, с. 42].

Науковець М. Логвиненко наводить наступний перелік найпоширеніших порушень інтелектуальної власності в мережі Інтернет:

1. Несанкціоноване копіювання тексту або зображення.
2. Завантаження на веб-ресурс твору без дозволу автора.
3. Цифрове відтворення та відображення.
4. Ксерокопіювання [3, с. 6-7].

Основними проблемами, котрі сприяють вчиненню порушень авторських прав у мережі Інтернет, О.С. Кочина справедливо вважає такі:

- анонімність користування, яка ускладнює встановлення особи порушника;
- транскордонний, інтерактивний і віртуальний принципи діяльності мережі, відповідно до яких постає проблематичність здійснення заходів державного реагування з метою припинення порушення та притягнення винних до відповідальності;
- складність встановлення типів соціальних зв'язків і видів правовідносин, яка впливає на правильну правову кваліфікацію протиправних діянь користувачів мережі;
- складність встановлення точного часу користування мережею та правосуб'єктності її користувачів [1, с. 40].

Більшість науковців вважають, що на сьогодні судовий захист авторських прав є одним із найбільш ефективних. Проте, Т.В. Рудник спростовує цю думку. Вона виділяє три основні проблемні сторони судової форми захисту прав інтелектуальної власності: по-перше, розглядові судових справ перешкоджає складність виявлення порушників, збирання доказів порушення авторських прав, особливо це стосується особистих немайнових прав автора; по-друге, допускаються помилки у процесі розгляду судових справ через неправильне застосування законодавства з авторського права; по-третє, суддям бракує спеціальних знань у сфері права інтелектуальної власності. Відповідно, причиною неефективності цього способу є недосконалість і суперечливість законодавства у сфері захисту об'єктів авторського права у всесвітній мережі. Судовий захист прав авторів викликає деякі труднощі у процесі подачі позову до суду. Це стосується ідентифікації особи порушника. Автор, подаючи позовну заяву, мусить мати достовірну інформацію про «пірата», оскільки розгляд справи щодо порушення авторського права повинен відбуватися за місцем перебування порушника-відповідача. На жаль, здебільшого така інформація відсутня [3, с.8].

І. В. Солончук справедливо основною проблемою ефективного правового захисту та притягнення до відповідальності винних осіб вважає складність встановлення факту правопорушення. Відтак, першочерговими завданнями, що необхідно вирішити при встановленні факту порушення авторського права є: визначення власника веб-ресурсу, де було здійснено порушення авторського права; ідентифікація особи, яка вчинила правопорушення; процедура фіксації такого порушення авторського права [7, с. 44].

Погоджуємось із вказаною думкою правника, адже часто виявити особу власника веб-ресурсу в Інтернеті або особу, що вчинила правопорушення, стає практично неможливим завданням. Це, перш за все, пов'язано з тим, що під час реєстрації сайту його власник може вказати вигадані або неправдиві дані, оскільки законодавство в цій сфері не регулює цю ситуацію, і не проводиться перевірка на достовірність наданої інформації. Окрім цього, особа, відповідальна за правопорушення, може вказувати IP-адресу, яка їй не належить. Існує безліч програм та додатків, які дозволяють без особливих зусиль змінювати IP-адресу, і це питання також не врегульоване на законодавчому рівні. Відсутність чіткої відповідальності за використання таких програм, які є легко доступними і безкоштовними, лише ускладнює ситуацію.

Хоча процедура захисту авторських прав у судовому порядку регламентована Законом України «Про авторське право і суміжні права», на практиці у судів виникає багато дискусійних питань стосовно спорів у сфері захисту авторського права в мережі Інтернет. Так, Касаційний господарський суд у складі Верховного Суду зазначає, що для ефективного розгляду справ про припинення дій, що порушують авторське право, у яких позивачем є особа, якій на підставі ліцензійного договору належить виключне право на використання твору, суди мають з'ясувати вагомі, ключові та визначальні питання, а саме:

- 1) ідентифікувати об'єкт авторського права, щодо якого виник спір між сторонами;
- 2) визначити належність майнових прав автору твору на відповідний об'єкт авторського права;





3) визначити конкретні форми та способи використання відповідного об'єкта авторського права, а також визначити класифікацію такого об'єкта;

4) визначити спосіб, за допомогою якого відповідач неправомірно використовував об'єкт авторського права;

5) чи є об'єкт авторського права, означений позивачем, саме тим об'єктом, який використовується (правомірно/неправомірно) відповідачем» [2, с. 194; 4].

Маємо підкреслити, що попри певні недоліки, законодавство України у сфері захисту інтелектуальної власності прогресує. Важливим елементом захисту згідно оновленої законодавчої бази є досудовий (неюрисдикційний) спосіб захисту авторських прав, передбачений статтею 56 Законом України «Про авторське право і суміжні права», який передбачає, що при порушенні будь-якою особою авторського права та/або суміжних прав, вчиненому з використанням мережі Інтернет, суб'єкт авторського права або суб'єкт суміжних прав має право звернутися до власника веб-сайту та/або власника веб-сторінки, на якому (якій) розміщено або в інший спосіб використано відповідний цифровий контент, із заявою про припинення порушення авторського права та/або суміжних прав. Дана стаття також детально регламентує зміст заяви про припинення порушення авторського права. Окрім цього, важливою новелою є норма статті 58, що передбачає відповідальність провайдерів послуг обміну контентом за порушення авторського права та/або суміжних прав [5].

Крім того, у 2019 році наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України (на сьогоднішній день – Міністерство економіки України) було відновлено посади державних інспекторів з питань інтелектуальної власності. Їх діяльність регулюється Положенням про державного інспектора з питань інтелектуальної власності. Зокрема, до основних функцій державних інспекторів відносяться вилучення з обігу контрафактних примірників аудіовізуальних творів, фонограм, відеограм, комп'ютерних програм, баз даних, вироблених чи імпортованих з порушенням вимог законодавства; видання суб'єктам господарювання обов'язкових для виконання розпоряджень (приписів) щодо усунення порушень законодавства у сфері інтелектуальної власності, виявлених під час проведення перевірок діяльності зазначених суб'єктів, пов'язаної з розповсюдженням, прокатом, зберіганням комп'ютерних програм, баз даних [6].

На нашу думку, дане Положення є дещо застарілим і потребує оновлення, оскільки правовідносини з питань захисту інтелектуальної власності у мережі Інтернет не врегульовані повною мірою, а перелік повноважень державних інспекторів здебільшого обмежується перевіркою дій суб'єктів господарювання, що є недостатнім на сьогоднішній день.

Вважаємо, що Україні, як державі, що знаходиться на самому початку формування нормативно-правової бази в сфері захисту авторських прав в мережі Інтернет, варто розробляти її з оглядом на іноземні держави, як подібні механізми спрацьовували там. Тому безперечно маємо звернутися до практики врегулювання питання захисту авторських прав у мережі Інтернет в іноземних державах. Так, на сьогодні, США вважаються найпрогресивнішою країною в боротьбі з порушеннями інтелектуальних прав, тому їхнє законодавство дуже часто слугує основою для розроблення механізмів захисту авторських прав в інших країнах.

Одним з основних принципів DMCA (англ. «*Digital Millennium Copyright Act*») – «Закон про авторське право в цифрову епоху» – закон, що доповнює законодавство США в галузі авторського права директивами, які враховують сучасні технічні досягнення в сфері копіювання та розповсюдження інформації) є забезпечення так званої безпечної гавані для постачальників онлайн-послуг. Безпечна гавань («*safe harbors*») – це чітко змальований набір обставин чи дій у межах конкретного закону, який звільняє від відповідальності. Тобто закон передбачає можливість власників авторських прав відправляти онлайн-провайдерам «DMCA takedowns», у якому вони можуть вимагати видалити розміщений із порушенням авторських прав контент. Якщо постачальник онлайн-послуг відповідає на повідомлення про демонтаж у найкоротший термін, він звільняється від відповідальності за розміщення інформації з порушенням авторських прав [1, с. 41-42].

На думку правника В.І. Гніденко, значно полегшило б розгляд справ про порушення авторських прав у суді введення «концепції Джона Доу» в українське процесуальне законодавство. Така практика поширена в Сполучених Штатах Америки і відповідно до «концепції Джона Доу» правовласник має змогу для ініціювання судового провадження навіть тоді, коли особа правопорушника не встановлена на момент подачі позову. Це значно полегшило б і прискорило б припинення порушення авторських прав в судовому порядку, що позитивно вплинуло б на зменшенні кількості нелегального контенту в Інтернеті – чим скоріше припиниться порушення, тим менших збитків зазнає позивач [8, с. 152-153].

У свою чергу І. В. Солончук доцільним у сфері захисту авторських прав вважає, насамперед, визначення методів захисту інформації при її розміщенні в цифровому середовищі ще до початку такого розміщення, що потрібно покладати як на самих авторів і правоволодільців авторських прав, так і на осіб, що відповідають за дотримання правового режиму авторського права. Також необхідний постійний контроль власників авторського права за використанням об'єктів у мережі Інтернет. Об'єктивно необхідним залишається вирішення питання на законодавчому рівні стосовно регулювання нормами міжнародних договорів та національного законодавства питання використання об'єктів авторського права в мережі Інтернет [7, с. 44-45].



Крім того, для вдосконалення національної системи правозастосування в сфері захисту авторських прав в мережі Інтернет В.І. Гніденко пропонує:

- 1) розвивати інститут державних інспекторів з питань інтелектуальної власності для того, щоб в Україні була налагоджена державна система захисту прав інтелектуальної власності;
- 2) продовжувати діяльність кіберполіції по виявленню та закриттю сайтів із контентом, що порушує авторські права, а також притягненню порушників до відповідальності;
- 3) розробити Стратегію трансформації нормативно-правового регулювання у сфері захисту авторських прав в мережі Інтернет [8, с. 153-154].

Маємо вказати, що на початку 2023 року начальник Департаменту кіберполіції Юрій Виходець провів робочу зустріч із представниками Державної організації «Український національний офіс інтелектуальної власності та інновацій». Сторони обговорили проблемні питання, зокрема щодо боротьби з інтернет-піратством, незаконними ретрансляціями телеканалів та поширенням протиправного контенту в мережі. Крім того сторони вказали на необхідність спільно працювати для покращення захисту прав інтелектуальної власності в Україні, зокрема в цифровій площині. На сьогоднішній день Кіберполіцією ще не була представлена статистика співробітництва, але переконані, що за умови ефективної та плідної співпраці обох державних структур об'єкти інтелектуальної власності стануть більш захищеними від піратства та інших порушень в мережі.

Зазначимо, що позитивно вплине на захист інтелектуальної власності загалом та авторських прав зокрема судова реформа, однак на сьогодні це складно оцінити повністю, адже її ще не завершено. Так, відповідно до Указу Президента України «Про утворення Вищого суду з питань інтелектуальної власності» від 29 вересня 2017 року № 299/2017 має бути утворено спеціалізований суд, який розглядатиме спори у сфері інтелектуальної власності. Робота над створенням Вищого суду з питань інтелектуальної власності почалася, але нині не завершена та пригальмована. Повноцінно вказаний суд в Україні ще не розпочав свою роботу [2, с. 195].

**Висновки.** Таким чином, проаналізувавши усе вищезазначене, можемо зробити висновок, що захист авторських прав в мережі Інтернет є складним та багатоаспектним процесом, що вимагає належної уваги з боку держави та суспільства. Незважаючи на існуючі правові механізми, їхня ефективність обмежується численними викликами, зокрема анонімністю користувачів, відсутністю чіткої регуляції у сфері реєстрації веб-ресурсів та використання технологій для маскування IP-адрес. Для поліпшення ситуації Україні необхідно адаптувати своє законодавство до сучасних умов, впроваджуючи механізми, що забезпечують реальний захист прав авторів у цифровому середовищі, запозичуючи у свою практику механізми захисту зарубіжних країн. Це включає вдосконалення системи контролю за порушеннями; введення концепції «Джона Доу» для прискорення процесу припинення порушення прав авторів; роботу Вищого суду з питань інтелектуальної власності; міжнародне співробітництво у галузі інтелектуальної власності. Комплексний підхід до вирішення цих проблем дозволить забезпечити ефективний захист об'єктів авторського права в Інтернеті, сприятиме розвитку творчості та інновацій у країні та процесам євроінтеграції України.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кочина О. С. Порушення авторських прав у мережі Інтернет: правові проблеми та шляхи їх подолання. Нове українське право. Випуск 4. 2022. С. 38–43.
2. Кочина О. С., Шевченко В. С. Новели правового регулювання захисту авторських прав у мережі Інтернет. Науковий вісник Ужгородського університету: серія: Право. Ужгород. Т. 1. Вип. 80. 2023. С. 191–196.
3. Логвиненко М., Диковець А. Правові проблеми захисту авторських прав від піратства в мережі Інтернет. Теорія і практика інтелектуальної власності. 2/2020. С. 5–11.
4. Огляд судової практики Касаційного господарського суду у складі Верховного Суду (актуальна судова практика). Рішення, внесені до ЄДРСР, за період з 01.05.2023 до 31.05.2023. Упоряд.: відділ аналітичної та правової роботи Касаційного господарського суду управління аналітичної допомоги касаційним судам та Великій Палаті Верховного Суду департаменту аналітичної та правової роботи Апарату Верховного Суду, судові палати Касаційного господарського суду у складі Верховного Суду. Київ, 2023. 61 с.
5. Про авторське право і суміжні права: Закон України від 01.12.2022 р. № 2811-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-20#Text> (дата звернення 07.10.2024).
6. Про затвердження Положення про державного інспектора з питань інтелектуальної власності Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства: Постанова Кабінету Міністрів України від 17.05.2002 р. № 674. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/674-2002-p#Text> (дата звернення: 07.10.2024).
7. Солончук І. В., Мельник В. В. Проблеми захисту авторського права в Інтернеті. Правова позиція. 2022. № 3 (36). С. 41–45.
8. Холошанова М. І., Гніденко В. І. Окремі питання удосконалення системи законодавства у сфері захисту авторських прав у мережі Інтернет. Актуальні проблеми права: теорія і практика. 2022. №1 (43). С. 142–156.



УДК 94(477)“1921/1991“:305(045)

Оксана БІЛОКІНЬ

**ГЕНДЕРНІ ІСТОРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В РАДЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ***(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)**Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О. М.*

*У статті висвітлено важливість гендерних історичних досліджень. На основі різноманітних досліджень українських і зарубіжних учених представлено особливості становища жінки в радянській період. Надано основні поняття та періоди гендерних досліджень у радянській Україні. Зроблено аналіз змін в історії жіноцтва в радянський час.*

**Ключові слова:** *гендер, гендерна історія, жіноцтво, гендерна рівність, радянська Україна, гендерний паритет, есенціалізм, рівноправність, фемінізм, постфемінізм.*

**Постановка проблеми.** Дослідження гендерної історії в радянський період стикаються з низкою суттєвих викликів, які обмежують її розвиток та глибину аналізу. Основна проблема полягає в ідеологічних та політичних обмеженнях, що впливали на дослідження в цій галузі. Радянська ідеологія, що ґрунтується на марксистсько-ленінських принципах, проголошувала гендерну рівність, але на практиці це не завжди знаходило відображення в реальному житті чи наукових дослідженнях. Офіційна думка про відсутність гендерних проблем у радянському суспільстві призвела до недостатньої уваги до цих питань у науковій літературі та обмеженого доступу до важливих джерел інформації.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Сьогодні гендерні дослідження активно проводяться у всьому світі. Наприклад, російська вчена Н. Пушкарьова вважається основоположницею жіночої та гендерної історії в радянській і російській науці [10]. Внесок у цю сферу зробили також такі вчені, як Ф.Л. Джеймс, К. Хорні, К. Уест, С. Фаррел, Т.С. Баранова, Ю.Є. Альошина та ін. Серед учених, які активно займаються цим питанням, варто виділити також таких фахівців: Т.В. Бендас, О.А. Вороніну, А. Волобуєва, І.С. Кона, І.С. Клецину, Д.Н. Остапенко, Н. Сидоренко, Т. Старченко та інших. Вони досліджували переоцінку «гендерних» цінностей у сучасному суспільному житті держави.

В Україні дослідження гендерної проблематики розпочалося тільки в 90-і роки ХХ ст. Серед доробок можна назвати праці таких учених, як С. Павличко, І. Жеребкіна, О. Кісь [5], Л. Кобелянська, Т. Мельник [9], Л. Смоляр, Н. Чухим, О. Ярош та ін. При підготовці статті ми використовували праці таких українських дослідників: В.В. Черняхівської [12], яка розглядає історію становлення гендерного паритету та надає періодизацію становлення гендерних досліджень. У колективній статті Т.В. Грушевої, А.Р. Рябчевської, А.С. Седенкової [4] розглядається соціальний статус жінки в радянський період. Н. Гербут розглядає теоретико-методологічні засади гендерних досліджень [3]. У монографії під редакцією Н.П. Кравця розглядаються аспекти формування гендерної культури в молоді [1].

**Метою статті** є розгляд та аналіз вивчення гендерної історії в радянський період. Зокрема, визначити, як ідеологічні рамки та політичні обмеження впливали на вивчення гендерних питань, які аспекти життя жінок та гендерної рівності розглядалися в радянській історіографії, які були основні виклики в дослідженнях цього періоду. Також досліджується, як змінилися підходи до гендерної історії з початком перебудови та послабленням цензури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Гендерні історичні дослідження – це напрям наукових досліджень у гуманітарних галузях знань, в основу яких поряд з іншими покладено принцип соціально й культурно обумовлених відмінностей між чоловіком і жінкою. В Україні гендерні дослідження поширюються з кінця 1980-х років, головню, завдяки працям, які порушили питання фемінізму та гендерних підходів у наукових дослідженнях [1, с. 7].

З утвердженням радянської влади в Україні починається нова доба в боротьбі за рівні соціально-політичні права жінок та чоловіків. Уже в Конституції УСРР від 10 березня 1919 р. опосередковано закріплено за жінками, як громадянами тільки право обирати та бути обраними. Чітко вираженого формулювання про статеву рівність у цьому акті не зафіксовано, а насамперед йдеться про класову пролетарську єдність. Проте вже в Конституції УСРР 1929 року в ст. 66 зазначається: «Право обирати і бути обраним до рад мають, незалежно від статі, віри, раси, національності, осілості тощо, такі громадяни Української Соціалістичної Радянської Республіки, що їм до дня виборів минуло 18 років» [8]. Насамкінець, у Конституції СРСР 1936 р. саме жінці присвячена ст. 122, у якій зазначено, що жінці в СРСР надаються рівні права із чоловіком у всіх сферах господарського, державного, культурного та суспільно-політичного життя. Можливість здійснення цих прав жінками забезпечується наданням жінці рівного із чоловіками права на працю, оплату за працю, відпочинок, соціальне страхування та освіту, державною охороною інтересів матері та дитини, наданням жінці при вагітності відпусток зі збереженням утримання, широкою низкою пологових будинків, дитячих ясел та садочків». Аналогічною за змістом була ст. 121 Конституції УРСР 1937 р. [12].



Початок 1920-х років був насичений ідеями жіночого рівноправ'я, які найбільш яскраво декларували революціонерки – І. Арманд і О. Коллонтай. Ідея шлюбу як товариського союзу двох незалежних і рівноправних членів комуністичного суспільства приваблювала революційно налаштовану молодь. Наприклад, О. Коллонтай, яка була ініціатором створення і завідувачка (з 1920 р.) жінвідділом ЦК РКП (б) (метою якого була боротьба за рівність прав жінок і чоловіків), у своїх працях поглибила ідею – нової жінки як певного ідеалу, створивши образ, що став новим еталоном жіночності. За думкою О. Коллонтай, – нова жінка прагне до звільнення і незалежності, вона активно працює нарівні із чоловіком і відповідно забезпечує себе самостійно, бере участь у політичних процесах і в суспільному житті. Перед нами жінка – особистість, перед нами самодостатня людина, зі своїм власним внутрішнім світом, перед нами індивідуальність, яка утверджує себе, жінка, зриває іржаві кайдани своєї статі [7, с. 17].

С. де Бовуар, яка у своїй книзі «Друга стаття» (1949 р.) виклала основні ідеї, що стали центральними для фемінізму радянського періоду: панівні соціальні, економічні та ідеологічні структури патріархату не допускають жінку до матеріальних та інтелектуальних ресурсів соціуму, таким чином відводять їй другорядні ролі. С. де Бовуар доводила, що в жінці із самого початку закладені ті ж самі здібності, що й у чоловіка, але нав'язана їй роль бути об'єктом чужої влади призводить до соціальної пасивності жінки та її безправного становища. Найбільш відома теза французької дослідниці: «Жінкою не народжуються, жінкою стають» [11, с. 267].

Представниці есенціалізму Л. Ірігарей та Е. Сіксу, навпаки, проблему статевої відмінності поставили в центр теоретичних пошуків фемінізму. На основі існування особистої жіночої ідентичності вони почали відстоювати право на суб'єктність, яка відрізняється від чоловічої. Прихильниці «права на відмінність» зазначали, що вся попередня історія та культура вибудована відповідно до чоловічих вподобань, або, іншими словами, є «маскулінною». Тому у сфері публічної політики жінки повинні протиставити стандартам і стереотипам чоловіків свої цінності та разом із ними – основи політики нового типу, при якій жіноча «етика турботи» витіснить чоловічу етику «справедливості».

Теоретики фемінізму для вирішення, на їх думку, головного завдання – деконструкції традиційних понять «суб'єкт», «стаття», «політика», запропонували два радикально різних варіанти. Попри внутрішні конфлікти, в останні десятиріччя ХХ ст. теорія руху за громадянські права жінок активно розвивалася. Під впливом ідей набув поширення постмодерністський фемінізм або постфемінізм. Теоретики цього напрямку переосмислили поняття «рівність» і «відмінність». Признається право на повноцінне функціонування в публічній політиці. Концепт суб'єктного різноманіття призвів до якісно іншого розуміння політики, що змусило феміністську критику ще раз повернутися до проблеми існування категорії «жінки» як особливого колективного «ми», що претендує на представленість у сфері публічної політики. Але в разі розкладення суб'єкта політики «жінки» на множини різноманітних суб'єктів, жінки позбавляються можливостей для колективних дій [11, с. 270].

Наприкінці ХХ ст. межі наук стали розмитими, ідея міждисциплінарних, інтернаціональних досліджень набувала все більшої популярності. Якщо феміністки середини ХІХ – початку ХХ ст. вимагали рівності прав і зазвичай засновувалися на поглядах, згідно з якими між статями немає жодних суттєвих відмінностей, що дозволяли б створювати легітимізовану нерівність, то феміністки другої хвилі – 60–70-х років ХХ ст. – уже вимагали визнання самостійної жіночої особистості і сприяли розвитку колективної жіночої самосвідомості, наголошуючи, артикуючи відмінності між жінками й чоловіками, специфічність «жіночого» відносно «чоловічого». Акцентування, постійне підкреслювання цієї специфічності призвели до переоцінки «жіночого» і знецінення «чоловічого» (позаяк воно розглядалось як джерело гноблення жінки) [2, с. 14].

Нова загальнополітична й загальнонаукова ситуація змусила феміністок кінця ХХ ст. замислитися про те, як створити рівність можливостей, як зруйнувати ієрархії, створені патріархатом, «не міняючись місцями», не намагаючись проголошувати «Хто був нічим – той стане всім» – тобто, як замість того, щоб перетворювати чоловіків із «панів» – на «рабів», з «репресуючих» – на «репресованих», знайти спосіб «зберегти відмінності без жертв із боку однієї зі статей» цей підхід названий «реформи замість революції». Згадані пошуки спричинилися до ліквідації – у більшості країн – «острівного становища» феміністок, їхнього сепаратизму й відокремленості, оскільки чимало вчених зрозуміли перспективність запозичень, рецепцій, «привласнення» методів гендерної експертизи для аналізу усних і письмових наративів різними соціальними науками, серед яких – є і історія [2, с. 15].

У другій половині 1950-х – на початку 1960-х років обмежена лібералізація суспільства і «приватизація» особистого життя поступово послабили дію більшовицького гендерного кодексу й підштовхнули до появи альтернативної інтерпретації жіночності й чоловічності в СРСР. Радянська пропаганда завжди пишалася тим, що жінки вперше в історії були залучені до суспільно-політичного й культурного життя країни. Дійсно, до часу завершення радянської історії, жінки становили 51% всієї робочої сили. Дев'ять десятків жінок працездатного віку працювали або вчилися. За своїм освітнім рівнем радянські жінки практично зрівнялися із чоловіками. Так, за радянських часів, наприклад, Валентина Шевченко не один рік була Головою Президії Верховної Ради України, М. Орлик, Д. Проценко, Л. Хоролець, інші жінки працювали в уряді, на посадах міністрів, голів обліккомів і їхніх заступників. Завдяки державній політиці щодо пропорційного



представництва жінок у владних структурах відсоток жінок-депутатів у місцевих органах влади становив 50%, а у Верховній Раді – більше третини [6, с. 40].

У 1960–1970-х роках образ успішної жінки на широкий загал пропагувався в статтях у журналах і газетах («Світло», «Прапор», «Розплавлювач металу»), репортажах на радіо й телебаченні, виступах під час партійних зібрань. У цьому дискурсі успіх жінок та їхній героїзм приписували саме соціалістичній системі. Жінка цього періоду була успішною, тому що мала вищу освіту, професійно реалізовувалася, могла висловити власну думку та бачення розвитку суспільства, мала доступ до матеріальних благ, модного одягу та туристичних поїздок. Згідно із журналами, газетами та публічно-політичним дискурсом 1960–1970-х років, успішна жінка пізнього соціалізму була, з одного боку, стриманою і відданою ідеалісткою, проте водночас чутливою і мрійливою. Успішною вважалася жінка, яка одночасно поєднувала різні ідентичності та могла бути успішною як у трудовому, так і в соціальному та культурному житті. Тож історичний наратив періоду пізнього соціалізму був націлений на пропагування образу успішної жінки, адже за соціалізму вони були приречені на успіх із самого початку. А ті, хто не поділяли соціалістичні погляди, ставали жертвами притисень та експлуатації [6, с. 25].

Проте, звісно, не можна стверджувати, що ці показники свідчать про дотримання принципу рівності та рівноправності в державному управлінні. Наприкінці 1980-х років кожен другий чоловік із вищою освітою займав який-небудь адміністративний пост, а серед жінок таких було тільки 7%. Така ж ситуація виникла й у політиці. До початку перебудови, коли все вирішувалося зверху, партійною бюрократією, жінки були, хоча б номінально, представлені на всіх сходинках політичної ієрархії, за винятком Політбюро (за всю історію КПРС цієї честі були відзначені тільки дві жінки – Катерина Фурцева й Олександра Бірюкова). На перших же більш-менш вільних виборах це формальне представництво зазнало поразки [12, с. 41].

Аналізуючи гендерну політику Радянського Союзу, важливо зрозуміти радянське бачення жіночої емансипації та його практичне втілення. Хоча жінки в СРСР були активно залучені до робочої сили, покращення їхнього економічного статусу залежало саме від економічних і демографічних показників. Інтенсивність залучення жінок до робочої сили змінювалася впродовж існування Радянського Союзу під впливом різних чинників, а саме: нестача робітників внаслідок участі чоловіків у війні, період індустріалізації, необхідність створення додаткових робочих місць тощо. Водночас залучення жінок до тяжкої праці було зумовлено економічними та демографічними чинниками. Гейл Лапідус наголошує на тому, що в 1960-х роках радянська влада вдалася до рішучих дій задля збільшення кількості зайнятих жінок, бо, як зазначає автор, саме домогосподарки були «невичерпним джерелом» робочої сили в цей період. Як свідчення – з 18 млн жінок, які почали працювати в 1960–1971 роках, 14 млн були домогосподарками [12].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Дослідження гендерної історії в радянський період є важливою темою для розуміння суспільно-політичних процесів того часу. Попри офіційні декларації гендерної рівності, на практиці існували значні перешкоди для досягнення реальної гендерної рівності. Хоча радянська ідеологія проголошувала гендерну рівність, гендерний вимір часто ігнорувався або піддавався класовому аналізу. Офіційні документи, такі як Конституція УРСР та СРСР, формально гарантували рівні права, але не вирішували реальних проблем гендерної нерівності. Попри ці зусилля, радянська система продовжувала підтримувати патріархальні структури та обмежувала доступ жінок до ресурсів і політичних позицій. Згодом, особливо наприкінці соціалістичного періоду, у засобах масової інформації активно пропагувалися образи успішних жінок, підкреслювалася роль жінок у соціальному та культурному житті. Однак це не завжди відповідало дійсності, жінки часто залишалися на другорядних ролях і не мали рівного доступу до керівних і політичних посад. З початком перебудови у 1980-х роках з'явилася можливість глибше вивчити гендерні питання та відкрито критикувати існуючу нерівність. Однак, попри зусилля держави щодо забезпечення пропорційного представництва жінок, їхня фактична участь у владних структурах залишалася обмеженою і більшість із жінок залишалися домогосподарками.

Таким чином, вивчення гендерної історії радянської доби ілюструє складність і суперечливість гендерної політики та її вплив на життя жінок. Важливо продовжувати дослідження цієї проблематики, щоб краще зрозуміти вплив ідеологічних та соціальних чинників на гендерні відносини та розробити більш ефективні стратегії досягнення гендерної рівності в майбутньому.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гендерні дослідження: прикладні аспекти : монографія / [В.П. Кравець, Т.В. Говорун, О.М. Кікінежди та ін.] ; за наук. ред. В. П. Кравця. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. 448 с.
2. Гендерний підхід: історія, культура, суспільство / Під ред. Ліліани Гентош, Оксани Кісь. Львів: ВНТЛ-Класика, 2003. 252 с.
3. Гербут Н. Теоретико-методологічні засади гендерних досліджень. Наукові записки ІПІЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України. Вип. 1(57) С. 344–361. URL: [https://ipien.gov.ua/wp-content/uploads/2018/07/gerbut\\_teorytyko.pdf](https://ipien.gov.ua/wp-content/uploads/2018/07/gerbut_teorytyko.pdf) (дата звернення 02.07.2024).
4. Грушева Т.В., Рябчевська А.Р., Седенкова А.С. Соціальний статус жінки в радянській Україні у 20–30-ті рр. XX ст. URL: <https://old.istznu.org/page/issues/47/25.pdf> (дата звернення 02.02.2024).
5. Кісь О.Р. Жінка в традиційній українській культурі (друга половина XIV – початок XX ст.). Львів: Інститут народознавства НАН України, 2008. 227 с.
6. Кулачек О. Роль жінки у державному управлінні: старі образи, нові обрії Монографія. Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2005. 301 с.



7. Коллонтай А.М. Новая мораль и рабочий класс. Москва: изд. ВЦИК Советов р., к. и к. депутатов, 1919. 61 с.
8. Конституція (основний закон) Української соціалістичної радянської республіки. Від 15 травня 1929 року URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0001316-29#Text> (дата звернення 05.07.2024).
9. Мельник Т.М. Гендер як наука та навчальна дисципліна. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник / За ред. М.М. Скорик. Київ: «К.І.С.», 2004. 536 с.
10. Пушкарёва Н.Л. Женщины России и Европы на пороге Нового времени. Москва. ИЭА РАН, 1996. 301 с.
11. Сімона де Бовуар. Друга стаття. Т.2. Київ: Основи, 2017. 368 с.
12. Черняхівська В.В. Історичний досвід становлення української моделі гендерного паритету. Державне управління: удосконалення та розвиток. 2016. № 10. URL: <http://www.dy.nauka.com.ua/?op=1&z=1012> (дата звернення 09.07.2024).
13. Шостак Н.В. Гендер і його репрезентація в капіталістичній і соціалістичній рекламі. 2016. 10 жовтня. URL: <http://www.ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle> (дата звернення 02.07.2024).

УДК 94(520)''18/19''(045)

Інна БОБИК

## ІНСТИТУТ ГЕЙШ В ЯПОНІЇ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – доктор історичних наук, доцент Ковальков О.Л.

У статті розкривається унікальність та значення японської гейши, як символу традиційної культури Японії. Розглядається історія появи та становлення інституту гейш в культурі Японії. Досліджується процес навчання, де дівчата проходили сувору підготовку в спеціалізованих школах, опановуючи різноманітні мистецтва та етикет.

**Ключові слова:** гейша, майко, Японія, культура, гейш, жінки, жіноча освіта.

**Постановка проблеми.** Основна проблема вивчення гейш як культурного явища полягає в численних стереотипах та неправильному трактуванні їх ролі, які часто виникають через західну популяризацію та комерціалізацію образу гейш. Часто їх сприймають як елемент екзотичної розваги або плутають з жінками, які надають інтимні послуги, хоча в японській культурі гейші вважаються майстрами мистецтва, вихованими в душі елегантності та традицій.

Це явище вимагає глибокого переосмислення й аналізу, щоб зрозуміти справжнє значення гейш як носіїв і хранителів японської культури, їх внесок у збереження традиційного мистецтва та їхню роль у сучасному суспільстві Японії. Крім того, дослідження проблеми дозволить пролити світло на те, як історичні та соціальні зміни вплинули на статус гейш і їхній спосіб життя.

**Аналіз досліджень і публікацій.** у статті використовуються дослідження Джозефа де Бекера, який надає детальний аналіз ролі гейш у японському суспільстві, акцентуючи увагу на їхній еволюції від помічниць куртизанок до визнаних мисткинь. У розділах 50 – 56 автор досліджує історичний контекст виникнення гейш, їхні культурні та соціальні функції в суспільстві періоду Едо. Зокрема, він наголошує на специфіці їхньої підготовки та майстерності у мистецтві бесіди, танцю та музики, що відрізняло їх від інших жінок того часу [1]. У розділах 142 – 146 Бекер розглядає сучасні виклики, з якими стикаються гейші, зокрема вплив західної культури та зменшення кількості практикуючих гейш [1]. У своїй сумісній книзі Бачило С. В. та Поїмцева Н. А. особливу увагу приділили аспекту навчання гейш, зокрема, традиціям, які передаються від наставниць до учениць, формуючи основу культури гейш [3].

Окрему групу становлять матеріали різнопланових періодичних видань та джерела розміщені на офіційних сайтах британських, американських і японських музеїв та електронних бібліотек [4; 5; 6; 7] де є інформація про історичний розвиток гейш та їхню роль у японському суспільстві, а також вплив західної культури на їхню діяльність.

**Метою статті є** виявлення та аналіз ролі гейш як культурного феномену в японському суспільстві, а також розвінчання стереотипів і хибних уявлень про їх діяльність, що сформувалися у західному світі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Японська гейша з білою шкірою, нафарбованими губами, шовковими кімоно та вишуканим чорним волоссям, є одним із найвідоміших образів, пов'язаних із «Країною сонця, що сходить». Гейша – це винятково японське явище, в жодній іншій країні не зустрічається, чогось подібного. Слово «Гейша» («гей» – мистецтво, «ся» – людина) означає «людина мистецтва». Передусім гейші це майстрині мистецтва танцю, гри на дерев'яному музикальному інструменті – *самісені*, пісні, ведення розмови, створення особливого стилю (гримування та носіння кімоно) [2, с. 122].

В кінці XVI століття, після завершення хаотичного періоду *Сентоку*, у великих японських містах виникли обгороджені стінами «квартали розваг», де працювали ліцензовані повії, відомі як *юдзьо*. Уряд Токугави класифікував їх за рівнем краси та навичок, а *ойран* – ранні актриси театру кабукі та одночасно працівниці секс-індустрії — займали найвищі позиції в ієрархії *юдзьо*. Початкова роль гейші полягала в допомозі *ойран*, високопоставлених і дорогих японських куртизанок, які проживали в розважальних кварталах Едо (сучасний



Токіо), Кіото та інших великих містах періоду Едо. Оскільки куртизанки боялися, що гейші крадуть їхніх клієнтів, тодішні правила забороняли гейшам встановлювати особисті стосунки з клієнтами. Не дозволяли навіть сидіти біля гостей. Окрім цього цікавим фактом є те, що ще до XVII століття більшістю гейш були чоловіки, які виконували роль блазнів, що розважали японських високопоставлених чиновників і їх гостей, і називалися вони «тайкомоті», або «подавець барабана». Чоловіки – гейші танцювали, співали, жартували, грали на музичних інструментах. Поступово в цих виступах стали брати участь і жінки [1, с. 52].

Закон забороняв самураям відвідувати театральні вистави кабукі та користуватися послугами *юдзьо*, оскільки це суперечило правилам соціальної стратифікації – воїнам (вищому класу) заборонялося змішуватися з акторами та повіями, які вважалися соціальними ізгоями. Однак, багато самураїв мирної епохи Токугава знаходили способи обійти ці обмеження та стали постійними клієнтами розважальних кварталів [5].

Разом зі зростанням рівня клієнтури в цих кварталах виник новий, вищий стиль жіночого артиста. Гейші, котрі починали навчання, розвивали майстерність у танцях, музиці (зокрема, грі на флейті та *сямісені*) та співі, і, на відміну від *юдзьо*, не надавали сексуальних послуг. Вони були фахівчинями в мистецтві бесіди та флірту. Найбільш шанованими були ті гейші, які володіли каліграфією або мали здатність імпровізувати витончену поезію з глибоким прихованим змістом [5; 6].

Аби стати гейшою, потрібно було пройти багато випробувань та процедур, окрім цього існувала потреба постійно покращувати свою майстерність. Оскільки від рівня майстерності напряду залежала популярність, а від популярності залежав розмір прибутку, що безпосередньо впливало на рівень життя гейш. Тому з самого ранку і до пізньої ночі гейші вели розрахований по хвилинам обрах життя, який втілював японську культуру і національну витонченість [3].

Дівчата, що обирали професію гейш, мали щонайменше п'ять років готуватися та вчитися. Зараз в сучасній Японії як і три століття тому, існують спеціалізовані школи для підготовки гейш, куди набирають красивих жінок, навчають їх літературі, музиці, танцям, малюванню, каліграфії, мистецтву сервірування, умінню вести світську бесіду і правильно носити кімоно. У кожної молодої гейші була наставниця, яка завдяки словесним, наочним та практичним методам передавала досвід майбутнім гейшам. Саме навичка вільно та безтурботно, та при цьому шанобливо, розмовляти, є дуже важливою для професії гейши. У гейш був своє зведення правил, за яким здійснювалося їхнє цілеспрямоване та систематичне навчання і виховання. В минулі століття навчання починалось з 7 – 10 років, а з часом вік збільшили до 15 – 16 років [1, с. 144].

Варто зазначити, що з часом у гейш сформувалася спеціалізація в навчанні та вихованні *майко* (учениця гейші) через великий обсяг складних дисциплін. Це сприяло трансформації деяких *окій* (будинки, де проживають гейші) у професійні школи, які спеціалізувалися на підготовці дівчат із навколишніх громад. Наприклад, в одних школах навчали грі на музичних інструментах, в інших – національних танців, чайній церемонії тощо. Така спеціалізація була економічно виправданою. Молодих гейш виховували на основі принципів народності й етнічності, завдяки чому вони вважалися хранительками духовних і культурних цінностей Японії. Також важливим був принцип індивідуальності, що враховував особисті якості кожної дівчини, а також принцип системності та послідовності. Такий підхід дозволяв гейш отримати всебічну освіту, яка давала змогу вести бесіди на рівних із освіченими чоловіками [1, с. 124].

Досягнувши повноліття, гейша працювала за власним графіком і обирала покровителя (*дана*), який фінансово підтримував її та сприяв її популярності. Утримувати гейшу вважалося символом престижу і добробуту. Гейші відігравали важливу роль у політичному житті країни, оскільки вони були чи не єдиними жінками, присутніми на політичних банкетах. Своім мистецтвом і вмінням вести бесіду гейші справляли переконливе враження на гостей. У суспільстві гейша користувалася великою повагою й вважалася уособленням жіночності [4].

Особливу популярність гейши отримали в кінці XIX на початку XX ст., коли японський уряд провів активну боротьбу з проституцією. Оскільки гейши виглядали більш пристойніше, уряд і суспільство ставилось до них поблажливо. Кількість гейш у тогочасній Японії становило близько 25 тисяч. Коханцями гейш не соромились ставати відомі політики, а коли такі стосунки ставали надбанням суспільства, то це лише позитивно впливало на імідж обох сторін додаючи популярності [7].

В 20 – 30 роках XX ст. професія гейш опинилась під загрозою. Причиною цьому було віяння західної моди. Японія активно відкривалася зовнішньому світу. І в цій новій країні гейші, які дотримувались старих звичаїв та манер, виглядали застаріло. Саме тоді з'явилися альтернативні гейші, які одягались в європейські сукні і танцювали сучасні танці по типу чарльстона. Але дане явище протрималося недовго. Японія це країна, в якій цінуються традиції, тому збереження традиційного інституту гейш було важливіше ніж намагатись вгнаться за новими віяннями [5].

Гейша користувалася значною повагою в суспільстві й була символом жіночності. Її професійні обов'язки не включали інтимних стосунків з клієнтами, і якщо вона вступала в такі стосунки, це відбувалося за її бажанням. Традиційно гейші не виходили заміж, але їм дозволялося мати дітей поза шлюбом, оскільки це не заборонялося в японському суспільстві [6].



Щодня гейша витратила від 4 до 5 годин на створення зачіски, нанесення макіяжу та одягання кімоно. Кімоно було її традиційним одягом, і гейша ніколи не з'являлася в одному й тому ж кімоно двічі поспіль. Вибір кольору та стилю кімоно залежав від сезону і конкретного випадку. Макіяж також відіграв важливу роль у вигляді гейші. Вона покривала обличчя білою пастою, що символізувало чистоту та надавало обличчю м'якість, а губи виглядали яскравіше. Особливу увагу приділяли очам: їх підводили чорною або червоною лінією. Справжня гейша вміла зупинити чоловіка лише одним поглядом. Для цього гейші підводили очі чорною або червоною дугою [4].

Протягом століть гейші виробили набір правил, дотримання яких і досі робить їх привабливими та чарівними. Хоча цих правил всього дев'ять, вони охоплюють не лише зовнішній вигляд. Гейші повинні мати бездоганний вигляд рук, очей, губ, голови і ступнів, а також володіти елегантною поставою і приємним голосом. Особливу увагу приділяли таким деталям, як хода, манера сідати й вставати, а також користуватися віялом та парасолькою. Усе це було важливою частиною традицій гейш і вимагало серйозного навчання. Вони досягли досконалості у мистецтві носити кімоно та традиційне взуття, перетворивши ці навички на справжнє мистецтво.

Великою проблемою є спотворення образу гейш у суспільстві. Це сталося у наслідок подій Другої світової війни. Американські солдати замовляли жінок для надання інтимних послуг та називали їх гейшами. Насправді, ці жінки були повіями – *юдзе*, яких одягали в яскраві кімоно та змушували наносити білий макіяж, імітуючи справжніх гейш. Через це в очах іноземців гейша швидко перетворилася на представницю найдавнішої професії. Також спотворенню образу гейші сприяла сучасна поп-культура. Вихід книг про гейш, їхні екранізації, а також публічні виступи зірок у стилізованих образах «гейш» вплинули на сприйняття гейш як частини східної культури.

Сучасні гейші зовні виглядають так само, як і їхні попередниці. Аби провести вечір з гейшою потрібно заплатити пристойну суму, оскільки сама їх присутність, означає високий рівень бенкету. Але можна й говорити про те, що зараз інститут гейш намагається вижити. Гейш стає все менше і менше, а конкуренція з хостес тільки зростає. Гейша як професія та спосіб життя поступово зникає. Сьогодні кількість гейш у Японії значно скоротилася, однак вони залишаються важливими хранительками традиційної японської жіночої культури. В Японії традиції та їхніх носіїв завжди глибоко поважають і шанують. Подібно до самураїв, гейші продовжують зачаровувати та привертати увагу людей з усього світу, зберігаючи культурну спадщину країни [7].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, інститут гейш є однією з найбільш символічних і культурно значущих традицій Японії, що існує вже століттями. Незважаючи на сучасні зміни в японському суспільстві та культурі, гейші залишаються унікальними представницями традиційного мистецтва та естетики країни. Їх роль полягає не лише в тому, щоб розважати гостей музикою, танцями та спілкуванням, а й у збереженні та передачі важливих аспектів японської культури. Гейші втілюють гармонію між минулим і сучасністю, демонструючи майстерність у різних видах мистецтв — від гри на традиційних інструментах до чайної церемонії. Важливою частиною їх підготовки є суворе навчання, яке триває багато років і включає вивчення різноманітних технік та етикету.

Попри значні зміни в японському суспільстві, інститут гейш залишається живою традицією, яка продовжує приваблювати не лише японців, а й іноземних туристів, стаючи символом витонченості та культурної спадщини Японії. Традиції гейш демонструють стійкість японської культури до впливів глобалізації та її здатність адаптуватися, не втрачаючи своєї самобутності.

Для подальшого існування інституту гейш важливо підтримувати зв'язок з молодими поколіннями, надавати підтримку учням та забезпечувати умови для збереження цієї унікальної культурної спадщини.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бекер Дж. де. Гейши. История, традиции, тайны. Москва: «Центрополиграф», 2010. 287 с.
2. Жуков А. Е. Размышления о японской истории. Москва: Институт востоковедения РАН, 1996. 234 с.
3. Поимцева Н. А., Бачило С. В. Мудрость гейши, или Кимоно, расшитое драконами. Москва: Эксмо, 2006. 192 с.
4. Advantour. Geisha: URL: <https://www.advantour.com/japan/culture/geisha.htm> (дата звернення 13.10.2024).
5. Toki Tokyo. The history of geisha in Japanese culture: URL: <https://www.toki-tokyo/blog/2016/8/2/the-history-of-geisha-in-japanese-culture> (дата звернення 13. 10. 2024).
6. Tokyo Geisha. History of geisha: URL: <https://www.tokyo-geisha.com/html/article/history01.php> (дата звернення 13. 10. 2024).
7. Trip to Japan. Samurai and geisha: unraveling Japan's traditional enigmas: URL: <https://www.triptojapan.com/ja/blog/samurai-and-geisha-unraveling-japan-s-traditional-enigmas> (дата звернення 13. 10. 2024).





УДК 94(520)''1868/1912''(045)

Ярослав БОГДАНОВ

**ЯПОНСЬКИЙ ДОСВІД ІНДУСТРІАЛІЗАЦІЇ В ДОБУ МЕЙДЗІ (1868–1912)***(студента II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)**Науковий керівник – доктор історичних наук, доцент Ковальков О.Л.*

У статті досліджено особливості індустріалізації Японії в добу епохи Мейдзі. Охарактеризовано основні причини та фактори, які вплинули на перетворення японського суспільства, включаючи як внутрішні, так і зовнішні стимули. Розглянуто окремі заходи, котрі вплинули на розвиток країни та суспільства, а також проаналізовано зовнішній вплив на зміну соціального життя.

**Ключові терміни:** індустріалізація модернізація, епоха Мейдзі, реформи, культурний вплив, технології.

**Постановка проблеми.** Епоха Мейдзі – один з важливих періодів японської історії, завдяки якому країна кардинально змінила вектор свого розвитку. Політика ізоляції, яку запровадив сьогунат Токугава і яка проіснувала майже триста років, припинила своє існування, посунувшись впливу Заходу, який за доволі короткий час зміг майже повністю змінити стиль життя японського суспільства.

**Метою роботи** є аналіз передумов і процесу модернізації Японії епохи Реставрації Мейдзі в 1868–1912 рр.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Епоха Мейдзі ввійшла в історію як період різких змін для країни. Передусім, це пов'язано з реформами уряду, які стосувались економіки, освіти та політики [5].

Лідери Реставрації Мейдзі прагнули створити централізований уряд, сильну армію, розвинену інфраструктуру та сучасну економіку. Через відсутність приватних інвестицій уряд взяв на себе відповідальність за модернізацію, закупаючи західні технології, наймаючи іноземних фахівців та засновуючи школи, наукові інститути й заводи. До Першої світової війни Японія створила колоніальну імперію, перейшла на золотий стандарт і стала значним гравцем на світових ринках.[1, с. 245].

До прибуття американського флоту в 1853 році Японія була ізольованою і не мала сучасної промисловості чи інфраструктури. На початку періоду Мейдзі уряд активно інвестував у стратегічні галузі: транспорт, зв'язок, видобуток корисних копалин, суднобудування, машинобудування, озброєння, хімію і текстиль. Ці інвестиції сприяли розвитку внутрішнього виробництва, заробітку іноземної валюти, зміцненню політичного контролю та військової могутності.[3, с. 119].

Перша залізниця в Японії була побудована урядом у 1872 році і з'єднала Токіо з Йокогамою, а друга лінія, що сполучала Кобе з Осакою, з'явилася через два роки. У 1880-х роках приватний сектор почав активніше долучатися до будівництва залізниць, коли група аристократів вклала 20 мільйонів єн у створення Nippon Railway Company, найбільшої компанії того часу. Приватні інвестори, будуючи залізниці, отримували субсидії та гарантовані прибутки від уряду. Хоча залізнична мережа була невеликою за протяжністю, вона інтенсивно використовувалася, що сприяло здобуттю важливих технічних і управлінських навичок, необхідних для подальшого промислового розвитку країни. Індустрія телеграфу розвивалася ще стрімкіше, і до середини 1880-х років телеграфна мережа вже охоплювала основні острови Хонсю, Сікоку та Кюсю. Уряд заборонив приватну власність на головні телеграфні лінії та зберігав монополію на цю галузь протягом усього періоду Мейдзі. У судноплаванні, після невдалої спроби керувати компанією Kaiso Shipping, уряд почав підтримувати приватних операторів, таких як Mitsubishi Trade Company, через субсидії та ексклюзивні права. Закон про сприяння навігації 1896 року підвищив субсидії для великих суден, що сприяло розвитку вітчизняної судноплавної індустрії [4].

На початку періоду Мейдзі суднобудування в Японії було слаборозвиненим через ізоляціоністську політику попереднього сьогунату. Цей сектор розвивався повільніше через високі фінансові та технологічні витрати і відсутність допоміжних галузей. Уряд володів трьома основними суднобудівними заводами (Йокосука, Нагасаки, Хього), які виробляли кораблі, морські двигуни та котли. До 1880-х років уряд вирішив приватизувати ці підприємства через високі витрати. Він також запровадив субсидії за Законом про сприяння суднобудуванню 1896 року. Однак приватні виробники залишалися невеликими до Російсько-японської війни, коли попит на ремонти та нове будівництво зріс [2, с. 134].

Більшість приватних вугільних і рудних шахт у Японії були невеликими і використовували традиційні методи видобутку. Вони не наймали іноземців і не мали можливості придбати сучасне обладнання. Натомість уряд володів дев'ятьма шахтами з сучасною технікою, шість з яких виробляли близько половини національного видобутку в 1880-х роках. Однак загальне внутрішнє виробництво не задовольняло попит, і щонайменше половина заліза та сталі імпортувалася [5].

Однією з найбільших інвестицій уряду стали Камайшійські металургійні заводи, завершені в 1878 році за 2,4 мільйона єн. Завод зіштовхнувся з операційними проблемами та був проданий приватним інвесторам у 1882 році за 57 000 єн. Звіт про невдачу виявив проблеми організації, попиту та технологій. Попри це, досвід



Kamaishi став моделлю для приватних інвесторів, оскільки уряд покрити початкові витрати та допоміг подолати технологічні труднощі. Уряд продовжив інвестувати в сталеплавильний завод Yawata Works, який відкрився в 1901 році [6].

Внесок текстильної промисловості в ранню індустріалізацію Японії важко переоцінити, оскільки вона приносила валютні надходження та впроваджувала механізовану працю в аграрну економіку. Хоча Японія почала експортувати сирий шовк ще до періоду Мейдзі, лише наприкінці 1800-х років, завдяки технологічним досягненням і заходам контролю якості, галузь почала активно розвиватися. Перша сучасна фабрика Tomioka Silk Filature була побудована в 1872 році для механізованого мотання шовку. Завод, з французьким дизайном і сучасним обладнанням, працював зі збитками до приватизації в 1893 році. Проте до кінця періоду Мейдзі Японія стала найбільшим експортером шовкових тканин у світі [7].

Спочатку розвиток текстильної промисловості з виробництва бавовни в Японії супроводжувався скептицизмом через низький рівень внутрішнього виробництва бавовни та відсутність необхідних технологій прядіння. Перша бавовнопрядильна фабрика була збудована в 1867 році чиновниками префектури Кагошіма, але вона не принесла значних результатів. Лише після того, як в 1870-х роках частка імпортованих бавовняних тканин зростає до майже третини всього імпорту, уряд звернув увагу на цей сектор і почав активно інвестувати в його розвиток. Було побудовано дві додаткові державні фабрики у префектурах Хіросіма та Айчі, кожна з яких була оснащена 2000 веретен. Проте, незважаючи на сучасне обладнання, ці фабрики виявилися неефективними через високі витрати і низьку продуктивність, тому їх продали приватним інвесторам у 1882 і 1886 роках. Усвідомивши, що приватний сектор може бути більш успішним у розвитку галузі, уряд почав надавати позики та веретена підприємцям, стимулюючи створення нових приватних фабрик. Ці заходи сприяли успіху незалежних підприємств. Однією з найбільш успішних стала бавовнопрядильна фабрика в Осаці, заснована Шібусавою Ейічі в 1882 році, яка була оснащена 10 500 веретенами. Її ефективність і сучасні методи виробництва стали взірцем для інших. До середини 1890-х років Японія вже експортувала понад чотири мільйони фунтів бавовняної пряжі, що значно підвищило її позиції на світовому ринку. Таким чином, бавовняна текстильна промисловість відіграла ключову роль у промисловій модернізації країни, забезпечивши не лише економічне зростання, а й технологічний прорив у виробництві [8].

Бавовняна текстильна промисловість на початку викликала сумніви через обмежене внутрішнє виробництво бавовни та відсутність досвіду в технології прядіння. Перша фабрика з прядіння бавовни в Японії була заснована в 1867 році в префектурі Кагошіма, але серйозні інвестиції з боку уряду з'явилися лише в 1870-х роках, коли частка бавовняних тканин в імпорті зростає до третини [9]. Уряд відкрив ще дві державні фабрики в Хіросімі та Айчі, обидві з 2000 веретенами, але їх закрили та продали в 1882 та 1886 роках через низьку ефективність і високі витрати. Щоб стимулювати приватний сектор, уряд надавав кредити та веретена підприємцям. В результаті приватні фабрики, такі як бавовнопрядильна фабрика в Осаці, заснована Шібусавою Ейічі в 1882 році з 10 500 веретенами, досягли значного успіху. До середини 1890-х років Японія вже експортувала понад чотири мільйони фунтів бавовняної пряжі [10].

**Висновок.** Епоха Мейдзі призвела до значних змін у економічній, соціальній та політичній сферах, які стали основою сучасної Японії. По-перше, з політичного боку, Японія прийняла Конституцію та впровадила парламентську форму уряду. Основа для сучасної системи уряду Японії засновано в епоху Мейдзі шляхом наслідування тодішніх передових західних держав. Важливою деталлю є те, що імператор став видатною та впливовою постаттю, про яку знали всі в країні. Монархія стала ефективним інструментом для створення та підтримки національної єдності. Більш того, вона забезпечила тісні стосунки між центральною та місцевою владою, а також між центральною владою та звичайними людьми.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар О. Все про Японію. Харків: Фоліо, 2007. 543 с.
2. Рубель В. Японська цивілізація: традиційне суспільство і державність. Київ: «Аквілон-Прес», 1997. 256 с.
3. Колісниченко О. В. «Вестернізація» та «освічений націоналізм» в Японії доби Мейдзі. *Історіосфера: матеріали Шістнадцятої наук. конф. викладачів, здобувачів вищ. освіти та молодих учених Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, 7–8 квітня 2017 р. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2017. С. 118–123.*
4. Beasley, W.G. The Meiji Restoration. Stanford: Stanford University Press, 1972. 528 с.
5. Beasley, W.G., eds. Modern Japan: Aspects of History, Literature and Society. Los Angeles: University of California Press, 1975. 296 с.
6. Huffman, James L. Creating a Public: People and Press in Meiji Japan. Honolulu: University of Hawaii Press, 1986. 573 с.
7. Jones, Hazel J. Live Machines: Hired Foreigners and Meiji Japan. Vancouver: University of British Columbia Press, 1980. 210 с.
8. Kodansha Encyclopedia of Japan. Kodansha Ltd. 1983.
9. Large, Stephen S. Emperor of the Rising Sun. Tokyo: Kodansha International, 1997. 231 с.
10. Mc Cormack, Gavan and Yoshio Sugimoto, eds. The Japanese Trajectory: Modernization and Beyond. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 18 с.



УДК 30.19.22

**Ростислав БОНДАРЕНКО, Поліна ВАСИЛЕНКО**  
**СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ІСНУЮЧОЇ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ**

*(студенти IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
 факультету історії, бізнес-освіти та права)*  
 Науковий керівник – кандидат соціологічних наук, доцент Ключенко Е.О.

*Стаття містить дослідження ставлення до державної мовної політики серед тієї верстви населення – студентів-філологів – що має найпряміше відношення до мови й надалі буде відповідати за її розвиток, збагачення та збереження. У дослідженні брало участь студентство (100 респондентів) I-IV факультету української філософії, іноземних мов та соціальних комунікацій університету імені Володимира Винниченка (бакалаврат).*

**Ключові слова:** мовна політика, мова, філологи, українська мова, російська мова.

**Постановка проблеми.** Сучасна Україна знаходиться на етапі активного реформування різних сфер суспільного життя, в тому числі і мовної політики. Зміни в законодавстві, направлені на підтримку та розвиток української мови, викликають різні реакції серед населення, включаючи студентську молодь. Студенти-філологи, як майбутні мовні фахівці, є важливою соціальною групою, чії думки і ставлення до мовної політики ґрунтуються на професійній компетентності й науковому підході. Тому тільки вони тверезо можуть дати обґрунтовану оцінку діям влади щодо мовної політики.

Дослідження ставлення студентів-філологів до існуючої мовної політики допоможе виявити рівень підтримки або незадоволення державними ініціативами та законопроектами, визначити на підставі цього, яким може бути вплив майбутніх мовних фахівців на розвиток української мови.

За основних респондентів були обрані саме дівчата (їх 90%), тому що вони майбутні: мами, вчительки, телеведучі й, загалом, ті, хто більш за всіх інших буде впливати на подальше майбутнє мови, її розповсюдження та формування.

**Мета статі.** Оцінити ставлення студентів-філологів до мовної політики в Україні та державних ініціатив щодо мовного питання, а також з'ясувати, чи підтримують студенти вищезгадане, як дивляться на нього.

**Гіпотези, що стали підставою для проведення дослідження:**

1. Загальне задоволення мовною політикою в Україні серед студентів-філологів сягає великого відсотка;
2. Студенти-філологи вважають, що мовна політика держави на зараз ефективна (має позитивні наслідки для розвитку культури);
3. Студенти-філологи підтримують мовне законодавство щодо заборони російської (руської) мови у всіх сферах;
4. Ставлення до російської мови серед студентів-філологів закономірно погане, що співвідноситься з мовною політикою;
5. Студенти-філологи використовують тільки українську мову у побуті та офіційно згідно з мовною політикою;
6. Тим не менш студенти-філологи не підтримують поганого ставлення до співвітчизників через використання ними російської (руської) мови.

Для зібрання даних щодо підтвердження(спростування) гіпотез використовувалося роздаткове анкетування.

**Викладка основного матеріалу (результатів) дослідження:**

Провівши опитування серед студентів-філологів, наша дослідницька група змогла підтвердити 4 гіпотези із 6 загалом та отримати позитивну картину ставлення студентства до мовної політики влади, але з певними знахідками.

Питання анкети: **Наскільки Ви задоволені мовною політикою держави?**

Повністю задоволений	20%
Загалом задоволений	49%
Частково задоволений	21%
Скоріш за все незадоволений	6%
Зовсім незадоволений	2%
Важко відповісти	2%

Задоволення мовною політикою, чого й треба було очікувати, становить 69% респондентів, при цьому є немалий відсоток студентів, що вагаються між незадоволенням й підтримкою – 21%, одночасно з цим всього 9% були в тій чи іншій мірі розчарованими в ній.



Виходячи з отриманої статистики відмічаємо, що держава йде правильним шляхом у мовній політиці загалом, але в деяких конкретних рішеннях допускає помилки чи сильно перегинає палицю, чим викликає обурення й вагання навіть серед мовних фахівців.

Питання анкети: **Наскільки ефективною Ви бачите теперішню мовну політику (в плані культурного розвитку)?**

Дуже ефективною	16%
Скоріш за все ефективною	32%
Частково ефективною	32%
Скоріш за все неефективною	4%
Зовсім неефективною	4%
Важко відповісти	12%

Однак, не дивлячись на високу загальну підтримку мовної політики, філологічне студентство не таке однозначне в оцінці її ефективного впливу на розвиток нашої культури. 32% респондентів вагаються між її ефективністю й неефективністю, ще 8% вважають її повністю неефективною (на грані з провалом), а 12% не змогли надати конкретної відповіді, бо мали дуже спірне відношення без конкретної позиції, загалом – 52% студентів з доволі критичним відношенням до ефективності мовної політики у культурному розвитку. На протизвагу цьому відсотку, виступає 48% тих, хто вважає мовну політику ефективною, а її вплив на культуру – позитивним.

У висновку стає зрозуміло: якщо відносно самої мовної політики та її змісту питань практично не має, не беручи до уваги окремі пункти, то ось щодо її ефективності та впливу, як це часто буває у нас, їх дуже багато – студенти розуміють: одне діло гарно придумати, інше діло правильно реалізувати, а ось з останнім завжди проблеми.

Анкетування доповнювалося елементами глибинного нестандартизованого інтерв'ю, яке носило пошуковий характер і дозволило розширити наші гіпотези; причиною його проведення стала необхідність з'ясувати, чому вони (студенти-філологи) мають таке суперечливе ставлення саме до ефективності мовної політики, а не до неї як такої. Наша дослідницька група отримувала відповіді, в яких наголос був на радикалізмі у дискваліфікації російської мови з культурного простору. В якості прикладів респонденти зазначали: відмову від російської літератури там, де взагалі немає альтернативних джерел або вони недоступні, надмірно агресивне відношення до російськомовних людей, що загрожує спалахами насильства в суспільстві.

Питання анкети: **Чи підтримуєте Ви мовну політику держави щодо повної відмови від російськомовної літератури?**

Повністю підтримую	46%
Загалом підтримую	24%
Частково підтримую	12%
Скоріш за все не підтримую	10%
Зовсім не підтримую	4%
Важко відповісти	4%

Питання анкети: **Чи підтримуєте Ви мовну політику держави щодо повної відмови від російськомовного контенту (музика, фільми, телепередачі...)?**

Повністю підтримую	64%
Загалом підтримую	12%
Частково підтримую	5%
Скоріш за все не підтримую	11%
Зовсім не підтримую	4%
Важко відповісти	4%

Питання анкети: **Чи підтримуєте Ви мовну тенденцію, котра склалася згідно з мовною політикою держави, щодо повної відмови від російської (руської) мови у спілкуванні?**

Повністю підтримую	38%
Загалом підтримую	26%
Частково підтримую	17%
Скоріш за все не підтримую	14%
Зовсім не підтримую	2%
Важко відповісти	3%



Опитування показало, що 70% за відмову від російської літератури, тим не менш 26% проти або вагаються між тим і тим, 76% за відмову від російськомовного контенту, але 20% проти або вагаються між тим і тим, однак відносно попереднього тільки 64% респондентів за заборону російської мови саме у спілкуванні, коли 33% навпаки, проти цього чи вагаються.

Статистично виявляється чітка тенденція настроїв серед студентів-філологів відносно російської мови в основних культурних сферах, згідно з якою значна більшість з них стоїть на позиціях повної її дискваліфікації, а від того остаточної українізації всіх основних сфер культурного простору, що є в свою чергу й повною підтримкою мовної політики держави, хоча на протипагу цьому є деяка кількість мовних фахівців з іншою, більш м'якшою думкою, яка не повністю погоджується з мовною політикою.

**Питання анкети: Як Ви ставитесь до російської (руської) мови?**

Дуже добре	2%
Добре	2%
Нейтрально	51%
Негативно	22%
Погано	23%

Згідно опитування, 51% респондентів має повністю нейтральне відношення щодо російської мови як просто мови, 4% взагалі відносяться до неї дуже добре чи нормально (загалом 55% спокійного ставлення), на протипагу цьому 45% мають погане й негативне ставлення.

Опираючись на отримані дані, можна виявити, що, загалом, думки розділилися і йдуть десь 50 на 50, де більш виграє нейтральна позиція, що може свідчити про неупереджене відношення до російської мови як такої (наприклад, у побуті); беручи ж до уваги попередні дані, стає зрозумілішою більш цілісна картина: російська мова як така не викликає у більшості мовних фахівців ніяких питань, але її використання й засилля в основних сфер культурного простору вони навпаки не підтримують і дивляться на це негативно, бажаючи її повної дискваліфікації з глобального культурного життя (медіа, музика, література..., але не побут чи особисті вподобання).

**Питання анкети: На якій мові Ви спілкуєтесь офіційно (у державних установах, публічних місцях...)?**

Українською	97%
Російською	1%
Суржилом	2%

**Питання анкети: На якій мові Ви спілкуєтесь у побуті (з друзями, рідними...)?**

Українською	77%
Російською	14%
Суржилом	9%

**Питання анкети: Як Ви загалом відноситеся до російськомовних людей (чи маєте певне упередження щодо них)?**

Дуже добре	8%
Добре	13%
Нейтрально	44%
Негативно	24%
Погано	5%
Важко відповісти	6%

**Питання анкети: Чи вважаєте Ви соціальною проблемою упереджене й погане відношення до співвітчизників, що ґрунтуються лишень на використанні ними російської (руської) мови?**

Цілком вважаю	24%
Скоріш за все вважаю	42%
Маю нейтральне відношення	14%
Скоріш не вважаю	3%
Зовсім не вважаю	1%
Важко сказати	16%



За результатами опитування 97% студентів говорить українською офіційно (1% російською, 3% суржиком), 77% у побуті (14% російською, 9% суржиком), не дивлячись на це, 65% респондентів відносяться до всіх інших, хто розмовляє російською, нормально чи нейтрально (без упередження), коли лише 29% відносяться погано чи негативно, при цьому 66% студентів категорично засудили упереджене ставлення до російськомовних співвітчизників лише на підставі того, що вони розмовляють російською, 14% нейтральні до поганого відношення, але й не підтримують його, тільки 4% підтримують погане ставлення.

З цієї статистики можна виокремити такі висновки: доля україномовних серед студентів-філологів сягає найвищих відсотків, що є доволі логічним, однак повна україномовність не є підставою для засудження чи агресії щодо російськомовних співвітчизників, навпаки, більшість має нейтральне чи позитивне відношення до них, не підтримує упередженого ставлення, а від цього й розпалювання конфліктів у суспільстві, розуміючи, як ніхто інший, до чого це призводить.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Дослідження досягло своєї мети й допомогло нашій дослідницькій групі зрозуміти мовні настрої серед студентів-філологів, їх відношення до мовної політики держави: вони показують високий рівень задоволення змістом політики, але бажали б кращої її реалізації, без надмірного радикалізму в деяких рішеннях, головне для них – зробити глобальний культурний простір повністю україномовним, вилучивши все (чи майже все) російськомовне, але при цьому ні в якому разі не розпалювати конфліктів між співвітчизниками, боротися проти агресивного відношення між ними на ґрунті мовного питання.

Отже, мовна політика держави співпадає з думками майбутніх мовних фахівців, але вони не підтримують певних рішень й бажали б зменшення радикалізму в рішеннях щодо дискваліфікації російської мови.

Якщо продовжити дослідження цієї теми, можна буде з кожним новим дослідженням більш глибоко вибудувати картину того, як різні покоління студентів-філологів ставилися до мовної політики в певний період існування нашої держави та серед об'єктивних умов існування в цьому періоді, тому що, зрозуміло, від зміни цих умов змінюється й бачення проблеми. Окремим плюсом продовження досліджень можна виділити й те, що на основі збільшення кількості даних виникне можливість вимірювання задоволення й незадоволення мовною політикою саме серед тих, чия думка є, напевне, найважливішою серед інших (чи дуже вагомою), бо її представники – майбутні представники самої мови у найрізноманітніших сферах – це дасть можливість зрозуміти, наскільки вірним шляхом загалом йде держава щодо мовного питання та його вирішення.

УДК 94(71+73=161.2):778-051АВРАМЕНКО(045)

**Яна ВЕТРОВА**

### **З ІСТОРІЇ ТВОРЧОЇ КАР'ЄРИ ВАСИЛЯ АВРАМЕНКА В КАНАДІ ТА США**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії, бізнес-освіти та права*

*Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Грінченко В. Г.*

*У даній публікації досліджується внесок Василя Авраменка у розвиток українського хореографічного мистецтва в Канаді і США. Залучені матеріали української преси 1920–1930-х рр. – львівської газети «Діло» та україномовної газети «Свобода» в США та висвітлена його творча діяльність, спрямована на популяризацію і розвиток українського національного танцю, акцентована унікальність його стилю та вплив на культурне середовище. Також аналізуються численні фактори, які призвели до згасання кар'єри В. Авраменка, соціальні, економічні, психологічні та культурні обставини, що вплинули на його творчу долю. Зроблена спроба відтворити яскраву картину творчого шляху хореографа, а також підкреслити втрати, з якими він стикався.*

**Ключові слова:** *Василь Авраменко, творча діяльність, український народний танець, українська діаспора, Канада, США, фінансові труднощі, танцювальні школи.*

**Постановка проблеми.** Творчість Василя Кириловича Авраменка, видатного українського хореографа та культурного діяча, є одним із яскравих проявів національно-культурного відродження в українській діаспорі у першій половині ХХ ст. Його внесок у розвиток українського народного танцю, зокрема через відкриття шкіл, організацію масових виступів та популяризацію української культури, став важливим елементом в утвердженні національної ідентичності українців за кордоном. Поряд із досягненнями, його діяльність супроводжувалася і численними викликами. Дослідження його творчої біографії дозволяє не лише оцінити масштаби його впливу на українську культуру, але й висвітлити складнощі, з якими стикалися культурні діячі в умовах еміграції.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідження творчої діяльності В. Авраменка є цікавим аспектом вивчення української культури, особливо в діаспорі. Серед наукових праць, що висвітлюють діяльність



В. Авраменка саме на Північноамериканському регіоні, варто відзначити англомовну книгу Мартиновича «The Showman and the Ukrainian Cause Folk Dance, Film, and the Life of Vasile Avramenko» (2014) [1], де подано детальний опис його життя. Оскільки матеріали його творчої спадщини переважно залишилися в Америці, то ця книга спирається на джерела не лише англомовної преси, а й особисті листування, фотодокументи, рецензії в англомовних газетах.

Також цікавою є книга журналістки Ірени Книш «Жива душа народу (До ювілею українського танку)» [18], яка була створена нею на основі інтерв'ю з В. Авраменком.

Дослідження творчої діяльності В. Авраменка включають і критичний аналіз його праці. Стаття Наталії Марусик «Василь Авраменко – плюси і мінуси творчої діяльності» пропонує аналіз його досягнень і недоліків. Наголошується значний вплив В. Авраменка, але також вказується на певні труднощі у його кар'єрі [20].

Нам також вдалося виявити деякі газетні публікації, які стосуються творчої біографії Василя Авраменка та можуть слугувати певним доповненням до характеристики його досягнень поряд із зазначеними науковими працями. Ми використали ряд газетних публікацій із львівської газети «Діло» та україномовної газети «Свобода» в США.

**Метою статті** є короткий аналіз внеску Василя Авраменка у розвиток українського хореографічного мистецтва в Канаді та США, також висвітлення чинників, що призвели до згасання його кар'єри хореографа, висвітлення соціальних, економічних та культурних обставин, які вплинули на його творчу долю.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Василь Кирилович Авраменко народився 22 березня 1895 р. в селі Стеблів на Черкащині [18, с. 11]. Він був талановитим самоуком практично у всьому, за що брався: у хореографії, ораторському мистецтві, рекламі, режисурі. Він зумів розворушити українські громади в діаспорі. За роки життя Василя Авраменка його мистецтво побачив мало не весь світ: Північна Америка, чимало європейських країн, Австралія, Бразилія, Японія, Ізраїль [1, с. 128, 136, 141–143].

В. Авраменко почав свою творчу діяльність, спрямовану на національно-культурне відродження українського народу, в 1918 році. Після поразки українських національно-визвольних змагань у 1920 році він емігрував до Польщі, де в 1921 році заснував Школу українського національного танку та балету в Калішському таборі для інтернованих військ УНР [2, с. 5; 18, с. 22]. Згодом В. Авраменко відкрив кілька шкіл українського національного танцю: у Львові, Луцьку, Тернополі, Рівному, Дрогобичі, Станіславі, створив педагогічно-хореографічну базу на Волині та Східній Галичині [4; 19, с. 825–827]. Але для розвитку українського танцю існували постійні перешкоди. Авраменко не мав від поляків дозволу на легальну діяльність [18, с. 40]. Давалися взнаки й обшуки та арешти Авраменка, який був пов'язаний з різними групами патріотичної молоді [22].

Від переслідувань польської влади у жовтні 1924 р. він тікає до Чехословаччини. Там відкриває школу українського народного танцю в Йозефові (Josefstadt), старому єврейському кварталі Праги [1 с. 20; 27 с. 146]. 25 квітня 1925 р. в залі Гейновка виступала школа Авраменка в Юзефові з досить широким репертуаром українських народних танців «Козачок», «Коломийка», «Чумак», «Запорожський козачок», «Гопак колом» [27 с. 146].

18 жовтня 1925 р. він дав прощальну виставу в Подебрадах і виїхав у Дельменхорст (Німеччина), чекаючи там на канадську візу. Збираючи гроші для заокеанської подорожі, Авраменко організував ще один курс танців для українських робітників у Дельменхорсті та влаштував там виставу 28 листопада 1925 р. [12]. Дослідники відзначають, що чимало танців виконувалися як побутові, проте складність окремих з них і потреба танцівників постійно підвищувати свій рівень, щоб виконати той чи інший елемент, призводило до припинення їх виконання. Це засвідчує, що хореографічні постанови Авраменка були досить складними, і надалі це впливало на відвідуваність його шкіл танців [20, с. 5–6].

У грудні 1925 р. він прибув до Галіфакса (Канада) та розпочав тур по Північній Америці з ансамблем танцюристів і музикантів, щоб привернути увагу громадськості до боротьби українського народу за незалежність. Також оголосив про свій намір створити український балет, щоб прославити Україну та об'єднати українську діаспору [1, с. 23].

Перебуваючи у Канаді, свою першу школу українського танцю Авраменко відкрив у Торонто в 1926 р. [11]. Його школи поширювались у Канаді, об'єднуючи українців різних переконань. Він мріяв, щоб українці в різних регіонах світу вміли виконувати народні танці, підтримуючи єдність своєї культури [1, с. 23; 20, с. 5]. Натхнений успіхом, Авраменко здійснив серію виступів у Торонто, Оттаві, Гамільтоні. Кульмінацією став виступ його школи на Канадській національній виставі, де з 30 серпня по 11 вересня його танцюристи дали 12 виступів для аудиторії, що загалом склала до 25 тисяч глядачів [10].

У жовтні 1926 р. Авраменко відкрив свої школи у Форт-Вільямі та Порт-Артурі, де було понад 250 учнів [9]. Також організував концерти, зокрема в театрі «Ogpheum» у Форт-Вільямі [7]. 30 квітня 1927 р. у Вінніпезі він і 275 його учнів представили концерт історичних танців для 3 тис. глядачів, де він виконав свій знаменитий танець «Чумак» [7].



Восени 1927 р. Авраменко організував 52 виступи в містах Едмонтон, Саскатун, Портідж-ла-Прері, Калгарі, Муз-Джо. Преса високо оцінила тоді його роботу, відзначаючи духовну силу танців і майстерність виконавців [1, с. 38–39].

До січня 1928 р. Авраменко відкрив нові класи в Саскатуні, Едмонтоні, Йорктоні та Канорі. Його трупа також здійснила турне містами Манітоби, Саскачевану і Альберти. В кінці 1920-х рр. Авраменко став символом гордості для українців Канади [1, с. 39–40].

Але вже в той час друзі та колеги стали помічали, що Авраменко приділяв небагато часу для вдосконалення своєї майстерності і до 1928 р. вже не готував нового матеріалу для танцювальних ансамблів. Побойуючись, що такий підхід приведе згодом до провалу, вони закликали його приділяти більше уваги своєму ремеслу [1, с. 50]. Так незадовго до від'їзду в США у 1928 р., Володимир Кухта попередив Василя Авраменка, що його репертуар досить примітивний [1, с. 50]. Іван Боберський також зауважив, що його танцювальні школи зосереджувалися на вихованні хороших українців, а не вмілих танцюристів, і в результаті багато з його учнів виглядали непрофесійними, коли з'являлися на сцені. Такі ансамблі могли популяризувати українську ідентичність серед канадців, їхні виступи могли викликати ностальгію в українських глядачів, однак вони не могли зацікавити неукраїнців, які цінували танець за його естетичні якості [1, с. 50–51].

Значну стурбованість викликав стан його фінансових справ. Відмовляючи собі в усьому, окрім найнеобхіднішого, він багато витрачав на рекламу шкіл, орендував добрі приміщення та рекламував вистави. Репетиційні зали, житло, зарплати вчителів, плата за зберігання костюмів, оголошення в газетах, сертифікати, дипломи, плакати, листівки, постійні поїздки з однієї школи в іншу виснажували значну частину його доходу [1, с. 51]. У результаті більша частина доходу від його шкіл танців була втрачена, оскільки було заплановано більше виступів, ніж публіка бажала чи могла відвідувати. До січня 1928 р. Авраменко мав борги на велику, як на той час, суму понад 2000 доларів. Коли він залишив Канаду в травні 1928 р., його особисті борги склали більше 3000 доларів [1, с. 51].

У квітні 1928 р. український жіночий комітет у Чикаго запросив його виступити там на жіночому світовому ярмарку, що стало початком творчої діяльності Авраменка в США [23]. Він прибув до США 23 травня з шестимісячною візою артиста. Хоча й не міг взяти своїх учнів з Канади, але сподівався згодом організувати американський тур. До осені 1928 р. Авраменко проводив уроки для 130 учнів у Детройті та Клівленді [5; 24]. В грудні 1928 р. він переїхав до Нью-Йорка, де в лютому 1929 р. відкрив свою першу школу в одному з кримінальних районів [1, с. 55], та деякі інші школи, які відвідували загалом 515 учнів, включаючи кілька десятків дітей-сиріт. Але відкриття школи в кримінальному районі Нью-Йорка згодом привело до її закриття [26]. У лютому 1929 р. Авраменко їде до Філадельфії, де читає лекції, закликає українців розвивати свою культуру та цінувати народний танець як частину національної спадщини [21].

Загалом за три роки В. Авраменко створив школи українського танцю в кількох містах, залучив до них понад 2000 учнів, отримав досить широке висвітлення в пресі, що сприяло популяризації української культури в Північній Америці [6; 26].

Але попри відкриття понад 60 танцювальних шкіл у різних штатах, навантаження та постійні переїзди позначилися на його психологічному стані. Через напружений спосіб життя він став дратівливим і нерідко сварився з колегами. Навіть його найближчий друг Андрій Кіст висловлював з цього приводу занепокоєння [1, с. 50].

Публічні виступи Авраменка тоді переважно відбувалися в українських залах і не привертали уваги англійської преси, що викликало у нього розчарування. Фінансові проблеми поглиблювалися, і він почав брати великі позики, які не завжди міг покрити. Проблеми з імміграційним статусом у США змушували його регулярно виїжджати до Канади для подовження візи, що теж коштувало йому чималих грошей і часу [1, с. 53].

Авраменко спробував влаштувати великий виступ у Нью-Йорку в «Метрополітен-Опера» одному з найпрестижніших місць на Бродвеї, де виступали відомі диригенти, співаки, музиканти, танцюристи. Він сподівався на більш широке визнання після цього концерту. Виступ в «Метрополітен-Опера» відбувся 25 квітня 1931 р. [15]. Організований до відзначення 10-ї річниці Школи українського народного танцю і балету, він сприймався українською громадськістю як акт культурної дипломатії, що приверне увагу міжнародної спільноти до політичної боротьби в окупованій Польщею Західній Україні. У виставі було задіяно 500 студентів-танцюристів, мішаний хор із 100 осіб та народний оркестр, усі в автентичних українських народних костюмах [16]. На це свято прибули українці з ряду міст США і Канади, зацікавлені успіхом першого українського виступу в «Метрополітен-Опера», як прояву українського культурного життя в Америці [15].

Але рецензенти з українсько-американської преси очікували більшого від людини, яка обіцяла створити народний балет на славу України, і оцінили цю виставу як мистецьку невдачу. В україномовній газеті «Свобода» скрипаль і композитор Роман Придаткевич визнав, що танці та їхній музичний супровід були сирими, одноманітними, недостатньо вишуканими, а все видовище було надто пишним у своїй апеляції до





патріотизму [1, с. 60]. Судження в газеті «Народна воля» були ще суворішими. Чимало танцюристів, на думку критиків, виглядали невпевненими та непідготовленими [1, с. 60].

Виступ Авраменка на сцені Метрополітен-Опера навряд чи викликав би в Нью-Йорку та загалом в США бажаний результат і вистава могла пройти зовсім непоміченою, якби не рецензія Генрі Беккета з «New York Evening Post». Той описував українського танцювального майстра як «людину рідкісної особистості та чудових талантів, і, можливо, генія» [1, с. 60]. Загалом у Нью-Йорку було набагато складніше привернути увагу засобів масової інформації, ніж у Вінніпезі чи в Торонто [1, с. 61].

Можливо єдиними людьми, які вірили, що вистава в «Метрополітен-Опера» мала великий успіх і привернула належну увагу американської громадськості до української справи, були українські політики в Центральній Європі та окупованій Польщею Західній Україні. Провідник УВО та ОУН полковник Євген Коновалець написав до Авраменка з Женеви, щоб висловити свої «сердечні вітання та побажання подальших успіхів як пропагандиста українського мистецтва і української справи» [1, с. 61].

Згодом Авраменко готує амбітніший проект, який, на його думку, міг би вирішити його фінансові труднощі. Він планував зібрати групу танцюристів, допомогти Олександрі Кошицю організувати новий хор і разом з ним вирушити з гастрольями по США [8; 14]. Із січня 1932 р. Школа українського національного танцю Авраменка розпочала підготовку до святкування пам'яті Джорджа Вашингтона по всій Америці, приуроченого до 200-річчя від дня його народження. Оскільки Америка готувалася до цього ювілею, тур можна було представити як українську данину першому президенту США. Це створило б позитивний імідж для української справи і могло б прокласти шлях до нових гастролей в США, Центральній і Південній Америці та навіть у Європі [13; 14; 17].

Проте, цей тур, який розпочався 1 травня 1932 р. біля монумента Вашингтона, від самого початку зіткнувся з проблемами. Заплановану фотосесію з першою леді скасували через її раптовий від'їзд, а продаж квитків йшов дуже повільно через високі ціни в умовах «Великої депресії». У Вашингтоні, де продали лише 1500 квитків, довелося роздавати ще 2000 безкоштовних квитків місцевим школярам та студентам [1, с. 65].

Попри існуючі труднощі, газета «The New York Times» тоді зазначила, що, хоч і було «дещо наївно» виконувати українські танці на тлі Капітолію, вистава Авраменка мала «чарівну ширість» і заслуговувала на визнання [1, с. 65].

У 1933 р. Авраменко заснував театральну трупю «Український народний театр» і підготував виставу «Гетьман Дорошенко» [3]. Однак цей рік приніс йому невдачі. Під час Всесвітньої виставки в Чикаго він організував «Український тиждень», залучивши хор, оркестр, танцювальні колективи, та через низьку відвідуваність, спричинену економічною кризою, вистава принесла йому збитки в розмірі 2500 доларів. Втомлений постійними фінансовими труднощами, Авраменко навіть думав про самогубство. До середини 1930х рр. його кар'єра в США згасала, а танцювальні школи закривалися [1, с. 65].

Останній грандіозний виступ Авраменка як хореографа, відбувся 25 квітня 1935 р. Він організував виступ 30 українських дітей в народних костюмах у Білому домі під час традиційного Великоднього свята. Діти виконали великодній балет перед 60-тисячною публікою, а пані Рузвельт після виступу з пошаною прийняла кошик з писанками від дітей. Газети високо оцінили виступ, а Авраменко, вважав, це дипломатичною перемогою для української справи [25].

Однак такий підхід до постановки фольклорного танцю призвів до того, що, як зауважує Роберт Климаш, «...багате джерело танців у їх первинному функціонуванні, на жаль, було замуленим сценічними хореографічними композиціями славнозвісного Василя Авраменка, провідника українського танцю в Північній Америці протягом більше чверті століття» [20, с. 6–7].

Попри свій безумовний творчий успіх, Авраменко постійно мав борги. Винагороди за виступи не покривали витрат. Учні у його школах ставало все менше, інструктори з них звільнялися, бо тільки танці не могли прогодувати їхні сім'ї. Велика депресія стала для Авраменка поштовхом переосмислити свою кар'єру [1, с. 69]. І в середині 1930-х рр. він взявся за не менш ризикову річ – кіно, як досить прибуткову в той час сферу [1, с. 70].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, внесок Василя Авраменка у розвиток хореографічного мистецтва в українській діаспорі у Канаді та США втілюється через його активну творчу діяльність та вплив на культурне середовище. Він сприяв популяризації українського національного танцю, відкриваючи відповідні школи, організовуючи виступи, які об'єднували українців у діаспорі. Та його кар'єра супроводжувалася соціальними, психологічними, фінансовими викликами, а також браком часу на вдосконалення хореографії, що з часом призвело до творчого спаду. Організуючи танцювальні школи та вистави, він стикався з численними труднощами, зокрема з проблемами його імміграційного статусу. Фінансова ситуація, в якій він опинився, незважаючи на його вагомий внесок в популяризацію українського танцю в Північній Америці, стала основною причиною цього спаду. Присвятивши себе справі національного відродження, він витрачав кошти на рекламу, оренду приміщень, зарплати вчителів та інші витрати, що вело до значних боргів. Втім, обставини та виклики з якими стикнувся



Василь Авраменко продемонстрували його незламний дух, його прагнення популяризувати українську культуру, незважаючи на усі труднощі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Martynowych T. The Showman and the Ukrainian Cause Folk Dance, Film, and the Life of Vasile Avramenko. Manitoba Canada: University of Manitoba Press Winnipeg. 2014. 250 с. URL: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/26516/file.pdf>
2. Авраменко В. Українські Національні Танки Музика і Стрій: (короткий нарис про укр. танок та опис вісімнадцяти найкращих нар. танків власного укладу). Голівуд 1947. 80 с. URL: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/10030/file.pdf>
3. Авраменко створив театр в Америці. *Наш прапор*. Львів. 1933. № 37. 14 травня. С. 8.
4. Авраменко у Львові. *Українське життя*. Луцьк. 1923. № 4. 25 лютого С. 4.
5. Афіші проведення інформаційних лекцій Василем Авраменком в Детройті й Клівленді про відродження Українського національного танку. 4, 26 серпня і 23 вересня 1928 р. URL: <https://tsdavo.gov.ua/gmedia/36-4027-1-4-4-jpg/>
6. Балетмайстер Авраменко організовує школу. *Свобода*. Джерзі Сіті, Н. Дж. 1928. № 208. 7 вересня. С. 4.
7. Василь Авраменко вже в Форт Вільям. *Свобода*. Джерзі Сіті, Н. Дж. 1926. № 260. С. 1.
8. Великдень у Вашингтоні. 1932. *Діло*. 1933. № 96. 16 квітня. С. 6.
9. Дописи. Торонто Онд КанаДа. *Свобода*. Джерзі Сіті, Н. Дж. 1926. № 18. 23 січня. С. 2.
10. 3 життя українців за океаном. 3 успіхів Авраменка в Канаді. *Діло*. 1926. № 278. 15 грудня. С. 2.
11. 3 українського життя в Америці. Український балетмайстер Василь Авраменко. *Свобода*. Джерзі Сіті, Н. Дж. 1926. № 259. 6 листопада. С. 4.
12. 3 українського життя в Подєбрадах. *Народна воля*. (Скрентон, США) 1926. № 26. 6 березня. С. 2.
13. 3 українського життя за океаном. Народи над українським святом у честь Вашингтона. *Діло*. 1932. № 16. 21 січня. С. 3.
14. За океаном. В столиці Америки відбудеться 1 травня велика українська маніфестація. *Діло*. 1932. № 73. 3 квітня. С. 3.
15. За океаном. Виступ українського балету в Нью Йорку. *Діло*. 1931. №104. 13 травня. С. 4.
16. За океаном. Український балет на сцені Метрополітен Опера у Нью Йорку. *Діло*. 1931. № 67. 26 березня. С. 3
17. За океаном. Український День у Вашингтоні. *Діло*. 1932. № 114. 26 травня. С. 2.
18. Книш І. Жива душа народу (До ювілею українського танку). Вінніпег. «Новий шлях»/ 1966. 80 с. URL: <https://diasporiana.org.ua/ukrainica/knysh-i-zhyva-dushanarodu-do-yuvileyu-ukrayinskogo-tanku/>
19. Косаківська Л. Василь Авраменко і Волинь. *Роде наш красний*. ВДУ ім. Лесі Українки. 1999. С. 823–834. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/5182>
20. Марусик Н. І. Василь Авраменко – плюси і мінуси творчої діяльності. *Проблеми та перспективи розвитку хореографічного мистецтва в контексті вищої освіти в Україні*: [зб. наук. статей]. Херсон: ХДУ, 2011. Вип. LVIII, Ч. 2. С. 73–78.
21. Новинки. Школа Авраменка в Філадельфії. *Діло*. 1929. № 84. 16 квітня. С. 2
22. Ревізії і арештовання. *Діло*. 1922. № 44. 25 жовтня. С.1
23. Український день на виставці в Чикаго. *Наш прапор*. Львів. 1933. № 64. 17 серпня. С. 3.
24. Український народний танець. Авраменко організував школу в Детройті. Балетмайстер Авраменко організовує школу. *Свобода*. Джерзі Сіті, Н. Дж. 1928. № 208. 7 вересня. С. 3
25. Українські діти в Білому Домі у Вашингтоні. *Діло*. 1935. № 117. 7 травня. С. 5
26. Українські переселенці в Новому Світі. *Діло*. 1929. № 268. 3 грудня. С. 2
27. Фондера Р. В. Творча діяльність Василя Авраменка в українських емігрантських осередках Західної Європи (1921–1925 рр.). *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Мистецтвознавство*. 2012. Вип 26. С. 143–151.

УДК 94 (520)"1868/1912"(045)

Дар'я ГОЛУБОВСЬКА

## РОЛЬ ІМПЕРАТОРА МУЦУХІТО В РЕСТАВРАЦІЇ МЕЙДЗІ: СИМВОЛІЧНИЙ ЛІДЕР ЧИ РУШІЙНА СИЛА В МОДЕРНІЗАЦІЇ ЯПОНІЇ?

(студентка ІV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – доктор історичних наук, доцент Ковальков О. Л.

У статті досліджується роль імператора Муцухіто в процесі модернізації Японії, під час реставрації Мейдзі (1868–1912). Розглядаються питання участі імператора в політичних та економічних реформах. Досліджується питання того, чи був імператор лише символічною фігурою чи реальним лідером, який відіграв активну роль у перетворенні Японії на сучасну світову державу. Висвітлено головні аспекти та наслідки реформ, що вплинули на подальший розвиток Японії.

**Ключові слова:** Імператор Муцухіто, Мейдзі, правління, реформи, «Реставрація Мейдзі», Сьогунат Токугава, «освічене правління», Японія.

**Постановка проблеми.** Тенно (мікадо, або імператор) Муцухіто, який при вступі на престол обрав своїм ненго (гасло правління) фразу «Мейдзі» («освічене правління»), став символом реформ і нової Японії. Коли він зійшов на трон у 1867 році, Японія тільки вийшла з-під правління Сьогунату Токугава, за якого держава була фактично військовою диктатурою, а після закінчення свого правління на світовій арені постала вже нова, сучасна, індустріальна держава – Японія. Шлях до такої трансформації країни полягав через реформи, розроблені за період правління імператора Мейдзі. Також цікавим моментом цього періоду стали перемоги Японії над «старшим братом» Китаєм та Росією, що також свідчить про те, що відбувся досить значний розвиток у військовій справі, що в подальшому дозволяло країні змінювати свої зовнішньополітичні орієнтири. Підіймаючи усі ці питання, ми можемо говорити про те, що ця тема є досить актуальною для



вивчення, адже по-суті, усього за одне покоління, в країні відбулися кардинальні зміни, в політичній, економічній та соціальних сферах життя, що вплинуло на подальше формування сучасної Японської держави.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Таємниці навколо особистості імператора Муцухіто та його ролі в «Реставрації Мейдзі» залишаються предметом історичних суперечок. Серед українських науковців значний внесок у вивчення цього питання зробили І. В. Толстих [5], В. А. Рубель [3, 4]. Останній у своїй монографії «Японська цивілізація: традиційне суспільство і державність» детально аналізує головні аспекти Реставрації Мейдзі, зокрема роль імператора в цьому процесі. Серед зарубіжних дослідників також існують різні погляди на роль Муцухіто. Джеймс К. Бакстер вважав, що імператор був фігурою без реальної політичної влади, виконуючи переважно символічні функції. З іншого боку, Герберт Бікс описував імператора як могутнього автократа, якого намагалися стримати його радники, пристосовуючи його антидемократичні схильності до політичної ситуації. Дональд Лоуренс Кін [7], у своїй праці детально досліджував біографію імператора Мейдзі та розкривав його особистий вплив на політичне життя Японії. О. Н. Міщераков [1] у своїх дослідженнях також звертає увагу на роль Муцухіто в управлінні державою, підкреслюючи його вплив на реформи та модернізацію країни. Та Єва Тетяна Палаш-Рутовська [6], яка у своїй праці досліджує питання ролі імператора в управлінні державою.

**Метою статті** є аналіз ролі імператора Муцухіто в процесі «Реставрації Мейдзі» та його роль у проведенні реформ в Японії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Імператор Мейдзі або Муцухіто, (роки життя 1852–1912) – імператор Японії з 1867 по 1912 роки, під час правління якого Японія зазнала докорінних перетворень з традиційної східної деспотії на одну з великих держав сучасного світу. Другий син імператора Комея, Муцухіто був оголошений наслідним принцом у 1860 році і вже після смерті батька в 1867 році зійшов на трон [8].

Попередні двісті років Японією правив Сьогунат Токугава. Сьогун фактично узурпували владу, імператор в країні не виконував ніякої ролі, по-суті, він був під домашнім арештом у Кіотському палаці, йому навіть не дозволяли покидати його межі. Останні десятиліття сьогунату позначилися наростанням внутрішніх проблем, високими податками, голодом тощо. Негативні наслідки мали й спроби західних держав «відкрити» Японію. Країна, яка понад два століття була в ізоляції, боялася зазнати такого ж самого західного тиску, як і в сусідніх державах, а тодішній правитель сьогун Токугава Йосінобу, не зміг нічого з цим зробити. Це і призвело до повалення Сьогунату і відновлення інституту імператорства [8].

Останнім формальним імператором був Комей, після смерті якого, на престол зійшов 15-річний Муцухіто. Скориставшись цим, лідери антисьогунської коаліції оприлюднили меморандум від імені нового імператора, з вимогою негайно повернути владу імператору і відвітувати про свої злочини, на що сьогун погодився. Цей період в історії Японії називається «Реставрація Мейдзі» [2, с. 171]. Під час офіційної коронації у жовтні 1868 р. молодий імператор обрав своїм ненго (гаслом правління) фразу Мейдзі, давши тим самим визначення нового етапу японської історії. Відповідно до традиції, яка робить особливий акцент на ідеї наступності, ім'я Мейдзі значився як ієрогліф, взятий з імені Комей. Це 29 ієрогліф «мей» – «світлий», «освічений». Тому ім'я Мейдзі означає «світле правління», «освічене правління» [3, с. 108].

На відміну від Комея, Муцухіто підтримував зростаючий консенсус щодо необхідності модернізації Японії за західним зразком, який склався в результаті відновлення контактів країни з іншими націями після 250-річного періоду культурної та економічної ізоляції. У 1868 році Мейдзі видав «Хартійну клятву п'яти принципів», яка направила Японію на курс вестернізації. Це було пов'язано з загрозою з боку Заходу та нездатністю їй протистояти, комплексом неповноцінності по відношенню до потужних «цивілізованих» країн та рішучістю його подолати, це і були головні причини, через які Японія зважилася на модернізацію [1, с. 49].

Її першим об'єктом став сам імператор. Він виступав у двох іпостасях: реформатора та прихильника стародавніх підвалин. Під останніми тим часом розумівся насамперед синто («шлях божества»). Його давні божества були покликані освячувати новий курс нового уряду. На прикладах Китаю та Індії, а також внаслідок поразки Японії в Симоносекі у 1864 році, японська політична еліта переконалася, що опір західним державам зараз неможливий. Але це зовсім не означало, що ця еліта змиралася, вона лише причаїлася, щоб розпочати модернізацію і побудову сильної держави [1, с. 49].

Після принесення клятви Муцухіто направив вищим державним особам послання, в якому заявив про те, що тепер, згідно з давніми звичаями, особисто управлятиме країною, піклуючись про народ. Тільки за цієї умови країна зможе подолати наслідки ізоляціонізму, відкинути застарілі звичаї, оновитися, заслужити повагу до іноземних держав, стати такою ж потужною, як гора Фудзі. Це могло бути забезпечено тільки за однієї умови: якщо всі піддані відкинуть егоїстичні турботи про себе і дбатимуть про суспільне благо. Таким чином, Муцухіто та його радники хотіли, зокрема, сказати: тепер між імператором і народом не буде жодних посередників. Прості люди, які раніше були повністю відсторонені від ухвалення рішень, тепер залучаються до політичного процесу. Багатоступінчаста система управління скасовується, імператор перетворюється на символ єдності країни, єднання народу та його уряду, без чого неможливо зберегти суверенітет [1, с. 54].



Першою акцією, вжитою в 1868 році, коли в країні ще не було спокою, було перенесення імперської столиці з Кіото до столиці сьогунів Едо, яку було перейменовано на Токіо («Східна столиця») [6]. В імператорському указі передбачливо стверджувалося, що ставлення до західної та східної столиці буде однаковим. Для мешканців Кіото це означало, що ставлення Мейдзі до Кіото не змінилося, а жителям Едо імператор ніби казав: «статус вашого міста піднімається до столичного, і хоча особисто я народився в Кіото, обидва міста для мене однаково важливі.» [1, с. 54].

Як перший досвід передбачалося, що Мейдзі здійснить подорож з Кіото до Токіо. Це робилося для того, щоб не виникало непереборного розриву між «верхом та низом». У подорож, як і було покладено, Мейдзі захопив свої імператорські регалії – священне дзеркало і яшму. Жителі Кіото вклонялися і притискалися чолом до землі побачивши імператорський кортеж. Вони плескали в долоні – так само, як вони звикли це робити в храмах і святилищах, бажаючи привернути увагу божеств на свої потреби [1, с. 51].

Дорогою в Токіо Мейдзі вперше в житті спостерігав, як селяни жнуть рис. Мейдзі роздавав селянам на втіху солодоші. Зрозуміло, не особисто, а через своїх чиновників. У будинках, повз які проїжджав імператор, вікна других поверхів наказали заклеїти папером, щоб ніхто не міг побачити Мейдзі зверху. Жоден із імператорів за всю японську історію, не робив такої тривалої подорожі [1, с. 52].

Уряд Мейдзі було сформовано в січні 1868 р. Його очолив князь Арісугава Тарухіто, а до складу увійшли даймьо південних князівств. Важливу роль також, відіграли Державна Рада та регент-канцлер Окубо Тошімічі. Головними реформаторами стали «олігархи Мейдзі», серед яких були Кідо Такайоші, Сайго Такаморі, Іто Хіробумі та інші. Майже всі вони були в опозиції сьогунату [2, с. 108]. Тож можемо говорити, що ініціаторами модернізаційних реформ у всіх сферах життя були нові політики, які повалили правління Токугави. Вони стали близькими та довіреними радниками імператора Мейдзі, адже на початку свого правління, через неповноліття, реальна влада більше належала уряду, ніж імператору [6, с. 4].

Першими реформаторськими діями, була зміна символіки. У 1870 р. імператорська Японія запровадила свій державний (а не клановий чи армійський) прапор – білий прямокутник із червоним колом посередині. Коло символізувало сонце, отже, і богиню Аматерасу та її «прямого нащадка» – імператора Мейдзі [7, с. 117].

Але справжнє реформування країни почалося, звичайно, з фінансів. На момент ліквідації сьогунату в Японії фактично не існувало єдиної грошової політики: в обігу було сім типів золотої і два типи срібної монети, а також більше як півтори тисячі варіантів паперових грошей, які запровадили у своїх князівствах даймьо, користуючись своїми минулими реліктами автономності. За таких умов про відновлення урядового контролю над державою не могло бути й мови, тому в 1871 р. Японія пережила глобальну фінансову реформу. Як єдину законну грошову одиницю по всій країні запровадили монету «єн», що містила 1,5 г чистого золота. Тоді ж в Осаці був споруджений імператорський монетний двір, який відтоді став єдиним центром з емісії грошей в державі [2, с. 108].

Протягом 1870–1872 рр. Японія приєдналась до світової телеграфної мережі й створила уніфіковану під міжнародні стандарти державну поштову службу. Далі реформатори взялися за соціальну структуру. До 1871 р. у країні офіційно зберігалася дещо модернізована класична станова система, яку формували три основні прошарки: кілька тисяч кадзоку (вище дворянство з колишніх даймьо й куге), шідзоку (колишні самураї-буш, кількість яких не перевищувала 5% населення) тахеймін (решта). Протягом 1870 - 1871 рр. у країні було запроваджено єдину, недиференційовану за станами систему державних законів і судів. Підданам дозволялося обирати будь-яку професію, де завгодно жити й укласти міжстанові шлюби. Проте навіть після легітимної ліквідації в 1872 р. усіх станових привілеїв та обмежень, родинно-клановим залишився жорсткий принцип формування правлячої еліти: вищих чиновників, генералітету, дипломатичного корпусу тощо (набиралися виключно із сімей колишніх кадзоку) [2, с. 108].

Нищівного удару уряд Мейдзі завдав по залишках військово-політичної децентралізації. Замість старої системи напівавтономних князівств-губерній зі спадковим керівництвом місцевих даймьо (які управляли своїми областями, спираючись на власні загони самураїв) у 1870–1872 рр. була запроваджена централізована система з дрібніших «префектур» (72 провінційних кен і трьох столичних фу), адміністративне розмежування яких не збігалося з колишніми кордонами традиційних історичних областей. Префектурні намісники призначалися подалі, виключно розпорядженнями центрального токійського уряду. Тоді ж були розпущені автономні князівські армії, а самим даймьо уряд призначив державні щорічні виплати в сумі 10% річних доходів їхніх колишніх князівств [2, с. 108].

Паралельно уряд приступив до забезпечення оновлених японських збройних сил сучасною матеріально-технічною базою. На виробництвах найпотужніших арсеналів Токіо й Осаки налагодили випуск найновіших зразків гармат, рушниць, снарядів і патронів. Аналогічного призначення морські арсенали, було споруджено в Куре, Йокосуці й Сасебо – тут виготовляли й ремонтували військові кораблі, морські міни, боеприпаси для потреб флотського відомства тощо. Військові підприємства з'явилися також у Моджі, Ітабаші й Івахане [2, с. 108].

Наслідки військової реформи вражали: за лічені роки Японія сформувала регулярну армію чисельністю у 36 тис. вояків. Надалі їхня кількість поступово зростала, і вже наприкінці XIX ст. армія країни налічувала у



своєму складі більше як 140 тис. вояків. На її озброєння надійшли рушниці Мурата й гармати Арісака власного виробництва. [2, с. 110].

Перебуваючи в Токіо, імператор вперше сів на борт японського військово-морського судна, а наступного дня дав вказівки провести дослідження, щоб побачити, як можна зміцнити флот. Японія розпочала реалізацію амбіційної програми флотського будівництва, закупивши для цього відповідну технологію та озброєння на фірмах Армстронга (США) й Круппа (Німеччина) [7, с. 130].

Того ж року уряд Мейдзі оголосив про початок глобальної реформи в японській системі освіти (за американським та німецьким зразками). В імператорському указі наголошувалося з цього приводу: «Ми бажали б, щоб віднині освіта так широко запроваджувалася по країні, щоб в усій імперії не знайшлося б жодного села з неписьменною родиною чи жодної сім'ї з неписьменними членами». Для реалізації цього завдання запросили з-за кордону сотні європейських та американських викладачів. Тоді ж у Токіо відкрили Імператорську публічну бібліотеку, для якої тисячами почали закупляти наукову й художню літературу з усього світу [2, с.111].

Офіційним одягом державної бюрократії стало вбрання європейського крою, а при дворі імператора Муцухіто почали влаштовувати бали на європейський кшталт. Це було пов'язано з тим, що в одному зі своїх указів, імператор Мейдзі закликав своїх підданих одягатись на закордонний манер. Таке скасування обмежень на одяг та зачіски означало справжній переворот у свідомості. Тепер навіть селяни могли одягатись у шовк, що раніше було їм категорично заборонено. Самураям же дозволялося відмовитися від голеного чола та коси. Сам же імператор, змінив імідж відповідно до часу. Він взяв на себе нові обов'язки та засвоїв нові норми поведінки: перестав використовувати білу косметику та фарбувати зуби в чорний колір, почав носити одяг західного зразка, переважно військову форму, їздити верхи та їсти страви західної кухні [6, с. 52].

Також, Муцухіто спілкувався з європейськими монархами та їхніми родинами. Як безпосередньо, так і заочно. Наприклад, Вільгельм I вважав за необхідне повідомити імператора, що став німецьким кайзером. Мейдзі відправив йому привітання та два альбоми японського живопису [1, с. 52].

Протягом 1868–1872 рр. у Японії продовжувалися селянські бунти, що нагадало уряду про необхідність аграрної реформи. У 1872–1873 рр. були здійснені кроки для капіталістичної трансформації японського села. За законом 1872 р. всі, хто на той час користувався земельними ділянками, ставали їхніми приватними власниками з правом вільної купівлі-продажу землі. У 1873 р. запровадили єдиний податок на землю, що складав 3% її ринкової вартості. Для сільських регіонів цей податок був помірним і сприяв розвитку господарств. У містах, де земля була дорожчою, податок досягав 50% врожаю, що призвело до розорення міських аграріїв і звільнення землі для промислового розвитку Японії [2, с.111].

Усі ці дії призвели до заколоту всередині країни. Відбулася певна громадянська війна під назвою «Сацумська війна». У ній 30-ти тисячне військо самураїв виступили за те, щоб повернути старі, традиційні звичаї у країні. Мейдзі швидко вирішили дану проблему, повстання було жорстоко придушене, а велика кількість жертв, серед самураїв, наголосила на неефективності самурайського війська, ще раз показавши переваги реформованої армії. Такі ж переваги японських збройних сил можна побачити під час «відкриття» Кореї, це була тотальна перевага японців [3, с. 67].

Ефективність реформ Мейдзі проявилася у стрімкому зростанні населення Японії, яке протягом півтора століття залишалося на рівні 26 - 27 мільйонів. За переписом 1871 року, населення збільшилося до 33 мільйонів, а до кінця XIX століття досягло 44 мільйонів. Також значно зросли доходи державного бюджету: з 33 мільйонів ен у 1867 році до 88 мільйонів у 1888 році. Видатки також зросли: з 31 мільйона ен у 1867 році до 79 мільйонів у 1888 році. Важливо, що уряд намагалася підтримувати профіцит бюджету, забезпечуючи стабільність своєї економіки після реформ [3, с. 67].

У 1881 р. імператор офіційно пообіцяв найближчим часом дарувати своєму народові справедливую Конституцію, розробку якої доручили спеціальному комітетові юристів-консультантів на чолі з ко («князем») Іто Хіробумі (1841–1909). І вже 11 лютого 1889 р. - в день апологетичного свята «заснування імперії» (кігенсецу), що мало символізувати тісний зв'язок нової Японії з вічними цінностями династійного тенноїзму – «Конституція Великої Японської імперії» (Дай Ніппон тейкоку кемпо) була урочисто оприлюднена й запроваджена в життя. Глобальна трансформація традиційної острівної цивілізації в нову буржуазно-капіталістичну сутність завершилася, але переживши її Японія не втратила свого культурного обличчя [2, с.115].

Японія проголошувалася абсолютною монархією, де імператор вважався верховним главою держави, головнокомандувачем армії та флоту, і його особа була «священною та недоторканою». Імператор успадковував владу виключно по чоловічій лінії і мав повноваження оголошувати війну, укладати мир, призначати чиновників і суддів, дарувати нагороди та представляти Японію за кордоном. Уряд складався з дев'яти міністрів, підзвітних тільки імператору. Імператор також скликав і розпускав парламент, а для консультацій мав Велику Таємну Раду, яка складалася з членів кабінету і 15 радників, призначених імператором. Лише імператор міг змінювати державний або власний статус [2, с.115].



Як наслідок, завдяки вдалому правлінню імператора Мейдзі, наприкінці XIX ст. Японія стала єдиною державою афроазійського регіону, якій вдалося не лише уникнути прямого колоніального чи напівколоніального поневолення євроатлантичними країнами, а й самій увійти до розбудованої цими країнами світової колоніальної системи як її активного співтворця [3, с. 180].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, за життя імператора Мейдзі, Японія здійснила надзвичайно швидкий і успішний перехід від феодалізму до сучасності, що стало одним із найвизначніших досягнень в історії країни. Правління Муцухіто було двозначним, з однієї сторони він був символічною фігурою, втілював дух реформ і змін, які відбувалися в країні. А з іншої, активно брав участь у державних заходах, таких як військові маневри, укази, реформи, огляди, аудієнції, поїздки по країні. Усе це було необхідним для зміцнення його авторитету як глави держави, що дало йому визнання як усередині країни, так і на міжнародному рівні.

Однак, реальна роль Мейдзі в ухваленні ключових рішень була досить обмеженою. Попри те, що він був присутній на урядових засіданнях і підписував укази, його участь у політичному процесі зводилася до виконання ритуальних обов'язків. Усі ключові рішення ухвалювалися його оточенням – групою впливових реформаторів, які фактично керували країною. Незважаючи на свою обмежену реальну владу, імператор Мейдзі виконував важливу роль носія символічного значення. Він втілював у собі стародавню концепцію «сайсей ітті» – єдність ритуалу і управління, що забезпечувала «божественну» легітимність уряду. Це було особливо важливо для нової державної системи, яка намагалася модернізувати країну, зберігаючи при цьому традиції та національну ідентичність.

Зміни, які відбулися в Японії протягом правління Мейдзі, були вражаючими. Країна, яка ще нещодавно була ізольованою і феодальною, перетворилася на одну з провідних держав світу. Протягом кількох десятиліть Японія розвинула промисловість, модернізувала армію і флот, побудувала ефективну систему управління і навіть стала колоніальною державою. Завдяки цим досягненням Японія уникла долі інших азійських країн, які були колонізовані або підпали під сильний вплив західних держав. Навпаки, Японія стала рівноправним членом міжнародної спільноти та активним учасником колоніальної системи.

Таким чином, постає імператора Муцухіто та особливості його правління мали позитивний результат, але відзначалися неоднозначним характером. Ми можемо говорити про те, що він все ж таки був більше символом реформ і способом їх легітимізації. Важливу роль у такій моделі управління відіграв соціальний чинник. Після двох століть правління та подальшої кризи сьогунату Токугава, для японського суспільства відновлення інституту імператорства стало символом надії на краще майбутнє. Воно також сприймалося як повернення до традиційних цінностей і порядків, що зміцнило цю легітимність реформ. Але також ми не можемо заперечувати той факт, що він був одним з тих, хто дійсно хотів реформувати країну і підтвердженням цього є його активна політична діяльність.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мещеряков А.Н. Император Мэйдзи и его Япония: Восточная Азия: Наталис, 2006. 735 с. URL: [http://loveread.me/read\\_book.php?id=69231&p=60](http://loveread.me/read_book.php?id=69231&p=60) ( дата звернення 14.10.2024).
2. Родригес А.М. Новая история стран Азии и Африки: учеб. для студ. высш. учеб. Москва: Гуманит. изд. Центр Владос, 2010. 400 с.
3. Рубель В.А. Нова історія Азії та Африки: колоніальний Схід (кінець XIX – друга третина XX ст.): навч. посіб. Київ: Либідь, 2010. 520 с.
4. Рубель В.А. Японська цивілізація: традиційне суспільство і державність. Київ: «Аквілон-Прес», 1997. 256 с.
5. Толстих Т.В. Всесвітня історія: історія Японії: (Новий та Новітній час): навчальний посібник. Дніпропетровськ: Видавництво ДНУ, 2011. 132 с.
6. Ewa Pałasz-Rutkowska. *Cesarz Meiji (1852–1912): wizerunek władcy w modernizowanej Japonii w setną rocznicę śmierci cesarza*: Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2016. 27 с. URL: [https://www.japan-insights.jp/pdf/essays/JIN\\_SymbolOfModernJapan\\_01.pdf](https://www.japan-insights.jp/pdf/essays/JIN_SymbolOfModernJapan_01.pdf) (дата звернення 15.10.2024).
7. Keene D. *Emperor of Japan: Meiji and His World (1852-1912)*: New York: Columbia University Press, 2005. 928 p. URL: [https://books.google.com.ua/books?id=\\_0qrAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=uk&source=gbs\\_ViewAPI&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.ua/books?id=_0qrAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=uk&source=gbs_ViewAPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true) (дата звернення 15.10.2024).
8. Meiji URL: <https://www.britannica.com/event/Meiji-Restoration> (дата звернення 14.10.2024).



УДК 3.32.

Тарас ГУБА

**ПРОТИСТАВЛЕННЯ МРІЙ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЖОРСТКИМ РЕАЛІЯМ СУЧАСНОЇ ПОЛІТИЧНОЇ СИТУАЦІЇ В УКРАЇНІ***(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету історії, бізнес-освіти та права)**Науковий керівник – кандидат соціологічних наук, доцент Клюєнко Е. О.*

У статті висвітлено думки та настрої, які панують серед студентів Вищого навчального закладу стосовно свого майбутнього в Україні. Виявлено можливі причини та наслідки у разі ігнорування думки молоді та важливість розвитку молодіжної політики.

**Ключові слова:** думки студентів, майбутнє в Україні, «золота молодь», молодіжна політика.

**Постановка проблеми:** На долю нашої молоді, як і на долю всього нашого народу України випали тяжкі часи, можна сказати «темні часи». І в такий тяжкий період, коли з об'єктивних і необ'єктивних причин багато населення нашої країни виїжджає за кордон – одним із головних завдань є збереження і формування правильного вектору розвитку нашої молоді. Досить важливим є уміння працювати і вести діалог із молоддю, усіляко залучати її до громадської діяльності, дізнаватися тенденції та настрої, які панують серед нашої «золотої жили» суспільства. Слід звернути увагу на те, що у зв'язку з процесами глобалізації та всеохоплюючого розвитку інформаційних технологій молоде покоління дедалі частіше ще в досить ранньому віці починає бути інтегрованим у політичне життя країни, навіть якщо воно це не усвідомлює.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідження свідчать про те, що політична нестабільність і війна породжують у студентів песимізм щодо можливостей для самореалізації в Україні. Вони часто змінюють свої мрії та плани, шукаючи безпечніших перспектив за кордоном, або вибираючи такі професії, які дозволять забезпечити базові потреби в умовах кризової ситуації. За експертними оцінками Центру демографічних наук імені Леверхульма Оксфордського університету (Leverhulme Centre for Demographic Science University of Oxford), населення України може скоротитися на 24–33% залежно від тривалості війни. Ефект буде особливо помітним для дітей та населення продуктивного віку. Ольга Пищуліна в аналітичній доповіді «Оцінка ролі демографічного фактору для економічного зростання та повоєнного відновлення» зазначає: «Здатність до інновацій, інтенсивного прогресу та галузевих зрушень проявляється найкраще в молодому суспільстві. Фазові переходи, галузеві зрушення відбуваються там швидше, де суспільство молодше, проте молоде покоління українців намагається залишити країну, частина з остраху бути мобілізованими в майбутньому, інші через довгу війну та зруйновану економіку. У той же час, висока частка молодого покоління не гарантує економічного процвітання, інакше країни Африки були б найуспішнішими. Для успішного розвитку необхідне поєднання безлічі факторів – інфраструктура, певне інтелектуальне соціокультурне середовище, чого немає в найбільш розвинених країнах, вибудована та налагоджена освітня система, пріоритет держави в науці та технологіях із відповідними умовами, фінансуванням та науково-технічним середовищем» [2].

Однією з найактуальніших тем у дослідженнях є еміграційні настрої серед студентів. За різними опитуваннями, значний відсоток молоді розглядає можливість виїзду з України для навчання або роботи за кордоном. Причини цього явища полягають у низьких перспективах працевлаштування, відсутності довіри до державних інституцій і постійному відчутті небезпеки через політичну та військову ситуацію.

**Метою статті** є висвітлення основних думок, що панують серед студентства та їх аналіз для кращого розуміння настроїв молоді. Актуальним є можливість аналізу тих чинників, які можуть впливати на погляди студентів, та з'ясувати, що можна зробити для покращення інтеграції молоді у суспільно-економічну діяльність держави.

**Виклад основного матеріалу (результатів досліджень).** Американський письменник Марк Твен колись сказав: «Життя варто було б починати старим, володіючи всіма перевагами старості – становищем, досвідом, багатством, – і закінчувати його юнаком, який може всім цим так блискуче насолодитися. А зараз світ влаштований так, що в юності, коли рахунку немає задоволенням, які отримувеш на один-єдиний долар, у вас цього долара немає. У старості ж у вас є долар, але вже немає нічого такого, що хотілося б на нього купити».

І думаю, у багатьох із вас, хто буде читати дану статтю, виникне питання – «А до чого ж тут старість і ось ця пафосна фраза, ти ж начебто студент-політолог, а тут звідкись взялась цитата письменника... як це пов'язано?». І можливо, ви дійсно будете праві, але політика і політичні процеси загалом – це сукупність багатьох факторів – починаючи від банальних побутових справ кожного з нас, і завершуючи складними глобальними процесами, які відбуваються в світі, які ми можемо навіть і не усвідомлювати. І звичайно, що лише з віком люди починають розуміти всі наслідки своїх дій у минулому, котре було забарвлене яскравими і безтурботними фарбами молодості, котра так швидко минає і іноді так болічно дає про себе знати, нагадуючи про ті помилки, які були допущені і які вкрай рідко вдається виправити.



Однією з головних місій держави має бути побудова конструктивного діалогу «влада-молодь», де сам діалог буде вестися через призму взаємоповаги і довіри. Саме у цьому аспекті є досить важливим дослідження думок і настроїв щодо свого майбутнього студентів, які здобувають вищу освіту.

*«Зараз ведеться багато міжнародних дискусій про відбудову та відновлення України, але вони не враховують точки зору молоді й навіть не розглядають їхніх потреб»* – ділиться думкою голова місії Plan International в Україні, Мія Хаггунд Хілас.

*«Але для побудови пріоритетів під час відновлення, молодих людей необхідно слухати та багато чому в них учитися. Адже їх голос не менш важливий у формуванні сучасної та майбутньої України»,* – підкреслює вона.

Ключовим є ведення молодіжної політики, яка на жаль, в Україні достатньою мірою ще не налагоджена. Експертка з молодіжної політики, співзасновниця ГО «Центр молоді Чернівців» Анастасія Головченко зазначає, що важливість молодіжної політики полягає в тому, що держава не може ефективно функціонувати та розвиватися без підтримки молоді, тоді як молодь не зможе якісно інтегруватися у громадянське суспільство без відповідних дій із боку держави. Тож налагодження конструктивного діалогу влади з молоддю є ключовим аспектом у майбутньому нашої країни [4].

Зокрема, відомий політолог, науковець і громадський діяч Б. Гаврилишин так висловлювався про молодь і молодіжну політику: *«Україна потребує тотальних змін і трансформацій. Саме трансформацій, а не революцій, бо ті, хто вміють робити революції, не мають знань і навичок для управління повсякденним життям держави. Влада змінити Україну не може і не хоче. Опозиція на це теж не спроможна – їй бракує сталої ідеології та програми економічних перетворень. Лише молодь у змозі змінити Україну на краще, адаптувавши до вітчизняних реалій найкраще з досвіду інших країн. Я хочу заохотити молодих більш буйно мріяти і мати більше віри у власні сили. Якщо хочеш щось зробити – навчися, як це зробити, і зроби. Все дуже просто! Але не зачінайте справи з бізнес-плану, почніть з мрії, а потім зробіть з мрії бізнес-план».*

І насправді, дуже важко не погодитися зі словами Богдана Дмитровича, які були сказані в листопаді 2013 року. Саме молодь є рушійною силою, яка може і яка здатна бути головним чинником на шляху до становлення повноцінної нації і держави як такої. Але насамперед, щоб не втратити той потенціал, який безумовно є у нашого «золотого покоління», слід дізнатися про їхні думки та їхні настрої щодо свого майбутнього в Україні, і чи бачать вони своє майбутнє в Україні взагалі.

Саме це у своєму дослідженні, яке було проведене в рамках «Політологічного гуртка», шляхом проведення анкетування серед студентів ЦДУ ім. Винниченка в період травня-червня 2024 року, намагався дізнатися я – студент-політолог IV курсу – Губа Тарас. Метою дослідження було дізнатися, які думки та настрої панують серед молоді, яка здобуває вищу освіту щодо свого майбутнього та подальшого життя, а також чи вважають вони себе представниками «золотої молоді» України.

Під час дослідження було анкетовано 58 студентів із різних факультетів та спеціальностей (*історичні науки, правознавство, психологія, журналістика, фізична культура і спорт*) та з'ясовано, що приблизно 42,9% анкетованих повністю вважають себе представником «золотої молоді» України. 32,1% частково відчують себе таким представником, однак не вважають себе рушійною силою в майбутньому розвитку держави, а 14,3% анкетованих відповіли – «Ні, але хотів(ла) б стати». Були серед опитуваних і такі варіанти відповідей: 7,1% – «Ні, ні в якому разі»; 3,6% студентів обрали варіант – «Не бачу майбутнього в Україні».

Підбиваючи певну статистику можна сказати, що більшість студентів певною мірою відчують себе вагомими в суспільному, культурному та політичному житті всередині країни, і так чи інакше, готові бути тією рушійною силою, що слугуватиме подальшому розвитку нашої держави. Також досить позитивним є той факт, що та молодь, яка через якісь причини не вважає себе частиною «золотої молоді», все одно прагне увійти до цієї когорти і бути включеною до суспільно-політичних та культурних рухів. Тож головним наразі є недопустимість втрати цього відсотку студентів і якомога найшвидша побудова конструктивного діалогу у контексті «влада-молодь».

На жаль, хоч і досить малий відсоток, однак деякі з респондентів не вважають себе рушійною силою всередині країни, а ще менша кількість взагалі не бачить свого майбутнього в Україні. Причиною можна назвати і події, пов'язані з повномасштабним вторгненням, і погано налагоджену структуру взаємодії управлінських структур з молоддю, і відсутність одного вектору розвитку.

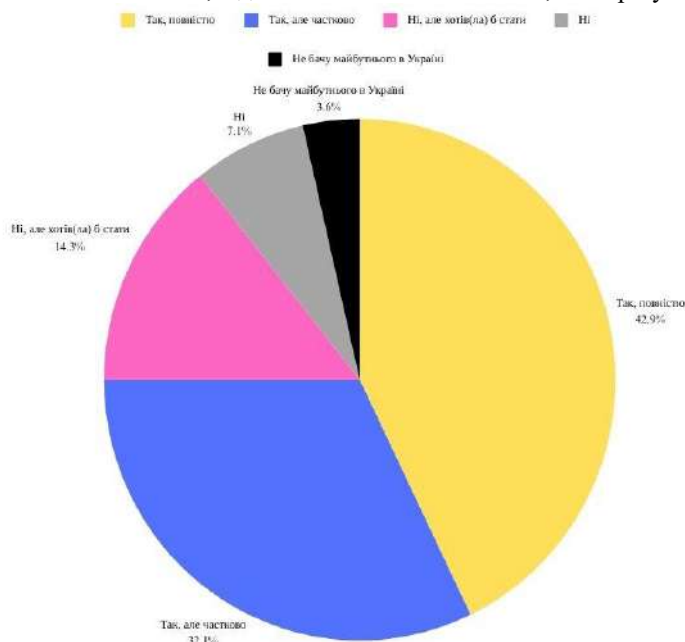
Щодо того чи взагалі студенти ВНЗ бачать своє майбутнє в Україні, то трохи більше половини респондентів (56,1%) відповіли «Так»; 36,8% анкетованих так чи інакше вагаються у відповіді, а 7% студентів взагалі не бачать свого майбутнього в Україні.

Як бачимо, трохи більше половини анкетованих мають плани щодо свого майбутнього в Україні, однак третина респондентів вагається і не має чіткої відповіді на це питання. Це є наслідком відсутності перспектив, які може надати держава для нашого молодого покоління, що проявляється саме у невизначеності і відсутності розуміння «чи потрібен(а) я цій країні?». Тож головним завданням наразі є залучення молоді до громадських рухів, організацій та культурних заходів для ототожнення ними себе як повноцінного громадянина країни і того, хто здатен бути вагомою часткою у процесі формування і розвитку держави. Як

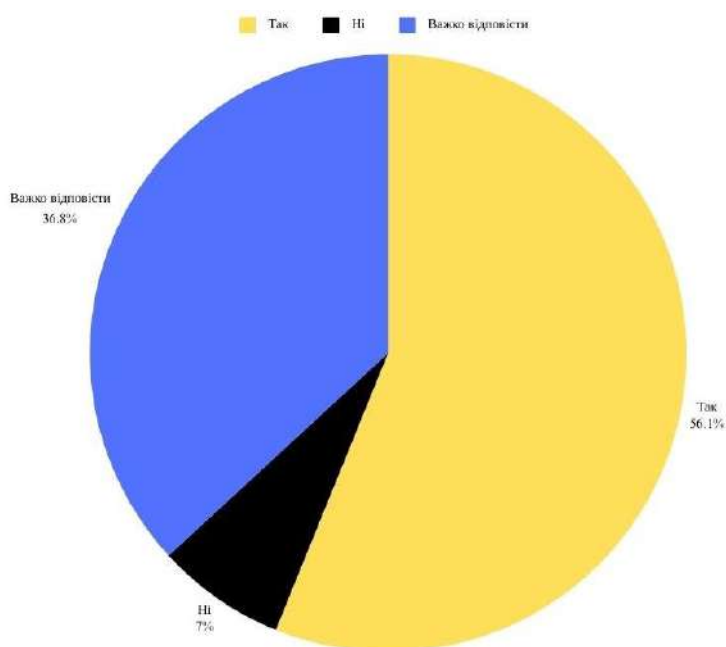




казав один «класик»: «я лише маленький гвинтик», і саме цьому нам слід завадити, щоб кожен представник молоді був не «маленьким гвинтиком», а дійсно «великим важелем», і в першу чергу відчував це.



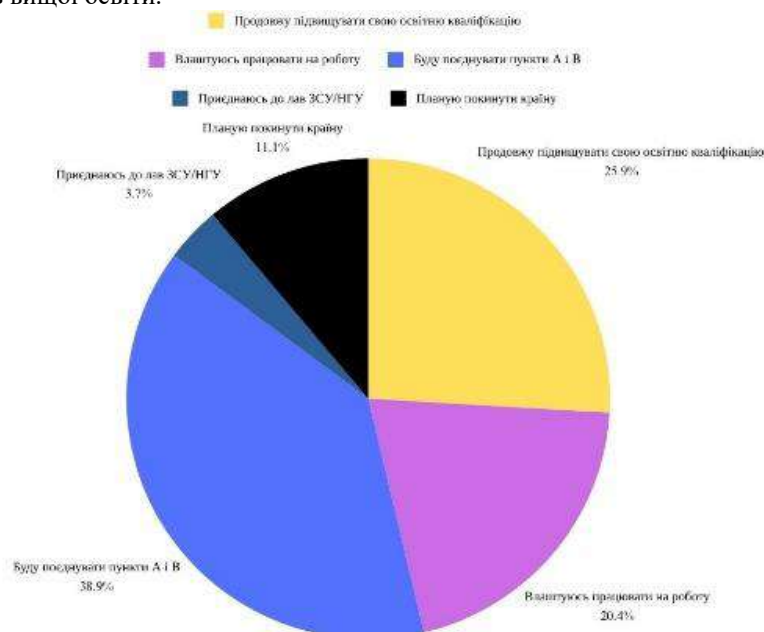
Важливим аспектом постає питання подальших планів молоді (студентства) після закінчення свого навчання у закладі вищої освіти. Так, 25,9% студентів відповіли, що будуть продовжувати навчання далі й підвищувати свою освітню кваліфікацію; 20,4% планують влаштуватися на роботу. Були серед анкетованих і ті, хто буде намагатися поєднати роботу з навчанням – це переважна більшість – 38,9%. Бажання піти захищати свою країну від загарбника виявило 3,7% опитуваних. Щодо негативних результатів, то 11,1% студентів планують покинути Україну.



Як бачимо, більшість студентів бажають ставати не тільки культурною одиницею в суспільстві, а й економічною. Це може свідчити як про негативну тенденцію, адже економіка країни перебуває на досить низькому рівні через ряд об'єктивних і суб'єктивних факторів, що в свою чергу призводить у деяких випадках до неможливості задоволення молоді своїх базових потреб, не говорячи вже про плату за навчання, курси водіння, відвідування спортивних, культурних гуртків тощо, так і про позитивну, – можливість створення робочих місць та належних умов для праці, залучення молоді до розвитку економіки.



Варто також налагодити канал комунікації між навчальними закладами і державними, місцевими та регіональними установами для інтеграції студентів та молоді загалом у трудовий процес, надання попереднього досвіду роботи, всебічну допомогу у працевлаштуванні та подальшому майбутньому випускників закладів вищої освіти.



Війна внесла свої корективи, особливо щодо чоловічої статі нашого населення. ЗУ «Про мобілізацію» від 18.05.2024 р. знизив поріг віку військовозобов'язаних і в даному контексті було цікавим дізнатися думку саме чоловічої статі щодо свого майбутнього.

Дослідження безпосередньо студентів чоловічої статі (24 особи) щодо того, чи виїхали б вони за кордон у разі законної можливості, показало наступні результати: переважна більшість студентів чоловічої статі не має планів щодо виїзду з України у разі такої можливості – це 60,9% опитуваних. 21,7% анкетованих відповіли, що планують виїхати задля підвищення свого освітнього рівня і повернутися назад працювати в Україні. «Без докорів сумління виїду та не матиму в планах повернення назад» – саме такий варіант відповіді обрали 17,4% респондентів чоловічої статі.

Дійсно, великий відсоток опитуваних навіть при можливості законно покинути країну не здійснили б це, і певною мірою це є позитивним результатом навіть попри невдалу політику влади і хаотичні та сумнозвісні дії ТЦК СП. Однак, досить важко будувати якісь плани під час війни, особливо молоді чоловічої статі, і держава не дає гарантій безпеки і того, що завтра молодий юнак, можливо, перспективний науковець чи педагог не опиниться в холодних окопах обіймаючи зброю як рідну мати. Однак – це реалії нашого життя, на жаль. І як наслідок, бачимо, що близько 39% анкетованих так чи інакше, при можливості виїхали б з України і не мали б у планах повернення назад.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Результати проведеного опитування серед студентів показують, що більшість студентства визнає себе частиною «золотої молоді» і готова брати участь у розвитку держави. Водночас значний відсоток студентів не має чіткої відповіді щодо свого майбутнього в Україні, а частина взагалі не бачить для себе перспектив у країні. Це свідчить про необхідність активізації діалогу між владою та молоддю, надання молоді можливостей для розвитку й залучення її до економічного та суспільного життя.

Основною проблемою залишається брак структурованої молодіжної політики та недовіра до перспектив, які пропонує держава. Також слід наголосити на важливості створення сприятливих умов для молоді, щоб вона залишалася в Україні та вірила в можливість позитивних змін і була тією рушійною силою, яка буде рухати країну вперед. Нам слід боротися за нашу молодь!

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ukraine Crisis: Monitoring population displacement through social media activity/ Doug Leasure Leverhulme Centre for Demographic Science University of Oxford. 6 July, 2022 SICSS-Oxford. URL: [https://sicss.io/2022/materials/oxford/20220706b\\_SICSS\\_Ukraine\\_daily\\_population\\_estimates.pdf](https://sicss.io/2022/materials/oxford/20220706b_SICSS_Ukraine_daily_population_estimates.pdf). (дата звернення 20.10.2024).
2. Пищуліна О. (2024) Оцінка ролі демографічного фактору для економічного зростання та повоєнного відновлення: аналітична доповідь. Травень 2023. URL: <https://razumkov.org.ua/images/2023/05/22/2023-MATRA-I-KVARTAL-7.pdf> (дата звернення 20.10.2024).
3. Кізілов О.І., Рапопорт А.В., Кізілова К.О. Академічна мобільність українських студентів: наміри, залучення та перешкоди. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*. Збірник наукових праць. Харків: видавничий центр Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Випуск 20. 2014. С.327–334.



4. Городенко М., Головченко А. 5 факапів молодіжної політики в Україні. *Українська правда*. 2021. 8 квітня. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2021/04/8/244482/> (дата звернення 18.10.2024).

УДК 22.14.02

**Сергій ДУБОСАР, Анастасія ВАВІНСЬКА**

## **ПОЛІТИЧНІ УПОДОБАННЯ СТУДЕНТІВ: ЗНАННЯ ТА РЕАЛЬНІ ПЕРЕКОНАННЯ**

(студенти IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат соціологічних наук, доцент Ключенко Е. О.

У статті досліджено політичні уподобання студентів різних спеціальностей та їхній рівень політичної обізнаності. Аналіз проведено на прикладі студентів факультету історії, бізнес-освіти та права Центральноукраїнського державного університету імені В. Винниченка. Дослідження студентів цих спеціальностей дозволяє виявити, як рівень знань про політичні ідеології та їхня самоідентифікація впливають на формування політичних поглядів та ставлення до соціально-економічних питань.

**Ключові слова:** політична обізнаність, ідеологічні вподобання, молодь, політична освіта, соціально-економічні погляди, демократичні цінності.

**Постановка проблеми.** Політична культура молоді є важливим показником майбутніх політичних процесів у суспільстві. Студентська молодь як соціальна група здатна впливати на формування політичних та соціально-економічних пріоритетів суспільства. Однак, спостерігається тенденція до недостатнього розуміння основних політичних ідеологій, що призводить до поверхневого сприйняття політичних процесів та розриву між ідеологіями, з якими студенти ідентифікують себе, і їхніми реальними переконаннями. Ця проблема підкреслює необхідність глибшого дослідження рівня політичної освіченості молоді.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання політичних уподобань молоді та їхнього впливу на політичні процеси давно є предметом досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Більшість дослідників сходяться на думці, що молодь часто демонструє неоднозначне ставлення до політичних процесів, а рівень її обізнаності щодо політичних ідеологій є обмеженим. Bailey та Williams (2016) у своїй праці «Are college students really liberal?» аналізують рівень політичної обізнаності студентів американських університетів і зазначають, що більшість студентів мають труднощі з чіткою ідентифікацією своїх політичних уподобань. Вони підкреслюють, що значна частина молоді вважає себе лібералами, але їхні реальні погляди часто не відповідають цій ідеології [1]. Harrison (2003) у дослідженні «Understanding political ideas and movements» також відзначає низький рівень розуміння молоддю різних політичних ідеологій, підкреслюючи необхідність впровадження більш глибоких освітніх програм з політичних наук [2]. Varadat (1993) у роботі «Political ideologies: Their origins and impact» зазначає, що часто молодь не може співвіднести свої економічні та соціальні погляди з конкретною політичною ідеологією, що призводить до невідповідності між самовизначенням студентів та їхніми фактичними політичними переконаннями [3]. Така ситуація є характерною не лише для західних країн, але й для України, де студентська молодь також демонструє подібні тенденції.

Загалом, наукові дослідження свідчать про те, що існує значний розрив між самоідентифікацією студентів та їхніми реальними політичними переконаннями. Це вказує на потребу в покращенні політичної освіти, що допоможе молоді краще розуміти ідеологічні концепції і відповідно формувати свої переконання.

**Мета дослідження** – дослідити політичні уподобання студентів Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, визначити рівень їхньої політичної обізнаності та співвідношення між самоідентифікацією студентів із певними політичними ідеологіями та їхніми реальними політичними переконаннями. Також дослідження має на меті з'ясувати, які ідеології студенти обирають як найбільш близькі до своїх переконань, та оцінити, наскільки ці уподобання відповідають їхнім поглядам на соціально-економічні питання. Важливим аспектом є виявлення причин, чому існує розрив між самовизначенням студентів та їхніми реальними переконаннями, а також окреслення можливих шляхів для покращення політичної освіти серед студентської молоді.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі дослідження було застосовано соціологічне анкетування як основний метод збору даних. Для проведення дослідження було розроблено спеціальну анкету, яка включала 13 запитань, спрямованих на оцінку рівня політичної обізнаності студентів, їхніх політичних вподобань і ставлення до соціально-економічних питань. Генеральною сукупністю дослідження виступили студенти бакалаврату Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (ЦДУ), які навчаються на таких спеціальностях, як «Історія», «Політологія» та «Право». Загальна кількість респондентів складала 91 студент. Вибірка була розподілена за курсами (від 1 до 4 курсу) та спеціальностями, що дало змогу отримати репрезентативні результати для кожної категорії студентів.

Анкета для опитування складалася з трьох основних блоків:



1. Соціально-демографічний блок (запитання 1-3): для збору даних про стать, спеціальність і курс респондентів.

2. Основний блок (запитання 4-13): запитання, спрямовані на вивчення рівня знання студентами політичних ідеологій, їхні уподобання щодо ідеологічних концепцій, ставлення до економічних і соціальних питань, а також чинники, що впливають на формування їхніх політичних переконань.

3. Додаткові запитання: для виявлення взаємозв'язків між ідеологічними уподобаннями студентів і їхніми реальними поглядами на соціально-економічні питання.

Анкета включала як закриті запитання з варіантами відповідей, так і відкриті запитання, де респонденти могли власноруч описати свої політичні переконання. Анкетування було проведено протягом травня-червня 2024 року. Студенти відповідали на запитання в письмовій формі. Анкети роздавалися в навчальних групах із забезпеченням анонімності респондентів. Це дозволило отримати чесні та об'єктивні відповіді. Зібрані анкети були опрацьовані статистичними методами. Дані були переведені у кількісні показники та проаналізовані за допомогою програмного забезпечення для соціологічних досліджень. Основними статистичними методами аналізу були розподіл частот і процентний аналіз.

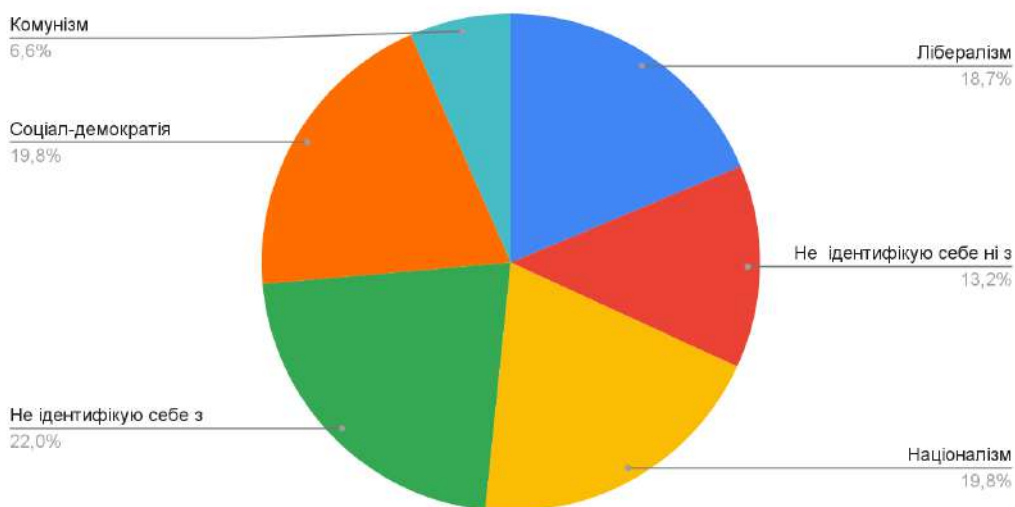
Результати дослідження свідчать про те, що знання студентів щодо політичних ідеологій є досить поверхневими. 33,2% респондентів вказали що можуть описати націоналізм, 19,5% – соціал-демократію, 17,3% – лібералізм, а 16,8% – комунізм, але у питанні з відкритою відповіддю правильно змогли описати обрану ідеологію 45,05% респондентів. Водночас 10% студентів зазначили, що не можуть описати жодну з політичних ідеологій, а 3,2% заявили, що взагалі не знають жодної з перелічених ідеологій.

Це свідчить про недостатній рівень політичної обізнаності серед студентської молоді, що є проблемним з огляду на важливість політичної свідомості в демократичному суспільстві.

Одним із важливих аспектів дослідження стало виявлення значного розриву між політичною самоідентифікацією студентів та їхніми реальними політичними переконаннями. За результатами опитування, 74,6% респондентів не змогли правильно співвіднести обрану ними ідеологію з власними соціально-економічними поглядами. Це свідчить про те, що значна частина студентів, хоч і вважає себе прихильниками певних політичних напрямів, насправді має досить обмежене розуміння цих ідеологій. Лише 25,4% респондентів продемонстрували здатність чітко визначити свої політичні уподобання відповідно до реальних поглядів на суспільно-політичні питання. Цей розрив можна пояснити кількома факторами: по-перше, недостатньою політичною освітою; по-друге, впливом зовнішніх факторів, таких як медіа чи соціальне середовище, що можуть формувати у студентів хибне уявлення про політичні ідеології.

Аналіз самоідентифікації студентів з різними політичними ідеологіями показав, що найпопулярнішими серед респондентів є соціал-демократія (19,8%), націоналізм (19,8%) та лібералізм (18,7%). Водночас 13,2% студентів заявили, що не ідентифікують себе з жодною з перелічених ідеологій. Ідеологія комунізму виявилася найменш популярною – її підтримали лише 6,6% респондентів.

З якою з наступних політичних ідеологій Ви найбільше ідентифікуєте себе? Оберіть один варіант



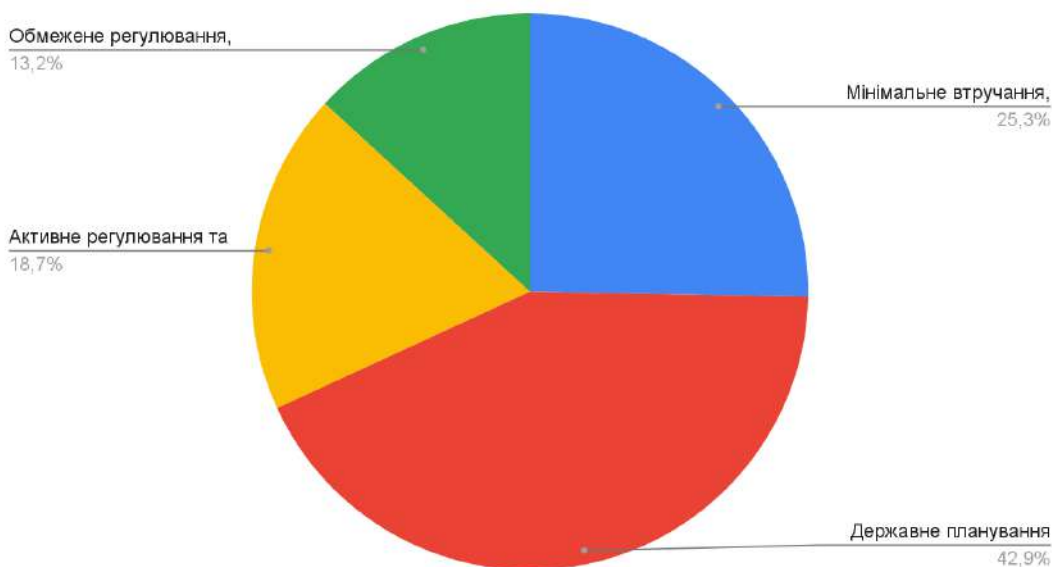
Ці дані вказують на те, що більшість студентів обирають ідеології, які є популярними в сучасному політичному дискурсі України, зокрема соціал-демократія та лібералізм. Водночас низький рівень підтримки



комунізму може свідчити про те, що студенти віддають перевагу ідеологіям, які орієнтовані на сучасні демократичні цінності та соціальну справедливість, уникаючи радикальних або авторитарних ідеологій.

Аналіз відповідей на запитання, пов'язані з економічною політикою, виявив, що більшість студентів підтримують активне втручання держави в економічні процеси. Зокрема, 42,9% респондентів висловилися за державне планування економіки та контроль над ключовими галузями. Це може свідчити про те, що молодь прагне до стабільності та гарантій з боку держави в економічній сфері, особливо у складних соціально-економічних умовах, але не відповідає їх прагненню до вільного демократичного суспільства. При цьому 25,3% студентів підтримують мінімальне втручання держави і вільний ринок, що вказує на наявність серед молоді прихильників ліберальних економічних поглядів. Лише 13,2% респондентів обрали варіант обмеженого регулювання з фокусом на соціальних програмах, що може свідчити про меншу популярність поміркованих позицій.

### Як Ви вважаєте, яка роль уряду має бути у економіці?



Студентські політичні уподобання формуються під впливом різних факторів, основним з яких, за результатами дослідження, є особисті цінності та переконання. 34,1% респондентів зазначили, що саме особисті цінності є ключовим фактором у формуванні їхніх політичних поглядів. Це підкреслює важливість індивідуального досвіду та особистих переконань у процесі політичної соціалізації.

Іншими важливими чинниками є соціальні погляди (18,7%) та вплив освіти (14,3%). Водночас лише 11% респондентів вказали на вплив сім'ї та друзів, а 6,6% – на вплив медіа, що може свідчити про зростання значення освіти у формуванні політичних переконань молоді.

Проаналізувавши відповіді на соціально-економічні питання, нами були зроблені висновки що: найбільша частина студентів дотримується ліберальних поглядів (28,6%). Другою ідеологією яка відповідає поглядам студентів стала соціал-демократія, яку підтримують 24,2% студентів. Значно менше опитаних ідентифікують свої погляди з націоналізмом (16,5%) та комунізмом (14,3%). Варіант «Важко визначити», який був отриманий під час аналізу відповідей складає 16,5% студентів, свідчить про те, що частина респондентів дала відповіді, які не дозволяють чітко ідентифікувати їхні політичні переконання.

**Висновки та перспективи подальших досліджень:** Дослідження політичних уподобань студентів дозволило виявити низку ключових аспектів, які впливають на формування політичної свідомості молоді. По-перше, більшість студентів демонструють недостатній рівень політичної обізнаності. Велика частина респондентів не здатна чітко визначити або описати основні принципи політичних концепцій, що свідчить про потребу в покращенні політичної освіти.

По-друге, було виявлено значний розрив між ідеологічною самоідентифікацією студентів і їхніми реальними поглядами. Значна частина респондентів вважає себе прихильниками певних політичних ідеологій, але їхні реальні соціально-економічні погляди не відповідають обраним ідеологіям. Це підкреслює необхідність формування більш глибокого розуміння політичних ідеологій і їхнього впливу на реальні суспільні процеси. Також дослідження показало, що найпопулярнішими ідеологіями серед студентів є соціал-демократія, націоналізм і лібералізм. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розширення вибірки



для отримання більш репрезентативних даних і розробку освітніх ініціатив, що підвищать рівень політичної грамотності серед студентів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bailey M., Williams L.R. Are college students really liberal? An exploration of student political ideology and attitudes toward policies impacting minorities. *The Social Science Journal*. 2016. Vol. 53, no. 3. P. 309–317. URL: <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2016.04.002> (дата звернення 09.10.2024).
2. Harrison K. Understanding political ideas and movements. Manchester University Press, 2003.
3. Baradat L. P. Political ideologies: Their origins and impact. 5th ed. Englewood Cliffs, N.J : Prentice Hall, 1993. 308 p.

УДК 94 (7/8) «19/20»

### Дар'я КАРПУК

#### РУХИ ПРОТИ АЛКОГОЛЮ У США ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,  
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Позднякова І.С.

У статті висвітлено специфіку рухів проти алкоголю в США протягом ХІХ – початку ХХ ст. Розглянуто особливості поширення антиалкогольних рухів. Розкрито основні форми діяльності товариств тверезості.

**Ключові слова:** Сухий закон, алкоголь, протест, Американське товариство тверезості, Жіночий християнський союз тверезості, Антисалунна ліга.

**Актуальність дослідження** рухів проти алкоголю в США в період Сухого закону полягає в тому, що цей історичний досвід є важливим прикладом взаємодії державної політики та суспільних рухів у розв'язанні соціальних проблем. Попри те, що Сухий закон зрештою був скасований, його вплив на суспільство та правову систему США залишається актуальним для розуміння сучасних підходів до регулювання ринку алкогольної продукції. Дослідження також сприяє глибшому розумінню механізмів соціальної мобілізації та ролі громадських рухів у впровадженні змін у законодавстві.

**Аналіз досліджень та публікацій.** У книзі «Алкогольна республіка: американська традиція» досліджено соціальні причини зростання рівня споживання алкоголю на межі ХVІІІ–ХІХ століть. Автор зазначає, що пияцтво охоплювало всі соціально-економічні, професійні, статеві, вікові та расові групи. Американці вживали алкоголь не лише вдома, але й у тавернах, на пароплавах, під час зупинок диліжансів, при укладанні ділових угод і навіть у судових залах під час процесів [6].

У праці «Заборона: коротка історія» Вільям Джозеф Рорабо виклав загальний огляд історії Сухого закону в Америці, проаналізував причини його введення, механізми реалізації, особливості функціонування та наслідки. Рорабо також підкреслив зв'язок між збільшенням виробництва дешевого віскі, його доступністю та надлишком зерна [7].

У статті «Висуваємо важку артилерію... Ерік Дж. Гоувін висвітлює помилки в реалізації Сухого закону, міграційні процеси та соціальні проблеми, які створили сприятливі умови для розвитку організованої злочинності [5].

Одним із досліджень, присвячених яскравому та водночас суперечливому періоду в історії США, є праця Луїзи Чіплі Славічек «Епоха сухого закону: тверезість у Сполучених Штатах». У роботі авторка ґрунтовно дослідила чинники, що призвели як до запровадження Сухого закону, так і до його подальшого скасування [8].

**Метою статті** є висвітлення основних соціальних чинників, що сприяли формуванню рухів проти вживання алкоголю, їхній вплив на громадську свідомість та роль у впровадженні й підтримці заборони на алкоголь. Особлива увага приділяється діяльності таких організацій як Антисалунна ліга, Жіночий християнський союз тверезості та Американське товариство тверезості.

**Виклад основного матеріалу.** Наприкінці ХVІІІ століття, коли США стали незалежною державою, поширеним явищем, на доказ самоідентичності та заради бажання дистанціюватися від Старого світу, було щоденне вживання, кількох склянок віскі. Цей напій вважався національним, на відміну від «колоніальних» чаю та кави.

Зрештою алкоголізм став соціальною проблемою. При цьому традиція заперечення та навіть заборони алкоголю в Америці розвивалася паралельно з традицією пиття алкоголю.

Численні рухи поміркованості та протести проти алкоголю мали місце у США ще до прийняття Вісімнадцятої поправки та запровадження Сухого закону. Вони набули популярності на межі ХІХ й ХХ ст. Найбільш активними учасницями цих рухів насамперед були жінки.

1826 року в Бостоні було засноване Американське товариство тверезості, що об'єднало державні та місцеві групи тверезості. Його діяльність була позбавлена релігійного складника й поширювалася на



робітниче середовище. Тисячі людей приєднувалися до товариства керуючись моральними переконаннями, а також для того, щоб загітувати потенційних прихильників утриматися від алкоголю. Для вступу у товариство необхідно було підписати присягу утримання, яка містила пункти, пов'язані з обов'язком захищати дім та сімейне вогнище. До 1835 року Американське товариство тверезості налічувало 1,5 мільйона членів, при цьому жінки у його лавах склали від 35% до 60% [3].

У 1840-х рр. активно діяв Рух за введення заборони алкоголю, також відомий як «сухий хрестовий похід», що був ініційований релігійними об'єднаннями. Окремі представники протестантських та католицьких церков активно пропагували ідею тверезості. Наприклад, преподобний Марк А. Метьюз, сприймали алкогольні заклади як джерело політичної корупції.

Як засіб впливу на громадську думку активно використовували пресу. До 1839 року виходило 18 журналів, присвячених питанням тверезості. Наприкінці 1830-х років рух тверезості розділився на дві гілки: помірковані, які дозволяли обмежене вживання алкоголю, і радикали, що виступали за повну відмову від алкогольних напоїв. Були розбіжності й між волонтеристами, які покладалися на моральні переконання, і прихильниками заборони, які пропагували законодавчі обмеження або повну заборону алкоголю. Надалі радикали та прихильники заборони стали визначальними силами у багатьох провідних організаціях руху за тверезість, причому саме стриманість з часом стала вважатися синонімом заборони.

Помітну роль в антиалкогольному русі відіграв Жіночий християнський союз тверезості. Ця міжнародна організація була заснована у Бостоні 1874 року. Першою президенткою союзу була Енні Віттенмайер, яка підтримувала консервативний підхід, зосереджений на боротьбі зі споживанням алкоголю. Союз став однією з перших жіночих організацій, що виступали за соціальну реформу. Спрямовуючи свої зусилля на утримання, чистоту та християнські цінності, організація прагнула створити «тверезий і чистий світ» [4].

Френсіс Віллард, друга президентка Союзу, перетворила організацію на впливове об'єднання. Крім боротьби з алкогольними напоями, союз проявляв інтерес до таких питань як умови праці, проституція, охорона здоров'я та санітарія. Членкині організації також завзято працювали на полі виборчого права, висуваючи кандидатів-жінок. У своїй кампанії за виборче право Віллард підкреслювала необхідність наділення жінок правом голосу для захисту дому, вважаючи їх «громадянками-матерями», які відіграють важливу роль у захисті сімейного щастя та лікуванні соціальних вад. Жінки були налаштовані рішуче щодо заборони алкоголю. Наприклад, активістку Керрі Нейшн заарештовували понад 30 разів. Під час слідства було доведено, що її дії включали проникнення до алкогольних салонів, осуд клієнтів та використання сокири для трощення алкогольних напоїв [9].

Однак найвідомішою з тогочасних організацій, яка пропагувала тверезість, була Антисалунна ліга. Ліга була заснована 1893 року в Оберліні, штат Огайо й спочатку мала вплив в регіонах півдня та сільській місцевості на півночі. Втім вже в 1895 році перетворилася на загальнонаціональну організацію випередивши Жіночий християнський союз тверезості та інші спілки. Організація поставила за мету працювати над об'єднанням громадських антиалкогольних настроїв, дотриманням чинних законів про тверезість та удосконаленням антиалкогольного законодавства. Хоча Ліга виникла як місцеве товариство тверезості, вона швидко переросла в провідну організацію в Сполучених Штатах. Головна мета Антисалунної ліги на початку 1900-х років полягала в тому, щоб домогтися прийняття поправки до Конституції, яка забороняє алкоголь [2]. Найактивнішими пропагандистами Ліги були Едвард Янг Кларк і Мері Елізабет Тайлер [1].

Надалі Ліга застосовувала комплексний підхід для досягнення своєї мети – створення сухої нації через впровадження національного законодавства та слухань у Конгресі, співпрацю з Федерацією наукової стриманості та її видавничою компанією «Американське видавництво». Ліга використовувала сучасні методи зв'язку з громадськістю та розробила чіткі публічні позиції, які висвітлювали необхідність заборони алкоголю. Організація ефективно використовувала патріотизм, ефективність та антинімецькі настрої, що виникли під час Першої світової війни, як емоційні аргументи. Активісти розглядали свою роботу як виконання релігійного обов'язку – повне викорінення алкоголю в Америці.

Після 1928 року Антисалунна ліга не змогла подолати труднощі, зумовлені невдачами політики заборони, протистоянням контрабанді та організованій злочинності. Організація не зуміла встояти проти сил, що виступали за скасування заборони вживання виготовлення та поширення алкогольних напоїв. Президентські вибори 1932 року завершилися перемогою сил, які підтримували скасування «Сухого закону». У 1933 році була прийнята нова Двадцять перша поправка до Конституції, яка скасовувала Вісімнадцяту, і після цього вплив Ліги почав невпинно падати [9].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, рухи проти алкоголю відображали широкий спектр соціальних, релігійних і моральних переконань. Вони включали функціонування жіночих організацій, церковних груп, а також просвітницькі ініціативи. Ці рухи стали важливою частиною історії американського суспільства, відображаючи складність співвідношення між моральними переконаннями, законодавством та особистою свободою. Вони зуміли об'єднати значну кількість громадян і сприяли запровадженню Сухого закону. Однак цей закон виявився неефективним у повному викоріненні вживання алкоголю, що демонструє обмеженість заборон, як методу розв'язання соціальних



проблем. Крім того, Сухий закон призвів до непередбачуваних наслідків, зокрема до зростання організованої злочинності та тіньового ринку алкоголю, що підкреслює необхідність продуманого і зваженого підходу до подібних законодавчих ініціатив.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Цей день в історії: 17 січня 1920: «Сухий закон» у США. Цей день в історії. URL: <https://www.jnsm.com.ua/h/0117P/> (дата звернення: 17.09.2024).
2. Шурхало Д. Сухий закон у США: як запровадили і чому скасували URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/sukhyy-zakon-u-sshayak-zaprovadyly-i-chomu-skasuvaly/32714713.html> (дата звернення: 17.09.2024).
3. American Temperance Society. The Library of Congress. URL: <https://www.loc.gov/exhibitions/join-in-voluntary-associations-in-america/about-this-exhibition/a-nation-of-joiners/changing-america/american-temperance-society/> (дата звернення: 27.09.2024).
4. Britannica, The Editors of Encyclopaedia. «Prohibition». Encyclopedia Britannica, 5 Feb. 2024. URL: <https://www.britannica.com/event/Prohibition-United-States-history-1920-1933/> (дата звернення: 27.09.2024).
5. Eric J. Gouvin Bringing Out the Big Guns: The USA PATRIOT Act, Money Laundering, and the War on Terrorism URL: <https://digitalcommons.law.wne.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1075&context=facschol;Bringing> (дата звернення: 22.09.2024).
6. Rorabaugh W.J. The Alcoholic Republic: An American Tradition. New York: Oxford University Press, 1981. 320 p. URL: [https://books.google.com.ua/books/about/The\\_Alcoholic\\_Republic.html?id=2AUH0vchHRIC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ua/books/about/The_Alcoholic_Republic.html?id=2AUH0vchHRIC&redir_esc=y) (дата звернення: 28.09.2024).
7. Rorabaugh W.J. Prohibition: A Very Short Introduction. New York: Oxford University Press, 2020. 160 p. URL: <https://global.oup.com/academic/product/prohibition-a-very-short-introduction-9780190280109?cc=us&lang=en&> (дата звернення: 27.09.2024).
8. Slavicek L.C. The Prohibition Era: Temperance in the United States. New York: Chelsea House Publications, 2009. 120 p. URL: [https://books.google.com.ua/books/about/The\\_Prohibition\\_Era.html?id=ceTybFidBkWC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ua/books/about/The_Prohibition_Era.html?id=ceTybFidBkWC&redir_esc=y) (дата звернення: 27.09.2024).
9. Prohibition: A Glimpse into American Political Dynamics. Dispatches from the Potomac. Marubeni Corporation. Marubeni Corporation. URL: <https://www.marubeni.com/en/research/potomac/backnumber/31.html> (дата звернення: 27.09.2024).

УДК 19.01.04

**Дмитро КРАВЧЕНКО**

### **РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У ФОРМУВАННІ ПОЛІТИЧНИХ ПОГЛЯДІВ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА МИСТЕЦТВА**

*(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)*

*Науковий керівник – кандидат соціологічних наук, доцент Ключенко Е. О.*

*У статті досліджено вплив соціальних мереж на формування політичних поглядів студентів шляхом порівняння. Аналіз проведений на прикладі студентів факультету фізичного виховання та факультету педагогіки, психології та мистецтва.*

**Ключові слова:** соціальні мережі, політичні погляди, вплив медіа.

**Поставка проблеми.** Сьогодні соціальні мережі стали головним джерелом інформації для молоді, особливо для студентів. З огляду на це, дослідження їхнього впливу на політичні погляди є актуальним. Відомо, що контент у соціальних мережах може містити маніпуляції, дезінформацію та поляризуючі думки, що робить студентів, особливо тих, які ще формують свої політичні переконання, вразливими до такого впливу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Наукові дослідження свідчать про те, що політична соціалізація студентів значною мірою відбувається через соціальні мережі. У дослідженнях, проведених американським соціологом Зейном Бергсом, було показано, що близько 60% студентів щодня споживають політичний контент через соціальні мережі, при цьому третина з них не перевіряє джерела інформації. Аналогічні дослідження в Європі підтверджують, що соціальні мережі часто виступають не лише як джерело інформації, але і як інструмент маніпуляції громадською думкою, поширюючи фейкові новини та поляризуючі меседжі. Зокрема, дослідження показують, що молодь схильна до зміни своїх політичних поглядів через постійний доступ до інформаційних потоків у таких платформах, як Facebook, Twitter та Telegram. При цьому важливим є питання критичності мислення та медіаграмотності, що допомагають відрізнити достовірну інформацію від дезінформації.

**Мета статті** – визначити, як соціальні мережі впливають на формування політичних поглядів студентів факультетів фізичного виховання та педагогіки, психології та мистецтва. Зокрема, важливо зрозуміти, які аспекти контенту найбільше впливають на студентів, а також як рівень критичного мислення та спеціалізація студентів впливають на їхню здатність протистояти маніпуляціям.

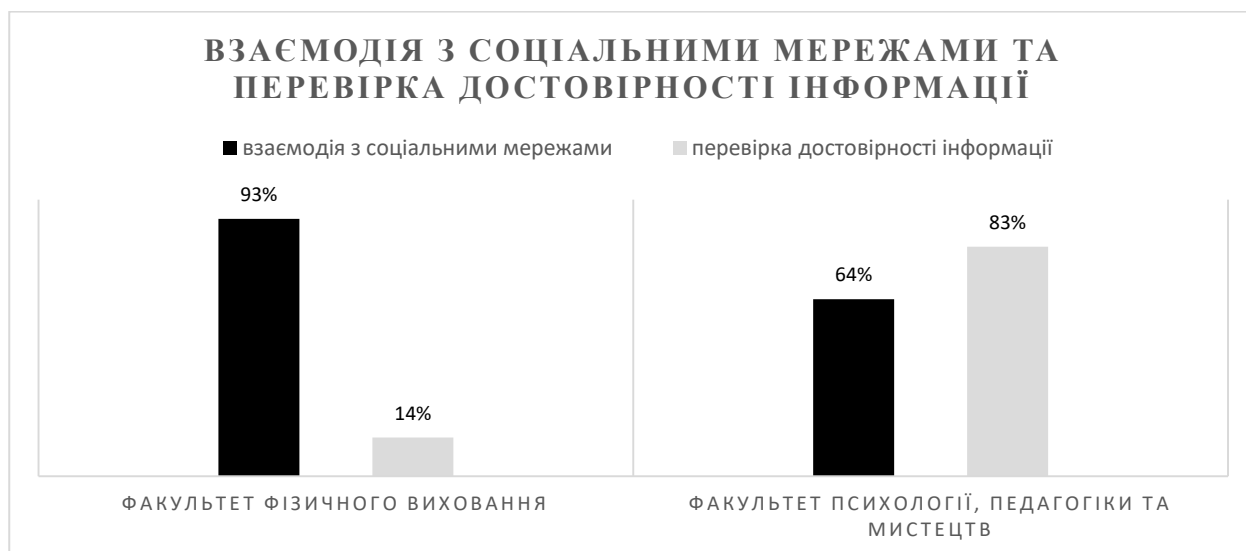
**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Проводячи дослідження я вивчав, чи залежить спеціалізація освіти до довіри інформації, яку споживають студенти у соціальних мережах (шляхом порівняння двох факультетів: студентів які вивчають психологію та педагогічні дисципліни, та студентів, які не спеціалізуються на психології), чи можуть виявити дезінформацію та чи довір'яють інформації що





подається в ЗМІ. Для цього було проведено соціологічне опитування. Гіпотеза полягала в тому, що спеціалізоване й глибоке вивчення психологічних дисциплін сприяє розвитку критичного мислення

На основі анкетування студентів двох факультетів – фізичного виховання та педагогіки, психології та мистецтв – виявлено суттєві відмінності у впливі соціальних мереж на їхні політичні погляди. Тобто гіпотеза підтверджує, що студенти факультету фізичного виховання частіше взаємодіють із політичним контентом у соціальних мережах, що відображається в їхній схильності до змін політичних переконань під впливом інформації,



яку вони отримують онлайн. Це може бути пов'язано з тим, що у цих студентів менший рівень медіаграмотності та критичного мислення, що робить їх більш вразливими до політичних меседжів. Близько 93% студентів цього факультету зазначили, що регулярно стикаються з політичним контентом у соціальних мережах, але лише 14% з них перевіряє джерела інформації. Крім того, дослідження вказує, що ці студенти рідше аналізують достовірність інформації, що робить їх більш уразливими до маніпуляцій та дезінформації.

Студенти факультету педагогіки, психології та мистецтв показали вищий рівень критичного мислення та здатність розпізнавати дезінформацію. Це можна пояснити навчальними програмами, які акцентують увагу на розвитку критичного мислення, психологічного аналізу та вміння аналізувати інформаційні потоки. Студенти цього факультету більш критично ставляться до контенту у соціальних мережах і часто використовують додаткові джерела для перевірки інформації. Дослідження науковців підтверджує, що молодь з вищим рівнем медіаграмотності рідше змінює свої політичні погляди під впливом політичних постів у соціальних мережах.

**Чому важливо фільтрувати інформацію спожиту в інтернеті?**

Інтернет має безліч інформації, як неправдивої так і маніпулятивної. Перекручені факти можуть сформулювати у людини хибний політичний погляд, що може призвести до соціальної напруги та паніки.

Дослідження показало, що студенти, які отримують інформацію переважно із соціальних мереж, мають нижчий рівень політичної обізнаності та частіше стикаються з дезінформацією. Студенти з високою медіаграмотністю рідше змінюють свої погляди під впливом неправдивої інформації. Тому, використання перевірених джерел та уникання маніпуляцій є необхідними навичками в сучасному інформаційному середовищі.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Результати дослідження свідчать про те, що рівень медіаграмотності та критичного мислення є ключовим фактором, який визначає ступінь впливу політичного контенту в соціальних мережах. Також, результати дослідження свідчать про те, що студенти різних спеціальностей по-різному реагують на політичний контент у соціальних мережах. Студенти, які мають більш розвинуті навички критичного мислення, виявляють меншу схильність до змін своїх політичних переконань під впливом маніпулятивного контенту, тоді як студенти з менш розвиненими навичками є більш вразливими до його впливу.

У майбутньому необхідно провести додаткові дослідження, зокрема для аналізу впливу соціальних мереж на студентів інших спеціальностей та вивчення ефективних методів підвищення рівня медіаграмотності серед студентської молоді.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Pew Research Center. Americans Who Get News Mainly on Social Media Are Less Knowledgeable and Less Engaged. URL: <https://www.pewtrusts.org/en/trust/archive/fall-2020/americans-who-get-news-mainly-on-social-media-are-less-knowledgeable-and-less-engaged> (дата звернення: 07.09.2024).
2. Pew Research Center. How Americans Navigate Politics on TikTok, X, Facebook, and Instagram. URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2024/06/12/how-americans-navigate-politics-on-tiktok-x-facebook-and-instagram/> (дата звернення: 07.09.2024).
3. Pew Research Center. News Consumption Across Social Media in 2021. URL: <https://www.pewresearch.org/journalism/2021/09/20/news-consumption-across-social-media-in-2021/> (дата звернення: 11.10.2024).

УДК 615.825:615.82:796.41(38)

Ірина МОТЬКО

**ВОДОЛІКУВАННЯ, ФІЗИЧНІ ВПРАВИ ТА МАСАЖ ЯК ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИ ЛІКУВАННЯ ДАВНІХ ГРЕКІВ**

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Пономаренко Л.В.

У статті досліджено значення водолікування, фізичних вправ і масажу як ефективних терапевтичних методів у Стародавній Греції. Спираючись на грецьку міфологію та медичну практику, підкреслено важливу роль води як у релігійному контексті, так і в контексті лікування. Проаналізована практика давньогрецьких лікарів, зокрема Гіппократа, які включили гідротерапію та фізичні вправи в лікування для сприяння фізичному благополуччю давніх греків.

**Ключові слова:** водолікування, гімнастика, Гіппократ, грецька медицина, масаж, Стародавня Греція, фізичні вправи.

**Постановка проблеми.** Застосування гідротерапії, фізичних вправ і масажу як терапевтичних методів давно визнано своєю користю для здоров'я. Однак їх історичне коріння в давньогрецькій культурі, зокрема те, як ці практики були інтегровані в повсякденне життя та лікування, часто ігнорується. Проблема полягає в обмеженому сучасному розумінні передового підходу стародавніх греків до здоров'я, яке поєднувало фізичні, духовні та природні елементи. Досліджуючи, як гідротерапія, фізичні вправи та масаж використовувалися як методи лікування, можемо краще оцінити їх історичне значення та застосування. Ці знання можуть допомогти сучасній медичній практиці та оздоровчим тенденціям, які продовжують надавати перевагу цим методам фізичної реабілітації, запобігання травмам та психічного благополуччя.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Тема наукової розвідки є недостатньо дослідженою серед науковців, тому серед дослідників, які торкалися певних аспектів теми слід виокремити: А. О. Білецького [1], С. А. Верхратського та П. Ю. Заблудовського [2], С. Г. Мироненка [3], Б. Тена [4] та ін.

**Метою дослідження** є вивчення терапевтичних прийомів водолікування, фізичних вправ і масажу в Стародавній Греції, комплексний аналіз їх ролі в охороні здоров'я, медицині та культурі. Розглядаючи ці практики, дослідження має на меті підкреслити їхню ефективність і те, як вони сприяли фізичному та психічному благополуччю греків, водночас проводячи паралелі з їх незмінною актуальністю в сучасних терапевтичних підходах.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Вода, як джерело життя, з давніх часів мала на меті очищення людини і використовувалася як жертвна сила. Греки завжди мали особливі стосунки з водою. Ці стосунки задокументовані в міфології: світ «живих» був відокремлений від світу «мертвих» річкою Стікс, що підкреслює важливість води у світогляді греків [6].

У давньогрецькій міфології джерельна та річкова вода – це також вода життя. Стародавні греки шанували воду як божество і уявляли Океан як величезну річку, що тече навколо землі. У Океану було 3 тисячі німф і 3 тисячі річок як його дітей. Багато німф мали магічну і відроджуючу силу, водилися в річках, джерелах і в горах, з яких брали свій початок річки [8].

У грецькій міфології також є згадка про Ганімеда, принца Трої і виночерпія богів на гірському Олімпі як про бога нільських джерел, який став сузір'ям. Він є Водолієм зодіакального кола і уособлює воду в хмарах, яка запліднює землю. Давньогрецькі міфологічні герої та боги теж завдячують своїми особливими здібностями воді. Так, Геракл купається у священних джерелах Едіпосу, щоб повернути втрачену фізичну силу; богиня Гера купається в джерелі, щоб щороку зберігати цноту; богиня Фетіда, яка охрестила свого сина Ахілла у водах озера Стікс, щоб зробити його невразливим, також купалася у воді. Однак головним богом водної стихії в грецькій міфології був Посейдон. Для континентальних регіонів він був богом річок, які напувають і удобрюють землю, і богом джерел, який також мав у своїй владі озера [1].

Гомер та інші античні поети називали море священним для Зевса, а його воду використовували для очищення, оскільки вважалося, що море завжди очищає людину від зла. У гомерівських епосах часто



згадується використання води, зокрема, очищення тіла означає здоров'я, рук – молодість, крім того, миття рук і купання є вираженням поваги, а також церемонією вітання гостей [5].

Серед іонійських філософів Фалес вважав воду першоосновою всього на світі. Він вважав, що усе життя закінчується у воді, оскільки все, що гине, або вмирає перетворюється на рідину, тобто воду. Платон вважав воду одним із чотирьох елементів тіла, а Емпедокл – одним із чотирьох елементів світу [6].

Крім того, всі давньогрецькі філософи та лікарі підкреслювали цінність гарячих і холодних ванн для здоров'я, гігієни та розваг. Це призвело до того, що лазні стали невід'ємною частиною повсякденного життя в гімназіях. Платон у «Політеї» заохочує найслабших і хворих приймати гарячі ванни. Аристотель рекомендує купання у випадках лихоманки, носової кровотечі, а також виснаженим організмам.

Що стосується купання в Стародавній Греції, то воно було не лише засобом очищення та лікування, але й елементом релігійного ритуалу та розваги. Все це зображено за допомогою живопису, який був знайдений на посудинах. Геродот вважається першим, хто зробив спостереження щодо банної терапії, які є прийнятними навіть сьогодні, як, наприклад, прийняття ванни кожного дня, а також час перебування у ванні в кожному пору року. За його рекомендаціями потрібно приймати ванни тричі на тиждень: навесні в гарячих ваннах і тричі на тиждень влітку в холодних ваннах. Гомер також часто згадує про використання лазень. Більше того, всі давньогрецькі філософи та лікарі підкреслювали цінність гарячих і холодних ванн для дотримання гігієни, а Гіппократ у своїй праці «Про повітря, води і місцевості» досліджує вплив води на організм і шкідливий вплив застійних вод і боліт на здоров'я [5].

На думку Гіппократа, занадто холодна вода може викликати серйозні кишкові розлади, тоді як занадто гаряча або застоюна вода часто спричиняє лихоманку. Він також знав про переваги чистої та кип'яченої води для лікування ран і надавав великого лікувального значення морським купанням. У своїй праці «Про дієту під час гострих захворювань» Гіппократ описує порядок прийому лазень, який не відрізняється від сучасного. Він, зокрема, зазначає: «Ванна приносить користь при багатьох хворобах, іноді постійно, а іноді навіть епізодично. Однак є випадки, коли її використання повинно бути обмеженим, коли мова йде про людей, які не мають вдома відповідних зручностей. Будинків із такими зручностями і слуг, які можуть запропонувати таку зручність, справді небагато. Якщо хворий не приймає ванну, шкода для нього не є незначною» [6].

У храмах Асклепія були також лікувальні осередки та купальні. Там рясні води, родючі землі та курорти сприяли одужанню пацієнтів. У Кносі та Пергамі існували громадські та приватні заклади з безліччю місць для масажу та питного лікування. Лазні були переважно засобом фізичної та психічної терапії; окрім лазні, призначалася дієта в поєднанні з іншими медичними прийомами [5].

Лазні також використовувалися у спорті. З початку V століття відомо, що спортсмени очищали тіло після тренувань. До V століття в спортивних залах не було ванн, і спортсмени обливали один одного водою. Пізніше давнім грекам були відомі попередники сьогоднішніх басейнів, де плавали й тренувалися спортсмени [6].

Про користь мінеральної води для організму людини античні лікарі повідомляють таке: вода, що містить галун алюмінію, застосовувалася в разі набряків, лишай, кровохаркання; бітумну воду використовували в разі водянки, затримки сечовипускання і закріпив, її вважали небезпечною для голови та органів чуття; лужна вода, як вважалося, допомагала в разі набряків, ревматизму і надлишку слизу в стравоході; морську воду застосовували в разі сверблячки і подразнень шкіри, а також для лікування негнійних ран; сірчану воду використовували у разі нервового напруження, у разі виразок, що довго не загоюються, у разі раку; вода з міддю використовувалася при захворюваннях ротової порожнини: запаленні мигдаликів і м'якого піднебіння, а також при захворюваннях очей; залозисту воду вважали корисною для стравоходу і селезінки. Особливості застосування кожного виду мінеральної води в античній медицині багато в чому збігаються з їхнім використанням у сучасній медицині, з невеликими відмінностями, що виникли у зв'язку з відмінностями між сучасним і античним поглядом на здоров'я та хворобу і на організм людини загалом [5].

У Стародавній Греції фізичні вправи вважалися необхідними для підтримки здоров'я та профілактики хвороб. Греки визнавали терапевтичний потенціал фізичних вправ і включили їх у свою медичну практику. Варто зазначити, що в Стародавній Греції зародився культ красивого, міцного тіла, й саме в цій країні виникли Олімпійські ігри.

Давньогрецькі спортсмени проходили суворі режими тренувань, щоб підготуватися до змагань. Ці вправи не тільки покращили їхню фізичну працездатність, але й допомогли запобігти травмам і зберегти здоров'я в цілому. Храм Нікі в Афінах є свідченням важливості спортивних тренувань у давньогрецькій культурі.

Фізичні вправи використовувалися як засіб реабілітації для тих, хто одужував від травм або хвороб. Наприклад, солдати, які були поранені в бою, проходили спеціальні вправи, щоб допомогти їм відновити силу, рухливість і працездатність. Асклепій в Епідаврї був стародавнім лікувальним центром, де для лікування пацієнтів використовували різні методи лікування, включно з фізичними вправами [2, с. 35].

Гімнастика, яку практикували стародавні греки, охоплювала широкий спектр вправ і заходів, призначених для вдосконалення сили, гнучкості та спритності. Ці вправи часто призначали як частину плану лікування різних захворювань. У своїх працях Гіппократ описав методики застосування лікувальної



гімнастики для лікування захворювань серця, легень, шлунково-кишкового тракту, хірургічних та ендокринних захворюваннях [3, с. 82].

Широко пропагували рух і фізичні вправи знамениті філософи Платон і Аристотель. Наприклад, Платон стверджував, що для пропорційності краси і здоров'я потрібна не тільки освіта в галузі наук і мистецтва, а й заняття впродовж усього життя фізичними вправами, гімнастикою [3, с. 83].

У Стародавній Греції існувала лікувальна гімнастика, засновником якої вважається Геродік (V ст. до н. е.), який пропагував піші прогулянки, біг, а також гімнастику. Але біг, ходьба на десятки кілометрів, боротьба та інші види фізичних вправ призначалися для кожної людини індивідуально, адже могли стати причиною серйозних захворювань.

Знаменитий грецький лікар Гіппократ увів поняття дози фізичних вправ для хворої людини. Згідно з Гіппократом, фізичні вправи доповнювалися дієтою, масажем і водними процедурами [3, с. 82].

Масаж був дуже важливим у Стародавній Греції. Гіппократ, батько медичної науки, використовував масаж для лікування багатьох захворювань, він також вважається основоположником масажу як оздоровчого засобу. Гіппократ писав, що масаж може розслабити і підтягнути людське тіло або навіть зменшити жирові відкладення. Масаж і фізичні вправи у Стародавній Греції спочатку широко використовували спортсмени. Згідно з давніми джерелами, масаж проводився до і після тренування. У Давній Елладі були спеціальні професіонали, такі як сьгоднішні тренери, які робили своїм спортсменам масаж після тренування, використовуючи масла або спеціальні порошки. Коли переваги масажу стали більш відомі, його застосування почало поширюватися. Це призвело до створення «медичної терапії», щоб застосовувати її до людей з невеликою силою або без неї. Невдовзі це було пов'язано із загальним самопочуттям і концепцією очищення організму. Тоді олії, які традиційно використовувалися в масажі, вперше змішали з ефірними маслами [6].

Масаж також з'являється в сценах багатьох важливих давньогрецьких текстів. Наприклад, в «Одісеї» Гомера Цирцея намазує Одісея маслом, а потім натирає його. У гомерівському творі «Іліада» багато сцен, у яких герої натирають своє тіло олією та іншими ароматними масяними рідинами [4, с. 501].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, стародавні греки використовували воду для пиття, як очищувальний засіб, а також як засіб для фізичних вправ, а мінеральні води застосовували для лікування деяких хвороб. Гідротерапія також використовувалася для здоров'я, гарного самопочуття та для зняття втоми організму. Спочатку для купання використовували холодну воду, пізніше – гарячу та у вигляді пари. Примітною є згадка про цілющі властивості води, про що повідомляли ще стародавні асклепіони, які були терапевтичними центрами античних часів. Рух і фізичні вправи пропагували відомі філософи Платон і Аристотель, а Гіппократ був основоположником масажу як оздоровчого засобу. Терапевтичне використання фізичних вправ і масажу в Стародавній Греції було важливим аспектом культури, причому фізичні вправи вважалися необхідними для підтримки здоров'я та запобігання хворобам. Займаючись регулярною фізичною активністю, греки прагнули підтримувати здоровий баланс між тілом і розумом, що зрештою сприяло загальному добробуту. Ідеї здорового способу життя стародавніх греків залишаються актуальними і сьогодні та потребують практичного втілення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білецький А. О. Міфологія і міфи Античного світу. *Словник античної міфології*. Київ, 1985. 236 с. URL: <http://litopys.org.ua/slovmith/slovnm02.htm> (дата звернення: 06.10.24).
2. Верхратський С. А., Заблудовський П. Ю. Історія медицини: навч. посіб. Вид. 4-те, випр. і допов. Київ, 1991. 431 с.
3. Мироненко С. Г. Лікувальне Застосування фізичних вправ: історія та сьогодення. *Вісник проблем біології і медицини*. 2014. Вип. 2. С. 82-88. URL: <https://vpbm.com.ua/ua/vpbm-2014-02-3/6032> (дата звернення: 17.10.24).
4. Тен Б. Гомер. Іліада. Харків, 2006. 416 с.
5. Historical issues of hydrotherapy in thermal-mineral springs of the Hellenic world. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40899-022-00802-1> (дата звернення: 17.10.24).
6. Hydrotherapy in Ancient Greece. URL: [https://www.researchgate.net/publication/298335209\\_Hydrotherapy\\_in\\_Ancient\\_Greece](https://www.researchgate.net/publication/298335209_Hydrotherapy_in_Ancient_Greece) (дата звернення: 05.10.24).
7. Massage in ancient Greece. URL: <https://www.basetraining.org/en/massage-in-ancient-greece/> (дата звернення: 06.10.24)
8. The Okeanides. URL: <https://www.theoi.com/Nymph/Okeanides.html> (дата звернення: 05.10.24).



УДК 94 (477)“175/180“(045) БЕЗБОРОДЬКО

Владислав МОШАК

**ПРОЯВИ МАЛОРОСІЙСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ ОЛЕКСАНДРА БЕЗБОРОДЬКА**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О. М.

У статті розглядається питання малоросійства як одного із найсуперечливіших, емоційно детермінованих політичних і світоглядних феноменів у російському й українському інтелектуальному просторі на прикладі діяльності представника української козацької старшини надалі канцлера Російської імперії Олександра Андрійовича Безбородька.

**Ключові слова:** малоросійство, Російська імперія, козацька старшина, українська ідентичність, Олександр Безбородько.

**Постановка проблеми.** На сьогодні малоросійство як політико-культурний феномен розглядається в різних аспектах. Вважається, що він постав у результаті двох зустрічних історичних тенденцій: самоідентифікації української шляхти після поразки спроб створення власної держави в другій половині XVII ст. та прагнення російських кіл визначити відповідне місце для українців як найрозвинутіших із колонізованих імперією народів. Прийняття Гетьманщиною протекції російського царя уповільнив процес самоідентифікації українського народу. Малоросійська свідомість почала формуватися протягом 1720-х – 1760-х років, коли козацька еліта намагалася прирівняти себе в правах до російського дворянства. Це надавало їй можливість легітимізації свого соціального положення в ієрархії Російської імперії та відкривало широкі кар'єрні перспективи.

Термін «малоросійство» походить від поняття «Малоросія» – так в офіційних документах середини XVIII ст. (російських і українських), політичних та історичних працях називали Лівобережну Україну (Гетьманщина), а її мешканців – «малоросами». Тобто, поняття «малоросіянин», «малорос» аж до початку XIX ст. мало географічне, а не етнічне тлумачення. Й українці сприймалися в етнічному відношенні окремими від московитів, які претендували на свої «давні» права та свободи. Об'єктивними умовами формування малоросійства як політичного явища, стало знищення російським самодержавством української автономії, Запорізької Січі, наступна денационалізація і русифікація української еліти Лівобережжя, поширення там російської мови й культури. Водночас прихильники малоросійської ідеї розглядали Російську імперію як власну державу, яку вони допомагали будувати, обґрунтовуючи прихильність до неї в тому числі й перемогами над давніми ворогами України – Річчю Посполитою, Кримським ханством, Османською імперією. Українське дворянство важко сприймало українську ідентичність оскільки спиралося на мову й культуру селян. І тому для багатьох представників дворянства й інтелігенції конкурентна російська імперська ідентичність була привабливішою від української.

**Аналіз досліджень і публікацій.** При підготовці статті ми опрацювали низку праць, які так чи інакше торкалися проблеми малоросійства як суспільно-політичного явища. Насамперед це есе Євгена Маланюка «Малоросійство» [5], яке було опубліковане в 1959 році в Нью-Йорку, і містить роздуми автора про минуле України і причини неспроможності українців відстояти власну державність. Малоросійство він вважав «хворобою» українства й дав рекомендації як її лікувати. Історик В. Кононенко зазначав, що малоросійство стало перетворюватися на хворобу національного характеру в часи Руїни 1660–1670-х рр. і в XVIII ст. було ознакою глибокої кризи українського суспільства, коли козацька еліта намагалася прирівняти себе в правах до російського дворянства й замість політичної чи етнічної стала надавати перевагу становій ідентичності [5]. Українсько-канадський історик З. Когут схарактеризував малоросійство як особливий тип ідентичності, що історично розвивався швидшими темпами у XVIII – на початку XIX ст. у колах шляхти й духовенства Гетьманщини. Ця ідентичність, звернена в минуле, фольклор і традиції, політичну спадщину, яку не можна було відновити в сучасності [4].

Як стверджували дослідники В. Северинюк та Н. Хома, сприйнявши ідею малоросійства, українська шляхта набувала можливість захищати політичне й суспільне становище «Малоросії», брати участь у суспільно-політичному житті імперії, тим самим виявляючи лояльність до російського самодержавства [7]. Літературознавець В. Даниленко назвав малоросійство «інтегруючим міфом, на якому трималася вмонтована в лоно Російської імперії Україна. Міф, який створили українські інтелектуали, щоб під час політичної та військової поразки пристосуватися до виживання в умовах бездержавності й забезпечити собі перспективу кар'єри в нових історичних умовах» [2]. Український політолог М. Рябчук носіями малоросійства вважав змосковчених українців і пропонує його розглядати як прояв відносин між колонізаторами та колонізованими [6, с. 225]. Нині малоросійство розглядається як байдуже, а то й негативне ставлення до українських національно-державницьких традицій та прагнень, а часто й активна підтримка російської культури й



великодержавної імперської політики. На думку політолога Б. Дем'яненка, заданими типовими рисами малоросійства виступає національне безпам'ятство і приниження, яничарство, політичне підлезування, слабкодухість, безвольне довготерпіння, політична наївність, невинуватий ірраціоналізм і романтизм [3, с. 347]. Про життя та діяльність О. Безбородька ми використовували розвідку В. Володько [1].

**Метою статті** є з'ясування діяльності персонажа української історії як канцлер О.А. Безбородько, яку можна назвати як прояв малоросійства.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інтеграційні процеси, які відбувалися в Російській імперії в другій половині XVIII ст., відкривали кар'єрні можливості для української еліти. Вони могли зайняти вищі культурно-політичні й управлінські сфери імперії. Як приклад, проаналізуємо життєвий шлях представника української козацької родини Олександра Андрійовича Безбородька, який за 24 роки успішної кар'єри від провінційного чиновника середньої руки досяг усіх можливих висот у системі імперської російської бюрократії. Ключем до успіху стали його універсальність, здатність якісно і швидко виконувати будь-які завдання. Своім адміністративним талантом він вивів Росію до складу європейських держав. За вдалим висловом історика В. Володько: «Якщо Петро I прорубав для Росії у Європу вікно, то Олександр Безбородько відчинив для неї двері до цього континенту» [1, с. 2].

Олександр Безбородько народився в Глухові 1747 року в родині генерального писаря Гетьманщини Андрія Безбородька, який зробив успішну кар'єру завдяки близькому знайомству з тодішнім правителем Малоросії князем І. Барятинським та з його наступником графом О. Румянцевим. Кар'єру Безбородька-старшого мало не перервав корупційний скандал. Його звинуватили в хабарництві за торгівлю посадами. Але з початком правління гетьмана К. Розумовського він був реабілітований і в 1762 р. А. Безбородько вийшов у відставку в чині генерального судді.

Після ліквідації гетьманства Олександра бере під своє крило П. Румянцев – президент Малоросійської колегії, а потім намісник. Після закінчення Києво-Могилянської академії (1765) він відразу стає бунчуковим товаришем (1765–1772). Під час російсько-турецької війни 1768–1774 років він працює в канцелярії Румянцева, де проявляє надзвичайні здібності – добру пам'ять (міг експромтом переповісти біографію офіцерів), працьовитість, вміння жертвувати особистим заради кар'єри. Він виконував багато рутинної роботи і при цьому був наказним полковником Ніжинського козацького полку і брав участь у трьох битвах. У 1774 р. він стає полковником Київського козацького полку Війська Запорозького і проявив себе під час укладання Кючук-Кайнарджийського миру з османами.

Румянцев рекомендує О. Безбородька та його колегу П. Завадовського імператриці Катерині II. Останній ненадовго стане її фаворитом. 1775 року Безбородько переїжджає до Санкт-Петербурга, де стає секретарем імператриці із «чолобитних» справ, щось на зразок відділу звернень громадян. За два роки Безбородько досить добре вивчає французьку мову, пізніше опанує італійську та німецьку. Поступово він стає повіреним у всіх справах правительки. Через його руки проходять справи Сенату, Синоду, іноземної колегії, намісництва. Він готує законодавчі акти, проявляючи при цьому діловий літературний смак. З ростом повноважень О. Безбородько формує свою особисту канцелярію.

У 1779 році О. Безбородько вже бригадир, пізніше кавалер ордену св. Володимира, отримує тисячу кріпосних у Білорусі, а потім і в Україні. У 1780 р. імператриця робить його в чині вже генерал-майора уповноваженим з іноземних переговорів при колегії іноземних справ. Він підготував маніфест про анексію Криму Росією в 1783 р., за що отримав від Катерини II титул графа. Під час укладання Георгіївського трактату (1782), за яким Грузинське царство переходило під протекцію імперії, Безбородько рекомендує цариці не гаяти часу й цілком анексувати Грузію, на що вона не погодилася (цей задум буде реалізований уже на початку XIX ст.). У 1787 р. він організує зустріч Катерини II і австрійського імператора Йосифа II, супроводжуючи їх у поїзді півднем України (приймав їх у своїх українських маєтках).

В 1788 р. О. Безбородько підтримує ідею Василя Капніста відродити козацтво в Україні, щоб сформувати мобільні з'єднання легкої кінноти, але проєкт не було реалізовано. Зусиллями Безбородька в 1790 р. був укладений Верельський мир зі Швецією на умовах непорушності довоєнних кордонів. За свої заслуги О. Безбородько отримує чин дійсного таємного радника. Під його протекцією був укладений в 1791 р. Яський мир із Портою, за яким Чорноморське узбережжя від Південного Бугу до Дністра переходило до Російської імперії, за що одержує оливкову гілку та 5000 кріпаків.

Олександр Безбородько займався і польськими справами. Після повстання під проводом Т. Костюшко він виступає за повну окупацію та анексію Польщі, інакше Малоросія ризикує підхопити ту ж «заразу». У творі «Оголошення про причини війни з Польщею» він стверджує, що поляки з 1788 року ворожі до Росії та завдають образи гідності її величності. Він долучився до ліквідації уніатської церкви на польській території і передачі її майна православним. За таку антипольську позицію О. Безбородько отримує 50000 рублів, 10000 рублів довічної пенсії в рік та майже 5000 кріпосних у Брацлавській губернії. Безбородько – прихильник обережної інтеграції польських територій. Місцеве населення пропонував долучати до управління, а деякі звичаї і традиції радив залишати недоторканими. Як приклад він наводив успішну інтеграцію Малоросії, продуктом якої він був сам.



О. Безбородько проявив свої реформаторські здібності в поштовому відомстві, яке очолював у 1780-х роках. Він перетворив «ямську» систему зв'язку на модерну установу, де через кожні 15–25 верст будуються станції, а кожну версту позначають спеціальним кам'яним стовпом, встановлюється фіксована плата за пересилку листів та посилок, відкриваються поштамти, поштові контори. З 1786 р. О. Безбородько член Ради імператриці, де відіграв ключову роль. Наприклад, з 872 протоколів імператорської ради лише 253 підписані не ним. Наприкінці 1795 р. він розслідує грандіозну крадіжку 600 тис. рублів із Заємного банку, за що отримує у власність нові села в Україні та вищий придворний чин гофмейстера [1, с. 8].

Імператор Павло I всіляко протегував О. Безбородьку. Можливо, причина в таємному заповіті, який нібито залишила йому Катерина II на зберігання, у якому передавала престол своєму онуку Олександру в обхід сина Павла. О. Безбородько буцімто показав Павлу ці папери й за його наказом спалив їх. Так, в 1796 р. Безбородько отримав чин фельдмаршала, титул ясновельможного князя, став ліфляндським дворянином, сенатором і, нарешті, обійняв посаду канцлера (1797–1799). За дорученням Павла I канцлер опікає Мальтійський орден, якому протегує імператор. За це цар нагородив Безбородька діамантовою зіркою та орденом Андрія Первозванного.

Під завісу життя він пише «Записку для складання законів Російських» – свого роду проект ліберальних реформ для імперії, пропонуючи перетворити Сенат на представницький орган усіх станів, надати йому законодавчі функції. Із селян мали стягувати лише фіксовані повинності, а кріпаків без землі взагалі заборонялося продавати. Частина його пропозицій буде реалізовано вже в наступне століття. Олександр Безбородько любив жити на широку ногу (мав будинки в Петербурзі та Москві, дачу на Неві із чудовим садом, де влаштував бали, прийоми), обожнював жінок (мав особливу слабкість до співачок та актрис) і грати в карти.

Життя О. Безбородька – є типовим прикладом «малоросійства». З одного боку, він реалізував успішну кар'єру в Російській імперії, з іншого, він зробив значний внесок у розвиток культури України. Йому приписують слова, що він безмірно любить свою матінку Малоросію, але не може уявити, щоб не віддавати свою душу на благо служінню Російській імперії. Тобто, Безбородьків локальний патріотизм ніколи не вступав у конфлікт з імперськими інтересами. Наприклад, в 1783 р., коли треба було ліквідувати бюджетний дефіцит у 9 млн рублів, він пропонує це зробити коштом українських земель. З його подачі з мешканців Малоросії тепер стягували подушний податок та мито за продаж нерухомості [1, с. 4].

Він щиро цікавився українською історією. Так, написав «Літопис Малої Росії», де виправдовував скасування гетьманства і звеличував П. Румянцева як кращого правителя цього краю. Ним було складено повний список гетьманів України, генеральних суддів і підскарбіїв, генеральних осавулів, писарів, хорунжих, а також полковників дев'яти українських полків. Він наводить майже 300 прізвищ людей, які входили до вищих військових та цивільних органів управління України, даючи деяким із них вдалі характеристики. Вважається, що О. Безбородько є автором анонімного твору «Історія русів». Ним зібрана унікальна колекція картин, бронзи й порцеляни, яка зараз перебуває в Ермітажі та Російському музеї Петербурга, невелика частина – у Ніжинському державному університеті ім. М. Гоголя, який створений на його кошти. Від імператора Павла I він домігся відновлення в Україні Генерального суду й деяких інших козацьких установ, скасованих попередницею.

Помер О. Безбородько 6 квітня 1799 року після тяжкої хвороби. Похований в Олександрівській лаврі в Петербурзі.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Друга половина XVIII ст. в історії Російської імперії – це був час розкоші для дворянського стану, який стає більш повнокровним завдяки припливу нових людей. Малоросія (колишня Гетьманщина) – одна з основних донорів цієї нової аристократії. До прийняття в 1762 р. «Маніфесту про вольність дворянства», козацька старшина не дуже поспішала єднатися з російською аристократією, оскільки московські дворяни мали нести обов'язкову службу та виконувати інші повинності. За Жалуваною грамотою дворянству від 1785 р., яку було прийнято за правління Катерини II, українське шляхетство отримало всі права та привілеї російського дворянства. Сотні полкових та генеральних старшин поповнювали ряди російської аристократії. Нові дворяни, складовою частиною яких були вихідці з України, ставали господарями життя і відігравали першу скрипку при імператорському дворі. Безпрецедентні перспективи швидкого просування на імперській службі схилили українську еліту інтегруватися до імперської системи й вона все глибше занурювалася в імперське культурне середовище.

За 24 роки успішної кар'єри представник козацької старшини Олександр Андрійович Безбородько досяг усіх можливих висот у системі імперської російської бюрократії. Він відзначався дисциплінованістю, працьовитістю, розумом, хорошими організаторськими здібностями. Його високо цінили Катерина II та Павло I. Лояльність до імперії він реалізував у низці дипломатичних проєктів, як-то: підготував маніфест про анексію Криму Росією в 1783 р., пропонував Катерині II цілком анексувати Грузинське царство, виступав за повну окупацію та анексію Польщі, його зусиллями були укладені в 1790 р. Верельський мир зі Швецією та в 1791 р. Яський мир із Портою. Адміністративний хист О. Безбородька проявлявся в тому, що він реформував поштове відомство, розслідував корупційні дії у фінансовій сфері, пропонував ліберальні



реформи (за його пропозиціями Сенат мав би законодавчі функції, виступав як представницький орган усіх станів, щось на зразок майбутньої Державної Думи; кріпаків без землі пропонував забороняти продавати й селяни мали платити лише фіксовані повинності).

О. Безбородько усвідомлював своє українське (малоросійське) походження, щиро цікавився українською історією, культурою, мистецтвом, займався благодійництвом, вів богомне розгульне життя. Водночас виступав вірним служакою Російської імперії.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Володько В. Українці, які створили імперію. Універсальний бюрократ Безбородько. *Історична правда*. 16 березня. 2011 р. URL: <https://www.istpravda.com.ua/articles/2011/03/16/32129/> (дата звернення 21.04.2024).
2. Даниленко В. Імперські міфи і малоросійство в українській літературі. URL: <http://www.litp.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/> (дата звернення: 06.05.2024).
3. Дем'яненко Б. Малоросійство. Енциклопедичний словник символів культури України. За заг. ред. О. І. Потапенка, В. П. Коцура, В. В. Куйбіди. 7-е вид. Корсунь-Шевченківський: «Всесвіт», 2017. С. 346–355.
4. Когут З. Коріння ідентичності. Студії з ранньомодерної та модерної України. Київ: Критика, 2004. 352 с.
5. Маланюк С. Малоросійство. Київ: Український пріоритет, 2015. 48 с.
6. Рябчук М. Від Малоросії до України: парадокси запізнілого націєтворення. Київ: «Критика», 2000. 303 с.
7. Северинок В., Хома Н. Синдром малоросійства. Новітня політична лексика (неологізми, окаянізми та інші новотвори) [Л.Я. Вдовичин, О.М. Сорба, Л.Я. Угрин та ін.]; за заг. ред. Н.М. Хоми. Львів: Новий світ – 2000, 2015. С. 357–358.

УДК 070(477)"193":778(045)

**Олександра МУДРАК**

### **КІНЕМАТОГРАФ РАДЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ 1930-Х РОКІВ У ВІДОБРАЖЕННІ ЛЬВІВСЬКОЇ ГАЗЕТИ «ДІЛО»**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)*

*Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Грінченко В. Г.*

*У статті розглядається відображення на сторінках львівської газети «Діло» реалій життя в радянській Україні 1930-х років через призму кінематографа. Акцентовано на темі деукраїнізації кіно в радянській Україні, впливі радянської цензури на творчий процес і розвиток національних кінематографічних традицій. На основі матеріалів газети відзначено використання кінопродукції як засобу пропаганди, а також вплив радянської ідеології на сферу кіно. Наголошено, що радянський кінематограф сприяв витісненню національних елементів та утвердженню прокомуністичних ідеологічних засад.*

**Ключові слова:** *радянський кінематограф, Україна, 1930-ті роки, газета «Діло», відображення реалій, деукраїнізація, цензура, пропаганда.*

**Постановка проблеми.** У 1930-х роках соціалістичний режим у СРСР, включаючи Україну, активно використовував кінематограф як інструмент пропаганди та політичного контролю. Ця епоха супроводжувалася впровадженням соціалістичних ідей у всі сфери культурного життя, зокрема і в кінематограф. Львівська газета «Діло», як впливовий медійний рупор того часу на західноукраїнських землях, відображала суспільні процеси, критикуючи фальсифікацію української культури та культурну асиміляцію. Однак вплив соціалістичної ідеології на український кінематограф через призму матеріалів цієї газети, залишається ще недостатньо дослідженим.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідження розвитку кінематографа в Україні 1930-х років є одним із важливих аспектів вивчення мистецької діяльності цього періоду взагалі, особливо його впливу на тогочасне суспільство. Серед ключових сучасних праць в цьому плані варто виокремити другий том «Історії українського кіно» [5], де не тільки досліджуються мистецькі аспекти тогочасного кіно, але також аналізується відповідна державна культурна політика, яка впродовж 1930-х років значною мірою визначала розвиток кіномистецтва та долю його творців.

Цікавою з цієї проблематики є, на наш погляд, стаття Оксани Кузюк «Українське радянське кіно 1930-х років: суспільно-політичний аспект» [8], яка розглядає особливості розвитку кінематографа в УРСР під час трансформації держави та суспільства в умовах сталінської епохи. У статті Тетяни Самойленко «Особливості становлення та розвитку українського радянського кінематографу (1920–1930-ті рр.)» [10] дається класифікація радянських кінострічок цього періоду та аналізується їхнє ідеологічне навантаження й вплив на формування світогляду населення радянської України. Ольга Сахно у своїй статті «"ВУФКУ замовкло": журнали «Кіно» як відображення кінематографічних процесів 1920–1930-х рр.» [11] зосереджується на аналізі українських радянських кіножурналів на сторінках яких відстоювались інтереси українського кіно та висловлювалася критика посягань на його оригінальність.

Також нами було виявлено ряд статей періоду 1930-х років у львівській газеті «Діло», яка відіграла в той час важливу роль у формуванні національної свідомості українців. Її публікації заторкували питання





фальсифікації української культури, зокрема кінематографа, висвітлювали різноплановий вплив радянської пропаганди. Аналіз цих матеріалів дає можливість глибше зрозуміти процеси роль радянської цензури та функції кінематографа радянської України як інструмента пропаганди у 1930-х роках.

**Метою статті** є відображення на сторінках львівської газети «Діло» реалій життя в радянській Україні 1930-х років через призму кінематографа. Ми намагалися аналізувати, як ця газета оцінювала вплив соціалістичної пропаганди через кіно, які теми та аспекти кінематографа нею висвітлювалися, а також чи мала газета свою критичну позицію щодо впровадження стандартів соцреалізму у тогочасну кіноіндустрію.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Газета «Діло» – найстаріше українське щоденне видання в Галичині, яке виходило в з 1880 року по 1939 рік. Вона була основним рупором української інтелігенції та національно-культурного руху в цьому регіоні. «Діло» висвітлювало важливі події, пов'язані з політичним, соціальним та культурним життям українців. В тому числі газета критикувала політику радянського режиму, зокрема згубні процеси фальсифікації та культурної асиміляції, які відбувалися на території радянської України. Однією з її важливих тем було відображення цих процесів у кінематографі та загалом у мистецтві. Цензура в СРСР виступала важливим елементом контролю над усіма сферами суспільного життя, і кінематограф не став винятком. Вплив цензури на творчий процес був особливо помітний у 1930-х роках, коли фільми дедалі більше ставали інструментами пропаганди, а контроль з боку радянської влади посилювався. Важливо зазначити, що цензура не лише обмежувала зміст фільмів, але й істотно впливала на тематику, художні рішення та сам процес створення кіно.

Документальний фільм студії «Союзкіно» «П'ятирічний план у СРСР», який описує П. Котович у своїй статті «П'ятирічка на екрані» в номері за 21 серпня 1932 р., є класичним прикладом використання кінематографа як пропагандистського інструмента для демонстрації успіхів радянської індустріалізації. Як зазначає автор, Україна майже не була представлена у цьому фільмі, за винятком кількох епізодів, що підкреслює свідому концентрацію уваги на Москві і Уралі, маргіналізуючи інші регіони, включаючи Україну. Це стосувалося питання про реальну участь українського народу в радянському проекті модернізації. Пропаганда п'ятирічки через кіно створювала образ єдиної радянської нації, де досягнення промислових центрів символізували успіхи всього СРСР, замовчуючи однак проблеми національних республік. Автор також критикує відсутність мистецької цінності у подібних фільмах, які перетворилися на серію хаотичних картинок, що відображали пріоритет ідеології над художністю, і це вело до спрощення кіномистецтва. Пропагандистські фільми про п'ятирічку часто були позбавлені чіткої сюжетної лінії та естетичної складності. П. Котович зазначав, що недостачею рецензованого фільму є не лише його фрагментарність, але й те, що окремі його фрагменти не пов'язані спільною територією, та не укладені в якусь послідовність. Відсутність органічної структури фільму засвідчує, що засоби кінематографа використовувалися тут для прославлення радянського індустріального прогресу, нехтуючи естетичними аспектами [7].

Ключовим аспектом радянської політики в українському кіно було викорінення націоналістичних елементів у фільмах. 6 червня 1934 р. у газетній статті С. Сірополка «Боротьба з націоналістичним ухилом в радянській кінематографії» детально описується боротьба радянської влади з фільмами, які мали подібний «ухил», зокрема з такими, що прославляли українських героїв, як «Тарас Трясило» і «Кармелюк». Ці стрічки вважалися загрозою радянській єдності, оскільки відображали ідеї, що суперечили комуністичній ідеології. В публікації згадана стаття Олександра Корнійчука й Івана Юрченка в журналі «Советское кино» під назвою «Разгромить национализм в кинематографии» та їхні тенденційні оцінки контрреволюційності цих і деяких інших фільмів, як таких, що «йдуть в освітленні історичного й побутового матеріалу за М. С. Грушевським, С. О. Єфремовим та іншими «фашистськими ученими» [12].

Процес деукраїнізації кінематографу був частиною загальної стратегії контролю національних культур в тодішньому СРСР. Ліквідація ВУФКУ та заміна його на централізовані структури, такі як «Союзкіно», дозволили Москві посилити контроль над українським кіновиробництвом. Це призвело до того, що кінематограф України став однією із гілок радянської пропаганди, позбавленою національної ідентичності.

У радянському кінематографі 1930-х років пропаганда займала центральне місце, і її впровадження мало кілька етапів. Спершу фільми, спрямовані на виключно ідеологічну пропаганду, не справляли бажаного впливу на аудиторію. Як зазначалося в газеті «Діло» за 21 червня 1934 р. у статті «Фільмова індустрія СРСР», такі фільми часто були нудними й не змогли захопити увагу глядачів. Це змусило радянських режисерів переглянути свої підходи до кінематографа, і вони звернулися до театральних традицій Станіславського, які акцентували на художній цінності та реалістичній грі акторів. Однак, і після таких змін кінематограф все ж залишався дуже важливим інструментом пропаганди. З'явилися нові напрями в кіно: літературний напрям, що ґрунтувався на екранізаціях творів радянських письменників, і репортажний (публіцистичний) напрям, зосереджений на зображенні реальних подій та життя трудових колективів. Ці напрями, хоча й мали певну мистецьку цінність, все ж не відмовлялися від основної мети – поширення комуністичних ідей [3].

У радянському кінематографі 1930-х років досить чітко простежувалася тенденція використання фільмів як інструменту пропаганди, що було особливо помітно в їхньому змісті і стилістиці. Зокрема, як зазначалося в аналітичному огляді М. Рудницького «Кіно має 40 літ» в газеті за 1 квітня 1936 р.: «Совітські мистецькі



зразки теж грають голосно на нервах; прегарні побутові студії рідко коли накаламучені тенденцією» [9]. Таким чином побутові сцени та краєвиди, які могли б стати чудовими мистецькими зразками, часто навмисно наповнювалися ідеологічним змістом, що зводило мистецтво лише до простого носія політичних меседжів. Прекрасні візуальні кадри ставали лише фоном для просування радянських ідеалів, роблячи фільми не стільки художніми творами, скільки ефективними пропагандистськими інструментами.

Газета «Діло» також акцентувала свою увагу на поширенні через кінематограф радянської ідеології за кордоном. Зокрема, 13 листопада 1936 р. у статті «Кінові оплески» описується сприйняття радянської кінопродукції чехословацькою аудиторією, яка, не маючи достатнього уявлення про реальний стан справ у СРСР, захоплено аплодувала пропагандистським фільмам [6]. Це ілюструє ефективність радянської пропаганди, яка змогла використати кіно як інструмент ідеологічного впливу поза межами СРСР. Однак, зауважено, що ці фільми мали маніпулятивний характер, створюючи ідеалізовану картину радянського життя, зокрема через зображення «щасливої» молоді, відданої комуністичній ідеології. Така пропаганда сприяла формуванню позитивного образу СРСР на Заході, де кіно стало важливим засобом для просування радянських цінностей.

Стаття «З фільмової хроніки» від 18 вересня 1936 р. підкреслює спроби радянських маршалів Ворошилова та Будьонного використати військові маневри в Україні як частину пропагандистської кампанії для зміцнення військової могутності СРСР [4]. Ці маневри висвітлювалися, зокрема, і через документальне кіно, яке підкреслювало боєздатність Червоної армії та підтримувало ідеологічний наратив про єдність радянських республік у боротьбі за соціалізм.

Цензура впливала на вибір сюжетів, персонажів та їхні характеристики, що помітно на прикладі фільму «Катастрофа Челюскіна» у газетній статті «З кіна» за 18 липня 1935 р. Замість фокусування на драматизмі порятунку учасників експедиції, головна увага тут приділялася радянським політичним лідерам та їхній ролі у рятувальних операціях [2]. Це затінювало героїзм дійсних рятувальників та ілюструвало типову тенденцію радянського кінематографа – використовувати навіть драматичні події для прославлення свого режиму, залишаючи в тіні реальних героїв. Така тенденція до ідеалізації радянських політиків знижувала емоційний та художній вплив кіно.

1 серпня 1937 р. у газетній статті «З життя Горького у фільмовій трилогії» наводився приклад використання біографічного кіно як інструменту пропаганди. Фільми про життя Максима Горького, відомого радянського письменника, розглядалися як частина стратегії формування образів героїв соціалізму. Створення таких біографічних фільмів мало на меті показати, як можна досягти успіху в умовах соціалістичної системи, а Максим Горький, як представник інтелігенції, що підтримувала радянський режим, був ідеальним прикладом для такого кінопроекту. Стаття, присвячена фільмам про Максима Горького, акцентувала на тому, що цензура в СРСР значно знижувала мистецьку цінність радянських фільмів. Наголошувалося, що в таких біографічних стрічках, як «Дитинство Максима Горького», пропагандистські елементи суттєво обмежували художню виразність фільму [1].

25 червня 1937 р. в публікації «У царстві Сталіна» зазначалося, що лише 17 із запланованих радянських фільмів було завершено, що становило 13% від плану для Росії та лише 9% для України. Основною причиною цього стали численні втручання цензорів, які постійно змінювали сценарії та вимагали переписування вже готових матеріалів. Як наголошувалося у цій статті, «цензурні вимоги призводили до постійного переписування сценаріїв, що суттєво затягувало процес зйомок і негативно впливало на якість кінопродукції» [13]. Це засвідчує те, що цензура не просто контролювала зміст фільмів, а й суттєво знижувала їхню художню цінність через надмірне втручання у творчий процес.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Львівська газета «Діло» у своїх публікаціях показала, що радянський кінематограф 1930-х років виконував не лише культурну, а й політичну роль, спрямовану на певну уніфікацію національних культурних проявів, зокрема української культурної традиції. Аналіз відображення соціалістичної дійсності в радянському кіно цього періоду на основі залучених матеріалів газети дає змогу краще зрозуміти механізми ідеологічного впливу, які використовував правлячий комуністичний режим як всередині СРСР, так і на міжнародному рівні. Ідеологізація кінематографа була частиною більш широкої політики культурної асиміляції та політичного контролю. Під тиском цензури українське кіно втрачало свою унікальність, а чимало фільмів фактично перетворювалися на засоби пропаганди, позбавлені справжньої художньої цінності. На міжнародній арені радянське кіно ставало засобом створення ідеалізованого образу СРСР. Загалом же у 1930-х роках радянський кінематограф виступав інструментом поширення доктрини соціалізму і своїми специфічними засобами здійснював суттєвий (у баченні львівської газети «Діло» переважно негативний) вплив, як на внутрішні так і на зовнішні соціокультурні процеси.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. З життя Горького у фільмовій трилогії. *Діло*. 1937. № 167. 1 серпня. С. 9.
2. З кіна. *Діло*. 1935. № 188. 18 липня. С. 8.
3. З фільмового світа. Фільмова індустрія в СССР. *Діло*. 1934. № 140. 21 червня. С. 5. Підпис: Е. Тк.



4. З фільмової хроніки. *Діло*. 1936. № 210. 18 вересня. С. 6.
5. Історія українського кіно. Т. 2: 1930–1945 / [гол. ред. Г. Скрипник]; НАН України; ІМФЕ ім. М. Т. Рильського. Київ, 2016. 448 с.
6. Кінові оплески. *Діло*. 1936. № 257. 13 листопада. С. 2–3.
7. Котович П. П'ятирічка на екрані. *Діло*. 1932. № 184. 21 серпня. С. 3.
8. Кузюк О. М. Українське радянське кіно 1930-х років: суспільно-політичний аспект. *Гілея*. 2010. Вип. 41 (№ 11). С. 123–128.
9. Рудницький М. Кіно має 40 літ. *Діло*. 1936. № 73. 1 квітня. С. 3.
10. Самойленко Т. І. Особливості становлення та розвитку українського радянського кінематографу (1920–1930-ті рр.). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія Історія*. Тернопіль: ТНПУ, 2010. Вип. 2. С. 255–259.
11. Сахно О. В. «ВУФКУ замовкло»: журнали «Кіно» як відображення кінематографічних процесів 1920–1930-х рр. *Zaporizhzhia Historical Review*. 2019. № 1 (52). С. 155–165.
12. Сірополько С. Небезпечні фільми. Боротьба з націоналістичним ухилом в радянській кінематографії. *Діло*. 1934. № 145. 6 червня. С. 3.
13. У царстві Сталіна. *Діло*. 1937. № 137. 25 червня. С. 4.

УДК 94 (32) "1882/1922" (045)

**Вікторія НЕКЛЕСА**

### **ЄГИПЕТ ПІД БРИТАНСЬКИМ ПРОТЕКТОРАТОМ**

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – доктор історичних наук, доцент Ковальков О. Л.

У статті досліджено особливості становища Єгипту під час британського протекторату від 1882 р, коли він був окупований британськими військами під час англо-єгипетської війни до прийняття Конституції в 1923 році. Перший період британського правління (1882–1914) часто називають «завуальованим протекторатом» бо, незважаючи на політику Англії, офіційно Єгипет залишався в складі Османської імперії, а вже з 1914 по 1922 рр. протекторат став офіційним. Дослідження цього періоду в історії Єгипту дає змогу проаналізувати, як британська політика вплинула на політичний, економічний та соціальний розвиток Єгипту та визначити позитивні та негативні наслідки цього впливу.

**Ключові слова:** Єгипет, британський протекторат, колоніалізм, Суецький канал.

**Постановка проблеми** Єгипет протягом століть відігравав провідну роль у розвитку цивілізацій Північної Африки та Близького Сходу. Єгипет став першою країною на Арабському Сході, де виразно проявив себе національно-визвольний рух, і де зародився «арабський націоналізм». Проблема британського протекторату над Єгиптом є однією з найважливіших тем в історії Близького Сходу. Вона охоплює широкий спектр питань, від політичних та економічних до соціальних та культурних. Протекторат Великої Британії можна поділити на декілька етапів. Перший називають «завуальованим», який тривав з 1882 до 1914 року, другий – т. зв. офіційний протекторат, що тривав з 1914 по 1922 рік. На нашу думку, період британського протекторату став визначальним для подальшого розвитку Єгипту. Сполучене королівство значно вплинуло на політику та економіку Єгипту та інших країн арабського світу. Форми та методи, які застосовувала Великобританія під час колонізації Єгипту, простежуються у нинішній політиці західних держав.

**Аналіз досліджень та публікацій.** При написанні статті використовувалася праця Світлани Турк «Британская оккупация Египта и установление колониальной системы (1882–1922)» [6], в якій досліджується історія Єгипту в період із встановленням англійського колоніального режиму у 1882 році та до формального визнання Великобританією незалежності держави. Також дану тему досліджував В. С. Кошелев у своїй праці «Египет в конце XVIII – начале XIX вв. История Востока» [3] та «Египет от Ораби-паши до Сада Заглула. 1879–1924» [4], де детально описані причини та наслідки британського протекторату.

**Метою статті** є дослідити, як британська колоніальна політика в умовах протекторату вплинула на розвиток Єгипту.

**Виклад основного матеріалу.** Єгипет протягом століть відігравав провідну роль у розвитку цивілізацій Північної Африки та Близького Сходу. Вигідне географічне положення та давня культура служили сприятливим середовищем для цього процесу. Однак ці фактори призводили і до спроб могутніх сусідів підкорити Єгипет, тим самим встановивши контроль над торговими шляхами, що з'єднують Азію з Африкою, а Європу з країнами, що знаходяться у басейні Індійського океану.

Кінець XIX ст. – час швидкого зміни співвідношення сил між молодими економічно розвиненими державами, насамперед це США та Німеччина, і ті що йшли раніше в авангарді розвитку – Англія та Франція. У світовій торгівлі Англія та Франція, як і раніше, займали перші місця, але збут їх товарів зустрічав все більші труднощі через збільшення числа конкурентів, а також у зв'язку з переходом більшості розвинутих держав до політики протекціонізму. Відстаючи за темпами економічного зростання, втрачаючи позиції на європейських та американських ринках, Англія та Франція прагнули компенсувати це відставання за рахунок



розширення колоніальних володінь. Саме вони відігравали першорядну роль у боротьбі за розподіл «вільних» територій в Азії та Африці, що неминуче вело до загострення на цьому ґрунті протиріч між двома західними державами. До головних пунктів зіткнення інтересів англійських та французьких підприємців в Африці та на Близькому Сході належав Єгипет, що формально входив до Османської імперії, починаючи з 1517 року [5, с. 55].

Єгипет у XIX столітті займав особливе становище в Османській імперії. Влада належала Мухаммед Алі, що став намісником Єгипту в 1805 р., і завдяки якому Єгипет став фактично самостійною державою. У 1841 р. султан Абдул-Меджид I надав єгипетському паші право передавати свою посаду в спадок. З цього часу єгипетський намісник був лише номінальним васалом султана. Велика Британія, домагаючись монопольного впливу на турецький уряд, розширювала і зміцнювала свої позиції в країнах, які входили до складу Османської імперії [8, с. 105].

Тож Єгипет лише формально перебував у складі Османської імперії та мав у першій половині XIX століття всі необхідні передумови для самостійного економічного розвитку. Реформи Мухаммед Алі підняли Єгипет на більш високий проти Туреччини рівень економічного розвитку, вони зміцнювали його обороноздатність і незалежність. Але надалі ці зачатки самостійного розвитку були знищені Англією, і створення самостійної національної держави змінився процесом підпорядкування і підкорення Єгипту.

У 1840 р. під тиском європейських держав Мухаммед Алі мав відмовитися від всіх своїх завоювань, зокрема це значні території на Аравійському півострові, включаючи частину сучасної Саудівської Аравії та значну частину Сирії, включаючи Дамаск і Бейрут. У 1840 р. Єгипет зберігав контроль лише над Суданом. А також Мухаммед Алі мав скоротити чисельність армії, скасувати монополію на зовнішню торгівлю та закрити організовані їм мануфактури. Завдяки цьому іноземний капітал отримав вільний доступ до єгипетського ринку. Намісник Єгипту зумів лише утримати за своїми нащадками спадкове володіння Єгиптом. Ці правителі Єгипту з його роду іменувалися до 1867 р. пашами, з 1867 по 1914 р – хедивами; з 1914 по 1922 р – султанами; з 1922 р. – королями.

Велику роль зіграло будівництво Суецького каналу, який був відкритий в 1869 р. і спочатку був задуманий як проєкт Англії та Єгипту, але через те, що Англія почала вкладати в розвиток Єгипту великі гроші, Єгипет у 1875 р. був змушений віддати контрольний пакет акцій Великій Британії. Для останньої Суецький канал відіграв важливу роль, тому що через нього йшов найкоротший шлях до віддалених колоній Англії. Після подій у 1875 році, коли для вирішення економічних проблем хедив Ісмаїл продав пакет акцій, що належав йому. Велика Британія почала активно втручатись в управління країною, а в 1878 році було сформовано європейський кабінет, де посади обіймали іноземні урядовці. Велика Британія повністю взяла під свій контроль Суецький канал.

Ситуація, що складалася, викликала в суспільстві піднесення національного руху. У 1879 р. виникла політична партія «Ватан» («Батьківщина»), яка висунула гасло «Єгипет для єгиптян». У вересні 1881 р. спалахнуло повстання під проводом Орабі-паші, під час були висунуті загальнополітичні вимоги Але, зрештою, повстання було придушене.

У червні 1882 р. у Стамбулі була скликана конференція з єгипетського питання. Англійські делегати були змушені приєднатися до протоколу, який зобов'язував усі європейські країни не вдаватися до анексії чи окупації єгипетської території [3, с. 145–146]. Проте командир англійської ескадри, що стояла на рейді Александрії, віцеадмірал Сеймур, не чекаючи на затвердження протоколу конференції, направив військовому губернатору єгипетського міста провокаційну вимогу припинити будівництво фортів та укріплень. Англійський ультиматум, вручений 10 липня 1882 р., пропонував виконати цю вимогу продовж 24 години. 11 липня англійський флот піддав Александрію запеклому 10-годинному бомбардуванню. Потім сухопутні англійські війська, що налічували 25 тисяч осіб, висадилися на берег і зайняли місто, що палало. Французи ухилилися від участі у військових діях. Усі європейовані верстви єгипетського суспільства втекли до Александрії під захист англійської ескадри. Незабаром сюди прибув хедив Тевфік, зрадивши інтереси свого народу.

У Єгипті тоді ще не склалося сили, здатної протистояти іноземному втручання. Національна еліта була слабка і схильна до компромісів, розраховуючи з допомогою англійців домогтися розширення своїх прав. Великі землевласники, що приєдналися до Орабі-паші, у найнапруженіший момент боротьби з англійськими окупантами стали на шлях відкритої зради. Всі ці фактори зумовили поразку національно-визвольного руху та полегшило перетворення Єгипту на англійський протекторат [3, с. 160–162].

Події розвивалися стрімко. Британські гарнізони були розміщені в Каїрі та Александрії. Певна річ, що дії Великої Британії викликали невдоволення інших колоніальних держав, і перш за все Франції. Її заспокоювали тим, що окупація має тимчасовий характер і що, як стабілізується становище, і Єгипет зможе відновити виплату боргів, Велика Британія виведе свої війська. Насправді Гладстон – британський політик, який мав неоднозначну думку відносно політики Великобританії щодо Єгипту, спочатку наполягав на тому, щоб дати більше незалежності та самостійності Єгипту, але був змушений враховувати національні інтереси Британії та інтереси інших політичних сил, не тільки не вивів війська з Єгипту, але спробував окупувати Судан.



Тим самим Англія встановила повну владу Єгипті. Вводячи свій контроль над Єгиптом, англійські колонізатори насамперед скасували конституцію 1882 р., яка передбачала створення обмеженої монархії з хедивом (пізніше султаном) на чолі, декларувала деякі права і свободи громадян, але їхня реалізація була обмежена, а також у ній визначалися принципи міністерської відповідальності перед Палатою, право останньої затверджувати закони, бюджет і вводити податки. Уряд і Палата (її конституційна комісія) вже в середині січня були близькі до остаточного узгодження документа, якби не січнева криза 1882 р. 8 січня 1882 року представники Англії та Франції представили єгипетському уряду спільну ноту, в якій категорично відкидалося право Палати приймати рішення по бюджету. У новому «Основному законі» (1883 р.) передбачалося створення двох нових напівпарламентських інститутів за індійським зразком – Законодавча рада та Генеральні збори. Найбільш важливим у британському «Основному законі» було відновлення абсолютної влади хедива. Таким чином, було ліквідовано досягнення єгипетського конституційного руху. Британська система непрямого управління («Ми не правимо Єгиптом, ми лише керуємо його правителями») ґрунтувалася на сильній владі повністю залежного від них хедива» [1].

Після 1883 р., коли англійські війська були введені в країну, до 1914 р. йшли суперечки про те, наскільки довго буде тривати контроль Великобританії над Єгиптом, та коли будуть виведені війська з країни. Думка політичних лідерів Британії, яка активно впроваджувалась у масову свідомість пресою та публіцистикою, висловив у 1883 р. М. Уоллес: «Час для вирішення, чи маємо ми енергійно втручатися у справи Єгипту, давно минув, і це питання має бути залишене роздумами істориків і тим політикам, хто має особистий чи партійний інтерес для ослаблення уряду ретроспективною політикою». Для нього питання можливості звільнення Англії з Єгипту не ставилося: така можливість просто розглядалася [5, с. 195].

У 1885 р. під тиском Франції Англія почала переговори про виведення військ з Єгипту. Англійці всіма силами прагнули затягнути їх і запропонували послати до Єгипту двох емісарів – англійського та турецького. Лише до 1887 р. було вироблено проект англо-османської угоди. Англійці зобов'язалися вивести свої війська з Єгипту у трирічний термін із набрання чинності угодою за умови, якщо за цей трирічний період не виникне нової зовнішньої чи внутрішньої загрози для безпеки Єгипту. Це застереження робило всю угоду надзвичайно хиткою. Не обмежуючись цим, Англія вимагає, щоб угода гарантувала їй право реокупації, тобто повторної окупації, Єгипту, якщо знову виникне внутрішня чи зовнішня загроза. Султан категорично заперечував проти цього.

Придушивши антиколоніальне повстання Орабі-паші, Англія встановила в Єгипті панування у формі нічим не регламентованого режиму «тимчасової» окупації. Але в його міжнародно-правовому статусі аж до 1914 р. не відбулося жодних змін. Формально країна продовжувала вважатися частиною Османської імперії, а Англія виступала лише як «тимчасово окупаюча держава» [1].

В Єгипті зберігалися колишні органи влади на чолі з хедивом. До 1892 р. на троні перебував Тауфік. Після його смерті хедивом став його син Аббас II Хільмі, який правив Єгиптом з 1892 по 1914 р. При хедиві формувався уряд, що складався з шести міністрів, засновувалися дві представницькі палати, а влада країни фактично перебувала в руках англійського монарха. Некоронований король Єгипту, називався генеральним консулом, лорд Кромер зосередив у руках всю повноту влади, жорстоко і прямолінійно придушував будь-який прояв опозиції. Не знаючи поступок і компромісів, він висловлював зневажливе ставлення до національних сподівань єгиптян, відмовляв їм у здібності до самостійної історичної діяльності [3, с. 280–281].

Тим не менш, аж до Першої світової війни Єгипет формально продовжував вважатися османською провінцією. Англія неодноразово запевняла Туреччину і держави, що змагаються з Великобританією, що вона виведе свої війська з Єгипту. У грудні 1914 року Єгипет офіційно став протектором Великобританії, тим самим відокремився від Османської імперії. Це стало можливим завдяки Першій світовій війні, де Англія та Порту були супротивниками.

Політика Великобританії щодо Єгипту будувалася у руслі її загальної колоніальної політики. Головними ініціаторами встановлення британського колоніального контролю над Єгиптом виступили британські торгово-промислові підприємці, фінансові кола та військові. Перші були зацікавлені у нових джерелах сировини та ринках збуту англійських товарів, а також отриманні гарантованих замовлень на виробництво військової техніки та спорядження для британської армії та військово-морського флоту. Фінансисти, які надавали великі позики Єгипту, а також власники єгипетських цінних паперів вимагали від уряду гарантій їхнього погашення та отриманні виплат за відсотками. Інтерес військових полягав у зміцненні своєї присутності у Східному Середземномор'ї. Прагнення інших держав і, насамперед Франції, до проникнення Єгипту прискорило прийняття Лондоном рішення про захоплення цієї арабської держави [1].

Англійське завоювання загальмувало господарський розвиток Єгипту, надало йому однобокого, потворного характеру, цілком пристосувало його до інтересів англійського капіталу. Єгипет перетворився на країну монокультури, на бавовняну плантацію англійських текстильних магнатів. Весь економічний лад країни прирікав її на повну залежність від іноземних коштів, що заволоділи основними командними висотами економіки та управлінні.



За рівнем свого економічного розвитку Єгипет, який мало чим поступався в минулому деяким європейським країнам, після завоювання був зведений на становище відсталого колоніальної країни. Промисловий розвиток Єгипту було утруднено, а панування землевласників в єгипетському селі ретельно збережені як основа необмеженої експлуатації єгипетського селянства. Державний борг у сто мільйонів фунтів стерлінгів досі лежить величезним тягарем на Єгипті і поглинає щорічно близько чотирьох мільйонів фунтів стерлінгів. Зовнішня торгівля, банки, шляхи сполучення, іригаційні споруди, доходи з великих маєтків, експлуатація надр – усе це стало джерелом нестримного збагачення іноземного доходу, виснажуючи країну [4, с. 150].

Наприкінці 1918 р. екс-віцепрезидент Законодавчих зборів Єгипту Саад Заглуль зі своїми прихильниками, які заснували партію «Вафд» («Делегація»), розпочали кампанію зі збору підписів під Хартією національних вимог, найважливішим із яких було надання Єгипту повної незалежності [2, с. 175–176]. А вже навесні 1919 р. у Єгипті почалося повстання (тривало 55 днів), яке розхитало вщент колоніальний порядок, створений ще лордом Кромером. Ця подія в історії Єгипту буде відомою як «революція 1919 року». У повстаннях велику участь брали єгипетські жінки на чолі з Худою Шараві, яку назвали «голос фемінізму» [6, с. 33]. Англія придушила повстання. У цьому ж році уряд Великої Британії направив до Єгипту комісію, яка радила визнати незалежність Єгипту. Великобританія не зробила це, як наслідок – викликали нові повстання. Попри це, Єгипет був найважливішим колоніальним об'єктом Великобританії. Лондону все ж таки довелося звільнити Єгипет хоч і на своїх умовах.

28 лютого 1922 р. уряд Великобританії опублікував декларацію про скасування протекторату та про визнання Єгипту «незалежною та суверенною державою». При цьому Велика Британія зберегла права на оборону Єгипту, охорону імперських шляхів, що проходили через країну, та на «співуправління» Суданом. У Єгипті зберігалися британські війська, радники, верховний комісар. 19 квітня 1923 р. була прийнята Конституція Єгипту, відповідно до якої країна стала конституційною монархією з двопалатним парламентом, а королем став Фуад I [8, с. 276].

Конституція не була документом вищої юридичної сили, оскільки не відповідала нормам договору, але попри це вона вплинула на свідомість людей, що дало поштовх до подальшого визволення [1]. Але завзято борючись за свої права єгипетський народ все ж таки зміг стати єдиним і повноправним господарем своєї держави. 23 червня 1956 р. шляхом референдуму була затверджена Конституція Єгипетської Республіки (за президента Г.А. Насера) [3, с. 344].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, можна підсумувати, що колоніальна політика справила на Єгипет неоднозначний вплив, який, на нашу думку, був більш негативний. Найважливішою ланкою в цьому процесі стало спорудження Суецького каналу, відкритого в 1869 р., і фінансове банкрутство Єгипту, яке відбулося певною мірою у зв'язку з цим. Потреба грошей для цього будівництва змусила правителів Єгипту звернутися до англійських і французьких банків, які надали їм низку позик на найважчих для Єгипту умовах. Кабальні позики призвели до фінансової катастрофи в 1870-х рр., коли хедив Ісмаїл під тиском обставин змушений був продати англійському уряду акції компанії зі спорудження Суецького каналу, що належали йому майже наполовину, і це послужило вихідним пунктом для захоплення країни Англією. Шляхом безпосередньої окупації Єгипту Англія прагнула зміцнити здобуте нею право власності на канал. Відносна легкість здобутої Англією перемоги в 1882 році пояснювалося як нерівністю сил, а й зрадою реакціонерів-феодалів. Захоплення Єгипту англійцями завершило тривалий процес підпорядкування його іноземному капіталу і, водночас, що знаменувало початок нової, імперіалістичної епохи. У країні встановилася фактична диктатура англійського верховного резидента, повний колоніальний режим, спрямований на перетворення Єгипту на англо-сировинний придаток Британської імперії. Щодо позитивних змін із приходом британського протекторату, то вони були, але на тлі негативних змін для єгипетського населення, яке проявлялося в не шанобливому ставленні до культури місцевих. У Єгипті знову з'явилися розгромлені зовнішні атрибути європеїзації: працювали телеграф, телефон, кінематограф, університети, видавництва, а суспільство було поділено на дві групи: прихильників політики Британії, здебільшого осіб з європейською освітою, та прихильників, які відстоювали норми ісламу. Ця частина була найближча широкому населенню країни, традиційному та незадоволеному колонізацією країни.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. «Британці в Єгипті в XIX – на початку XX століття». URL: <https://proza.com/2017/07/18/1461>
2. Ерофеев Н. А. Английский колониализм в середине XIX века. Москва: Наука, 1977. 256 с.
3. Кошелев В. С. Египет в конце XVIII – начале XIX вв. *История Востока. В 6 т. Т. 4. Восток в новое время (конец XVIII – начало XX в.)*. Кн. 1. Москва, 2005. 608 с.
4. Кошелев В. С. Египет от Ораби-паши до Сада Заглула. 1879–1924. Москва: Наука, 1992. 287 с.
5. Ротштейн Ф. А. Захват и закабаление Египта. Москва: Издательство восточной литературы, 1959. 356 с.
6. Турк С. Н. Британская оккупация Египта и установление колониальной системы (1882–1922). *Кубанские исторические чтения. Материалы XI Международной научно-практической конференции*. Краснодар, 2020. С. 30–33.
7. Tignor R. Egypt: A Short History. Princeton University Press, 2011. 392 p.
8. Marlowe J. A History of Modern Egypt and Anglo-Egyptian Relations: 1800–1956. Archon Books, 1965. 470 p.



УДК 94(510)''1841/1997''(045)

Влас ОРЕЛ

**БРИТАНСЬКИЙ ГОНКОНГ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – доктор історичних наук, доцент Ковальков О. Л.

У статті досліджено історичний розвиток Гонконгу під час британського колоніального правління, що тривало з 1842 до 1997 року. Визначено передумови встановлення британського контролю над Гонконгом, особливості колоніального управління, соціально-економічні та культурні зміни, а також вплив британського періоду на сучасний Гонконг. Особливу увагу приділено політичним аспектам передачі суверенітету Гонконгу Китайській Народній Республіці в 1997 році та принципу «Одна країна, дві системи», що став основою для подальшого управління територією. Стаття також розглядає сучасні наслідки британської спадщини в контексті відносин між Гонконгом і материковим Китаєм.

**Ключові слова:** Гонконг, Британська імперія, Опійні війни, Китай, КНР.

**Постановка проблеми.** Гонконг став частиною Британської імперії після Опійних війн і розвивалася як один із ключових торгових і фінансових центрів Азії. Понад півтора століття британського колоніального правління справили значний вплив на політичну, правову та економічну систему Гонконгу, створивши унікальну ідентичність міста, яка відрізняється від решти Китаю. Передача Гонконгу Китаю в 1997 році за принципом «одна країна – дві системи» викликала напругу через намагання зберегти автономію і демократичні свободи, зокрема в контексті зростаючого впливу материкового Китаю. Проблема полягає у складності підтримання рівноваги між національними інтересами Китаю та прагненням жителів Гонконгу зберегти політичну і правову спадщину, залишену Британією.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Багато дослідницьких робіт та публікацій зосереджують свою увагу на історичному аналізі Британського Гонконгу. У своїй впливовій праці «Розуміння політичної культури Гонконгу: парадокс активізму та деполітизації» Лам Вай-Мен ставить під сумнів поширену думку про те, що політична культура Гонконгу є культурою байдужості. У роботі Стіва Цанга «Сучасна історія Гонконгу» розглядається історія Гонконгу – від його окупації британцями в 1841 році до повернення під суверенітет Китаю в 1997 році – включає заснування сучасного Гонконгу; його розвиток як імперського форпосту, його перетворення на «перлину» Британської імперії та Сходу та події, що призвели до кінця британського панування. Ці дослідження поглиблюють наше розуміння ролі Гонконгу в історії Британської імперії.

**Метою статті** є вивчення історії Британського Гонконгу від моменту його заснування внаслідок Опійних війн до передачі Китаю в 1997 році, аналіз впливу британського правління на політичний, економічний та соціокультурний розвиток регіону, а також оцінка його спадщини в контексті сучасних міжнародних відносин.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Коли Елліот Чарльз Гілберт Джон Брайдон став головним суперінтендантом торгівлі Великої Британії в 1836 році, китайський уряд переглядав політику щодо опійної торгівлі. Спочатку богдыхан Даогуан схилився до її легалізації, але під тиском групи чиновників змінив позицію на придушення торгівлі. У 1839 році імператорський комісар Лінь Цзесюй ініціював кампанію в Гуандуні, обмежив британців у Кантоні та знищив 20 283 ящики опіуму, завдавши збитків на 2 мільйони фунтів стерлінгів. Це спровокувало Британію вимагати компенсації, що призвело до Першої опійної війни [1, с. 9–10; 2].

У 1840 році британський та індійський уряди сформували експедиційний корпус під керівництвом Чарльза та Джорджа Елліотів, щоб змусити Китай до переговорів. У січні 1841 року, після переговорів з китайським комісаром Цишанем, британці зайняли острів Гонконг. Міністр Пальмерстон вважав блокування торгівлі в Кантоні пасткою, а метою війни – змінити відносини з Китаєм. Після демонстрації морської переваги та підписання Чуеньпійської конвенції острів Гонконг офіційно передали Британії, що заклало початок її правління у 1841 році [3].

Перша опійна війна офіційно завершилася підписанням Нанкінського договору 29 січня 1842 року. Окрім того, що Китай був змушений сплатити велику контрибуцію, цей договір припиняв монополію на торгівлю Хокуана (одного з найбільших торговців Кантону першої половини XIX століття), встановлював ставки митних зборів та відкривав п'ять китайських портів для іноземної торгівлі і проживання. Острів Гонконг було передано Великій Британії «назавжди». Договір також надавав британцям право на «екстериторіальність», що означало, що британські піддані в Китаї підлягатимуть суду за британськими законами. Крім того, режим «найбільшого сприяння» гарантував, що Британія отримає ті ж поступки, які будуть надані будь-якій іншій країні [4].

Британські проблеми почалися, коли 8 жовтня 1856 року китайська влада захопила судно *Аггю*, що, хоч і належало китайському торговцю, було зареєстроване як британське. Інцидент, на який протестував консул



Гаррі Паркс, став приводом для Другої опійної війни. У листопаді 1856 року британці розпочали бойові дії, а Франція приєдналася після вбивства місіонера. Об'єднані сили захопили ключові міста, і війна завершилася підписанням Тяньцзинських договорів у 1858 році, що відкрили 11 нових портів для західної торгівлі [1, с. 29, 32–33; 5, с. 197].

Після початкового схвалення договорів, частина імператорського двору Цін переконала імператора Сяньфена протистояти західному тиску, що призвело до збільшення військової присутності. Британські війська зазнали поразки при фортах Таку, але в серпні 1860 року англо-французькі сили захопили їх, відкривши шлях до Пекіна. Після битви під Чжанцзязюм китайська армія була розгромлена, і 18 жовтня 1860 року союзники увійшли до Забороненого міста. Принц Гун підписав мирні договори з Великою Британією, Францією та Росією, а Старий і Літній палаці були спалені як покарання [6].

Протягом решти XIX століття Британська імперія досягла вершин могутності. Її вплив був стабільним і впевненим, хоча британський уряд не мав чітких планів для територіальної експансії. Проте місцеві ініціативи швидко зростали, зокрема пропозиції щодо розширення кордонів і покупки півострова Коулун для військових потреб. Однак поразка Китаю у війні з Японією (1894–1895) та активність інших європейських держав спонукали Британію до дій. У 1898 році, після невдалих спроб стримати Німеччину, Британія підписала Другу Пекінську конвенцію, отримавши 99-річну оренду Нових територій, включаючи півострів Коулун і 230 островів. Контроль над ними був офіційно переданий Британії 16 квітня 1899 року [1, с. 38–41].

На момент британської окупації у 1841 році населення Гонконгу становило 6 тис. осіб, переважно рибалок і вуглярів. Через Тайпінське повстання, голод і стихійні лиха багато китайців емігрували до Гонконгу, збільшуючи населення до 1,6 мільйона у 1941 році. Гонконг швидко став торговим центром, обробляючи значну частину експорту й імпорту Китаю. У 1865 році був заснований The Hongkong and Shanghai Banking Corporation (HSBC) для обслуговування міжнародної торгівлі між Європою та Азією. Ідея його створення виникла через потребу забезпечити фінансову інфраструктуру для торгівлі товарами, такими як чай, шовк і опіум, що проходила через Китай і Британську імперію. HSBC відіграв важливу роль у розвитку економіки колоніального Гонконгу та регіону загалом, і згодом перетворився на один із найбільших банків світу. Розвиток міста супроводжувався соціальними змінами, расовою сегрегацією та модернізацією, зокрема через західну освіту. Однак китайське населення мало обмежений політичний вплив, хоча деякі представники еліти, як сер Кай Хо та Роберт Хотунг, відігравали важливу роль у посередництві між урядом і китайською громадою. У 1891 році як відповідь на зростаючу потребу в організованій платформі для торгівлі цінними паперами був заснований Hong Kong Stock Exchange (HKEX). Початково він функціонував як Association of Stockbrokers in Hong Kong, об'єднання місцевих брокерів. У 1914 році організація змінила назву на Hong Kong Stock Exchange. [7, 8].

У 1941 році під час Другої світової війни, після японського вторгнення, оборона Гонконгу швидко зазнала поразки, і 25 грудня британці капітулювали. Японська окупація супроводжувалася жорстокістю, зокрема насильством над місцевим населенням, що призвело до скорочення кількості жителів з 1,6 мільйона до 750 000. Попри співпрацю бізнес-еліти з японцями, економічна ситуація погіршувалася, особливо після 1943 року. Після капітуляції Японії в 1945 році Гонконг повернувся під британське правління, а у 1946 році були ініційовані політичні реформи для зміцнення влади Великобританії. [9; 10, с. 101, 103, 11].

У 1950-х роках Гонконг переживав хаотичне відновлення після японської окупації та китайської громадянської війни, що спричинило масовий приплив біженців, підвищивши населення до 2,1 мільйона. Це дало поштовх економічному розвитку, коли підприємства переїжджали з Шанхая, а дешева робоча сила стимулювала зростання виробництва. У 1960-х роках виробничий сектор зміцнився, що дозволило Гонконгу стати одним із «Чотирьох азійських тигрів». У 1970-х, під керівництвом губернатора Мюррея Маклехоза, місто трансформувалося з виробничого центру на фінансовий хаб [12].

Після візиту губернатора Маклехоза Велика Британія та КНР розпочали дипломатичні переговори щодо майбутнього Гонконгу, що привело до візиту Маргарет Тетчер у вересні 1982 року. Під час зустрічі Ден Сяопін відкинув чинність нерівноправних, на думку Китаю, договорів, наполягаючи на суверенітеті КНР над територією. Результатом переговорів стало введення Китаєм поправки до конституції, яка заклала основу моделі «Одна країна, дві системи», що передбачала збереження економічної, адміністративної та правової автономії Гонконгу. Ця модель, спочатку розроблена для Гонконгу та Макао, пропонувалася і для Тайваню, однак там була відкинута [13, с. 109; 14, с. 496–497; 15].

Через кілька місяців після візиту Тетчер до Пекіна уряд КНР ще не розпочав переговори з Великою Британією щодо суверенітету Гонконгу. Губернатор Юде заявив про своє бажання представляти населення Гонконгу на переговорах, що викликало різку реакцію з боку КНР, оскільки Ден Сяопін засудив ідею «трьохсторонніх» переговорів. Під час попередніх переговорів Велика Британія пропонувала обмін суверенітету на управління, але КНР відмовилася, наполягаючи на нероздільності суверенітету та управління. Ден також дав зрозуміти, що КНР не допустить продовження британського управління будь-якою частиною Гонконгу. У 1983 році фінансова нестабільність у Гонконзі, спричинена тайфуном Еллен та падінням





гонконгського долара, загострила ситуацію, що призвело до звинувачень КНР на адресу Британії у використанні економічного тиску для досягнення своїх політичних цілей [16].

На початку 1984 року була створена двостороння робоча група для розробки тексту договору і додатків до нього, що було завершено через три місяці. 26 травня 1984 року проєкт спільної декларації був підписаний британським послом у Китаї Річардом Евансом і міністром закордонних справ Китаю Чжоу Нанем. Остаточна версія договору була підписана 19 грудня 1984 року прем'єр-міністром Маргарет Тетчер та прем'єром Чжао Цзіанем в залах Народних зборів Китаю в Пекіні. Договір набрав чинності після обміну ратифікаційними грамотами 27 травня 1985 року і був зареєстрований в Організації Об'єднаних Націй 12 червня 1985 року [17]. Основний текст договору оголошував, що Китай відновлює суверенітет над територією Гонконгу (включаючи острів Гонконг, півострів Коулун та Нові території) з 1 липня 1997 року, а британська сторона передає контроль над територією в той самий день. Китай зобов'язався дотримуватися принципу «Одна країна – дві системи», що передбачає створення спеціального адміністративного району з високим рівнем автономії у питаннях урядування. Економічна, соціальна, управлінська і правова системи залишаться в основному незмінними, порівняно з часом колоніального правління. Гонконг залишиться окремим у межах своєї території з можливістю вільного руху капіталу, а громадянські та майнові права будуть захищені після передачі суверенітету. Протягом перехідного періоду до 30 червня 1997 року Великобританія продовжить нести відповідальність за управління Гонконгом, підтримуючи його економічний розвиток і суспільство [17].

**Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, Британське правління суттєво вплинуло на устрій Гонконгу як з політичної точки зору, так і з культурної, соціальної, та економічної складової. Британське правління запам'яталося важливими політичними, економічними та соціальними сферами, які трансформували Гонконг в один із найдинамічніший фінансових центрів світу. Однак цей процес супроводжувався такими діями, як соціальна знервованість та спілкування з політичними правами, які прагнули направити після передачі конфіденційності до Китаю. Сучасні відносини між Гонконгом, Великою Британією та Китайською Народною республікою є складними. Історія взаємин показує, що прагнення КНР до повного контролю над Гонконгом. Хоча принцип «Одна країна, дві системи» передбачав, що Гонконг буде частиною Китаю, але територія збереже власну економічну та адміністративну систему. Незважаючи на обіцянки високого рівня автономії протягом принаймні 50 років, Китай втрутився у внутрішні справи Гонконгу, що призвело до масових протестів і зростання національної ідентичності в Гонконзі з великим невдоволенням серед людей тут.

Перспективною є можливість глибшого дослідження конкретної історії завоювання Британцями Гонконгу. Поглиблене вивчення впливу Британської Імперії на життя і побут Гонконгу могло б дати детальніше розуміння його відмінностей від іншої частини КНР. Продовження досліджень у цій галузі обіцяє поглибити наше розуміння взаємодії різних культур, забезпечуючи розширення власного розуміння Британського Гонконгу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Steve Tsang «A Modern History of Hong Kong» Hong Kong University Press, 2004 URL: <https://www.twirpx.com/file/2166990/> (дата звернення: 16.10.2024)
2. Chaos Group, University of Maryland. «Emergence of Modern China ». Chaos Group, University of Maryland. URL: <http://www.chaos.umd.edu/history/modern.html> (дата звернення: 16.10.2024)
3. Belcher, Edward, Sir, 1799-1877; Hinds, Richard Brinsley; Great Britain. Admiralty «Narrative of a voyage round the world» London, Henry Colburn, 1843. URL: <https://www.biodiversitylibrary.org/bibliography/35587> (дата звернення: 16.10.2024)
4. Treaty of Nanking URL: <https://china.usc.edu/treaty-nanjing-nanking-1842> (дата звернення: 16.10.2024)
5. Ye Shen, Shirley; Shaw, Eric H «The Evil Trade that Opened China to the West» 2007 URL: <https://ojs.library.carleton.ca/index.php/pcharm/article/view/1594> (дата звернення: 16.10.2024)
6. Hong Kong Government Gazette - «Convention of Peace Between Her Majesty and the Emperor of China, signed at Peking, October 24th, 1860» URL: <https://worldjpn.net/documents/texts/pw/18601024.T1E.html> (дата звернення: 16.10.2024)
7. Gerald Horne, New York University Press, 2004 «Race War!: White Supremacy and the Japanese Attack on the British Empire» URL: <https://www.twirpx.com/file/2552487/> (дата звернення: 16.10.2024)
8. Carroll, John Mark «Edge of Empires: Chinese Elites and British Colonials in Hong Kong». Harvard University Press 2005 URL: <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674017016> (дата звернення: 16.10.2024)
9. Philip Snow «The fall of Hong Kong: Britain, China and the Japanese occupation». Yale University Press 2004 URL: <https://www.amazon.com/Fall-Hong-Kong-Japanese-Occupation/dp/0300103735> (дата звернення: 16.10.2024)
10. Solomon Matthew Bard «Light and Shade: Sketches from an Uncommon Life. Hong Kong» Hong Kong University Press 2009 URL: [https://books.google.com.ua/books/about/Light\\_and\\_Shade.html?id=vTv9AAAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ua/books/about/Light_and_Shade.html?id=vTv9AAAAQBAJ&redir_esc=y) (дата звернення: 16.10.2024)
11. Keith Bradsher «Thousands March in Anti-Japan Protest in Hong Kong» by Keith Bradsher URL: <https://www.nytimes.com/2012/08/21/world/asia/activist-chinese-group-plans-more-anti-japan-protests.html> (дата звернення: 16.10.2024)
12. Melanie Manion «Corruption by Design: Building Clean Government in Mainland China and Hong Kong» The China Quarterly 2005 URL: [https://www.researchgate.net/publication/231842451\\_Corruption\\_by\\_Design\\_Building\\_Clean\\_Government\\_in\\_Mainland\\_China\\_and\\_Hong\\_Kong\\_by\\_Melanie\\_Manion](https://www.researchgate.net/publication/231842451_Corruption_by_Design_Building_Clean_Government_in_Mainland_China_and_Hong_Kong_by_Melanie_Manion) (дата звернення: 16.10.2024)
13. Roger Buckley «Hong Kong: The Road to 1997» Cambridge University Press 2009 URL: <https://www.cambridge.org/core/books/hong-kong-the-road-to-1997/9DA22E82473D8A4A7D4D231A1BA8306B> (дата звернення: 16.10.2024)
14. Ezra F. Vogel «Deng Xiaoping and the Transformation of China» Belknap Press 2013 URL: <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674725867> (дата звернення: 16.10.2024)



15. Richard Hu «Reinventing the Chinese City» Columbia University Press 2023 URL: <https://cup.columbia.edu/book/reinventing-the-chinese-city/9780231211017> (дата звернення: 16.10.2024)
16. «The Chinese government resumed exercise of sovereignty over Hong Kong» URL: [https://www.mfa.gov.cn/eng/zy/wjls/3604\\_665547/202405/t20240531\\_11367565.html](https://www.mfa.gov.cn/eng/zy/wjls/3604_665547/202405/t20240531_11367565.html) (дата звернення: 16.10.2024)
17. «The Joint Declaration». Constitutional and Mainland Affairs Bureau» URL: <https://www.cmab.gov.hk/en/issues/joint.htm> (дата звернення: 16.10.2024)

УДК 94(477) “1917-1921”

**Наталія ПИЛИПЕНКО**

## **НОВІТНЯ ІСТОРИОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕРЖАВОТВОРЧИХ ПРОЦЕСІВ ДОБИ УКРАЇНСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ 1917-1921 РОКІВ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії, бізнес-освіти та права)*

*Науковий керівник – доктор історичних наук, професор Житков О.А.*

*У статті досліджуються методичні підходи, джерела, періоди становлення історіографії державотворчих процесів доби Української революції як національно-демократичного руху до незалежності.*

**Ключові слова:** історіографія, державотворчі процеси, незалежність, українська державність, Українська революція, дослідження, метод, аналіз.

**Постановка проблеми.** Державотворчі процеси в добу Української революції 1917–1921 років є однією з ключових і складних тем в українській історіографії. Це період, коли український народ зробив спробу створити незалежну державу на тлі Першої світової війни, розпаду імперій і значних соціальних та політичних трансформацій. Вивчення цього періоду має надзвичайно важливе значення для розуміння процесів формування сучасної української державності, оскільки саме тоді були закладені основи національної ідентичності та політичних інституцій.

**Аналіз досліджень і публікацій.** На сьогодні в науковому обігу обмежена кількість праць, які комплексно висвітлюють питання державотворення в Україні в період революційної доби. Фактологічні матеріали, що стосуються цього періоду, представлені в працях таких дослідників, як А. Андрусишин, О. Бойко, Д. Будков, А. Грищенко, П. Варгатюк, В. Верстюк, В. Коваль, М. Копиленко, Т. Осташко, Р. Пиріг, О. Реєнт, І. Рибалка, Р. Симоненко, В. Смолій, В. Солдатенко, І. Хміль, О. Щусь. Вони достатньо ґрунтовно висвітлювалися останнім часом українськими науковцями [5, с. 96–131].

Джерельна база з окресленої в історіографії проблеми є дуже широкою та включає як історіографічні, так і історичні джерела. Зокрема, проблеми становлення національної державності доби Української революції 1917–1921 років порушували у своїх дисертаційних дослідженнях П. Білян [1] та С. Грибоедов [4].

**Мета статті** – проаналізувати широке коло наукових розвідок та охарактеризувати, власне, історіографічні джерела, виокремити періоди становлення і підходи стосовно дослідження процесів державотворення доби Української революції у вітчизняній історіографії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вивчення та осмислення історії Української революції 1917–1921 рр. триває понад століття. Особливо активно цей етап національного державотворення почали досліджувати із 1991 р., в умовах набуття Україною незалежності.

У процесі дослідження державотворчих процесів доби Української революції 1917–1921 років використовуються різноманітні методологічні підходи, серед яких: історико-порівняльний; соціально-економічний; правовий та культурно-антропологічний. Історіографія державотворчих процесів в Україні 1917–1921 років є надзвичайно багатого та різноманітного, охоплюючи роботи як вітчизняних, так і зарубіжних істориків. Аналіз наявних історіографічних джерел дозволяє виокремити декілька основних історіографічних періодів у вивченні цієї проблеми, які відрізняються методологією дослідження, обсягом накопиченого матеріалу та його насиченістю фактами, можливостями використання джерельної бази, глибиною розробки різних аспектів проблеми, впливом ідеології та політичної практики на історичну науку, науковістю концепцій і акцентами в поглядах на роль української еліти в національних державотворчих процесах.

У радянській історіографії висвітлення історії Української революції мали переважно негативний контекст. Основна увага приділялася критичному аналізу діяльності Української Центральної Ради, Директорії та місцевих органів державної влади. Пріоритет надавався аналізу більшовицького руху та його ролі в подіях того часу. Основні праці цього періоду належать таким авторам, як М.Я. Супруненко, Ж.П. Тимченко, П.М. Тригуб [8].

З початком незалежності України відбувся перегляд підходів щодо вивчення Української революції. Багато радянських стереотипів було відкинуто й дослідники почали використовувати нові підходи та методи.



Відомими фахівцями дослідження державності України цього періоду є В.І. Верстюк, Ю.І. Терещенко, В.А. Смолій. У їхніх роботах відображено комплексний аналіз політичних, соціальних та економічних аспектів революційних подій, відзначається правова легітимність творення органів влади Центральної Ради, Української Держави та Директорії Української Народної Республіки [3].

Сучасна українська історіографія характеризується різноманітністю підходів і методів вивчення проблеми. Важливим напрямком є дослідження міжнародного контексту Української революції, взаємодії з іншими державами, зокрема з Польщею, Німеччиною та іншими країнами. Також значна увага приділяється соціально-економічним аспектам та впливу революції на різні верстви населення. Серед сучасних дослідників доречно виокремити роботи О.В. Гараня, С.В. Кульчицького, О.О. Рафальського. Зокрема, привертає увагу робота «Цивілізаційна історія України», у котрій дається концептуальний зріз формування національних форм державотворення в українських землях [9, с. 246–280].

Важливим складником історіографії цієї проблеми є публікації біографічного характеру про представників національної еліти революційної доби та рецензії на них, опубліковані безпосередньо в роки боротьби за українську державність. Це, зокрема, політичні портрети М. Грушевського, В. Винниченка, М. Міхновського, К. Левицького, С. Петлюри, П. Скоропадського, О. Лотоцького, Є. Чикаленка. Проте цей пласт історіографічних джерел, присвячених ролі національної еліти в Українській революції 1917–1921 років, на нашу думку, ще не досить ґрунтовно проаналізований.

Перші спроби такого аналізу здійснили історики С. Литвин, В. Капелюшний, про що вже зазначалося, а також В. Солдатенко в рамках свого монографічного дослідження [7]. Детальний аналіз засвідчує, що В. Солдатенко дещо однобоко характеризує публікації революційної доби. Складається враження, що він аналізує лише ті з них (наприклад, «Відродження нації» В. Винниченка, «Винниченко проти Петлюри» (Х., 1920) тощо), які містять упереджену, однозначно негативну характеристику С. Петлюри, ігноруючи ті публікації, які, навпаки, містять схвальну інформацію про нього [7, с. 375–406].

Дещо більше уваги першим публікаціям приділено в дослідженні В. Капелюшного. Він наголошує, що «саме дослідження цієї групи літератури дає змогу ознайомитися зі стартовими характеристиками, що дозволяє прослідкувати, як згодом наступники підтасовували факти з біографій під власні концепції, перебільшували або, навпаки, применшували заслуги того чи іншого політичного діяча». Серед таких публікацій є політичні портрети М. Грушевського, В. Винниченка, К. Левицького, М. Міхновського, С. Петлюри, П. Скоропадського та інших. Дослідник зосереджує свою увагу на перших біографічних публікаціях революційної доби, зокрема на роботах Ю. Тищенка, Хв. Коломийченка, А. Маляревського, В. Кроліва, Б. Магміта. До цієї групи він також відносить брошуру М. Грушевського «Про Центральну Раду і Народних Міністрів» (У., 1918) [5, с. 17–18].

Найбільше публікацій біографічного характеру, випущених у 1917–1921 рр., присвячено найпопулярнішим лідерам Української революції: М. Грушевському, В. Винниченку, С. Петлюрі, П. Скоропадському. Крім біографічного нарису про М. Грушевського, надрукованого в брошурі О. Чалого-Куцяка, де його характеризують як «історика, політичного діяча й найкращого сина свого народу, який стоїть у ряді великих людей Європи», уже в 1917 р. була випущена окрема брошура під назвою «Михайло Грушевський – голова Української Центральної Ради». У цій публікації, що ґрунтувалася на багатому фактичному та аналітичному матеріалі, висвітлювався життєвий і творчий шлях М. Грушевського, з акцентом на його політичну діяльність як лідера УЦР. Варто зазначити, що ця публікація отримала певний резонанс, про що свідчить позитивна рецензія, написана комісаром Холмської губернії, директором Департаменту внутрішніх справ при Генеральному Секретаріаті Центральної Ради К. Лоським. Рецензент констатував: «Можна бути певним, що випущена товариством «Криниця» біографія М. С. Грушевського зацікавить усе українське громадянство. Вони дізнаються, що за порівняно короткий час одна людина може зробити стільки, скільки не зроблять іноді й десяток інших людей; ціле життя – невтомна праця з блискучими наслідками на науковому полі. Біографію написано коротко, але з фактичного боку досить повно» [6, с. 401–402].

Історіографія проблеми представлена десятками ґрунтовних публікацій, які досліджують роль національної еліти в українському державотворенні 1917–1921 рр. Однак багато аспектів цієї теми наразі залишаються малодослідженими. Якщо біографії окремих представників політичної та військової еліти знайшли відображення в наукових працях істориків, то неприпустимим є ігнорування дослідниками суб'єктивного фактора в історії вітчизняної дипломатії. Це призвело до відсутності ґрунтовних досліджень не лише представників дипломатичного корпусу молодих українських державних утворень, але й керівників зовнішньополітичних відомств та нормативно-правових актів. Аналогічно, наукова та творча еліта, яка приймала помітну участь у національному державотворенні 1917–1921 років, також усе ще залишається недостатньо вивченою українськими дослідниками [2, с. 95–113].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, історіографія державотворчих процесів доби Української революції 1917–1921 років є надзвичайно різноманітною та багатогранною. Вивчення архівних матеріалів, законодавчих актів, мемуарів, публікацій та періодики дозволяє отримати комплексне уявлення про події того часу. Історіографічний аналіз свідчить про еволюцію



підходів до вивчення революції, від радянських часів до сучасних досліджень, що відображає зміни в політичному, соціальному та науковому контекстах.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білян П.Я. Історіографія Української революції 1917 – початку 1918 рр.: дис. ... канд. іст. наук : 07.00.06 / Білян Петро Ярославович; Львівський національний університет ім. І. Франка. Львів. 2001. 234 с.
2. Бондар В. Сучасна українська історіографія: підсумки і виклики. *Історіографічні дослідження в Україні*. 2014. Вип. 25. С. 95–113. URL: [http://resource.history.org.ua/publ/Idvu\\_2014\\_25\\_7](http://resource.history.org.ua/publ/Idvu_2014_25_7) (дата звернення 07.10.2024).
3. Верстюк В. Історія України: нове бачення. Київ: Україна, 1996. 494 с.; Терещенко Ю. Скарби історичних традицій : Нариси з історії української державності. Київ, Темпора, 2011. 560 с.; Смолий В. Україна в революційних процесах перших десятиліть ХХ століття : Міжнар. наук.-теорет. конференція 20–21 листопада 2007 р. Наук. дослідж. / Голов. ред. В.М. Литвин. Київ : Ін-т політичних і етнонаціональних досліджень НАН України ім. І.Ф. Кураса, 2008. С. 6–9.
4. Грибоєдов С.В. Українська держава гетьмана П. Скоропадського: Історіографічне дослідження: автореф. дис...канд. іст. наук: 07.00.06 «Історіографія, джерелознавство та спеціальні історичні дисципліни» / Сергій Валентинович Грибоєдов. Київ: 2001. 210 с.
5. Капелюшний В.П., Коваль О.Ф. Незламна і нескорена: національна еліта в Українській революції 1917–1921 років. Історіографічний нарис. Монографія. Київ: «Інтерсервіс», 2018. С. 96–131.
6. Лоський К. В. Рецензія: Михайло Грушевський – голова Української Центральної Ради. Київ: 1917. 32 с. // Книгар. 1918. №7. С. 401–402.
7. Солдатенко В. Ф. Концепції української революції та національної соборності у світлі політичної практики 1917–1920 років : монографія. Київ : Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України. 2023. 608 с.
8. Супруненко М. І. Жовтнева революція і боротьба за владу Рад на Україні. *Український історичний журнал*. 1967. № 10. С. 12–23; Тимченко Ж. П. Ради селянських депутатів у період боротьби за перемогу соціалістичної революції на Україні. Великий Жовтень і громадянська війна на Україні : збірник статей. Київ : Наукова думка, 1973. С. 114–134; Тригуб П. М. Ліквідація міських дум і земств у період боротьби за встановлення і зміцнення радянської влади на Україні (грудень 1917 р. – березень 1918 р.). Питання історії народів СРСР. Харків, 1972. Вип. 13. С. 24–31.
9. Цивілізаційна ідентичність українства: історія і сучасність / авт. кол.: О. Рафальський (керівник), Я. Калакура (науковий редактор), О. Калакура, М. Юрій. Київ : ІПіЕнД ім. І. Ф. Кураса НАН України. 2022. С. 246–280.

УДК 94(477)''165''(045)

**Богдана ПІДЛИПНА**

### **ПОЛІТИЧНЕ ТА ГОСПОДАРСЬКЕ СТАНОВИЩЕ КОЗАЦЬКОЇ СТАРШИНИ В УКРАЇНСЬКОМУ ГЕТЬМАНАТІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XVII СТ.**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії, бізнес-освіти та права)*

*Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Токар Н.М.*

*У статті розглядається політичне та господарське становище козацької старшини в Українському гетьманаті другої половини XVII століття. Проаналізовано процес консолідації старшини як нової соціальної еліти та її відокремлення від широких верств козацтва і селянства. Досліджується роль старшини в управлінні державою, її вплив на економіку та політичні процеси.*

**Ключові слова:** козацька старшина, Гетьманщина, політичне становище, господарське становище, соціальна еліта, земельна аристократія, управління, економічна влада, соціальне розшарування.

**Постановка проблеми.** Політичне та господарське становище козацької старшини в Українському гетьманаті другої половини XVII століття є надзвичайно важливим аспектом в історії України, що потребує більш глибокого дослідження. Цей період характеризується значними змінами в суспільстві, коли козацька старшина поступово перетворювалася на нову еліту, яка формувала майбутнє українських земель.

У той час, як старшина здобувала все більше політичної влади та економічних можливостей, виникає питання: як саме відбувалася ця трансформація? Які чинники сприяли зміцненню її позицій в управлінні державою та розвитку економіки? Також важливо зрозуміти, як ці зміни вплинули на широкі верстви населення, адже зростання впливу старшини призводило до певного соціального розшарування, віддаляючи її від козацтва та селянства.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання політичного та господарського становища козацької старшини в Українському гетьманаті другої половини XVII століття є важливим предметом дослідження багатьох істориків. Протягом тривалого часу вітчизняні та зарубіжні дослідники приділяли значну увагу ролі козацької старшини в політичному управлінні та соціально-економічних процесах в Україні.

Одним із перших істориків, які торкнулися цієї теми, був Микола Костомаров [6], який у своїх працях розглядав козацьку старшину як важливий елемент формування нової еліти в Українській державі. Його дослідження надало поштовх подальшим розвідкам, особливо в аспектах національного ідентифікаційного процесу. Окрім того, важливий внесок у вивчення цієї тематики зробили такі вчені, як Орест Субтельний [9] та Наталія Яковенко [11]. У своїх дослідженнях вони зосереджували увагу на становленні гетьманської держави, особливостях козацької політики та впливу старшини на суспільно-політичне життя того часу.



Сучасні українські дослідники, зокрема Віктор Горобець [4], Богдан Кравченко [7], продовжили дослідження старшинської верстви, вивчаючи її соціально-економічне становище, політичний вплив та еволюцію ролі в управлінських структурах гетьманату. Історики також приділяють увагу процесам земельного володіння та формуванню земельної аристократії серед козацької старшини, що мало вагомий вплив на економічну стабільність нової еліти. Важливо відзначити й окремі публікації, присвячені впливу Руїни на процес консолідації старшини як правлячої верстви. У цьому контексті праці Тетяни Таїрової-Яковлевої [10] заслуговують особливої уваги, оскільки вона досліджувала політичні процеси періоду Руїни та їхній вплив на трансформацію козацького суспільства.

Попри вагомий внесок науковців, питання політичного та господарського становища козацької старшини ще потребує глибшого вивчення, особливо з точки зору регіональних відмінностей, соціальних взаємовідносин та економічної динаміки на тлі зовнішньополітичних впливів.

**Мета статті** полягає в аналізі політичного та господарського становища козацької старшини в Українському гетьманаті другої половини XVII століття, зокрема в умовах соціальних і політичних змін після Хмельниччини та Руїни. У дослідженні розглядаються процеси консолідації старшини як нової соціальної еліти, її роль в управлінні державою, а також вплив на економічний розвиток та земельні відносини в Україні.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Після смерті Богдана Хмельницького в 1657 році політична ситуація на українських землях різко змінилася. Козацька старшина почала відігравати все більш визначну роль у формуванні нової політичної еліти Гетьманщини. На відміну від Хмельницького, якого підтримувала більшість козацьких мас і широкі верстви населення, його наступники більше поклалися на підтримку старшини. Старшина активно брала участь у виборах гетьманів, оскільки мала вплив на військо, політичні рішення та управління регіонами.

Протягом другої половини XVII століття спостерігається поступова консолідація влади в руках козацької старшини. Після подій Руїни (1658–1686 рр.), коли українські землі розділилися між Московським царством та Річчю Посполитою, старшина зміцнила свій вплив у Гетьманщині. Цей період був також відзначений внутрішніми чварами за владу, де різні представники старшини використовували політичні інтриги та підтримку іноземних держав для досягнення власних цілей. Як результат, старшина стала основним органом політичного впливу, поступово перетворюючись на нову еліту українського суспільства.

Руїна стала періодом хаосу та політичної нестабільності, що суттєво вплинуло на становище старшини. З одного боку, цей період був катастрофічним для українського населення внаслідок війни та постійних змін влади. З іншого боку, старшина скористалася цією ситуацією для консолідації своїх позицій, використовуючи внутрішні та зовнішні конфлікти для власної вигоди. Зокрема, деякі старшинські роди активно співпрацювали з Московією чи Польщею, що забезпечувало їм підтримку й політичний вплив у регіоні.

Старшина брала активну участь в управлінні Гетьманщиною, виконуючи адміністративні функції та беручи участь у діяльності Генеральної Ради й Військової канцелярії. Генеральна Рада складалася зі старшини, яка вирішувала ключові питання зовнішньої та внутрішньої політики. Військова канцелярія була органом управління, що забезпечував зв'язок між гетьманом та полковими урядами. Завдяки контролю над адміністративними структурами, старшина мала можливість безпосередньо впливати на прийняття політичних рішень і керувати місцевим управлінням [5].

Основою економічної влади козацької старшини було володіння значними земельними маєтками. Після повстань під проводом Хмельницького та під час Руїни значна частина польських шляхетських земель перейшла до козацької старшини. Ці землі стали економічним фундаментом, який забезпечував незалежність старшини від державної влади й зміцнював їхні соціально-політичні позиції. Землеволодіння також було важливим інструментом забезпечення впливу на місцевих селян і козаків, які працювали на цих землях.

Одним із ключових наслідків повстання Хмельницького та подій Руїни було перерозподіл земельних ресурсів. Багато шляхетських маєтків, що раніше належали польським магнатам, було передано у власність старшинських родів. Це закріпило старшину як нову земельну аристократію, яка почала активно використовувати свої маєтки для розширення економічного та політичного впливу. Старшина використовувала свої маєтки для ведення господарства, залучаючи як селянську працю, так і вільних козаків.

Старшина активно займалася господарською діяльністю, створюючи у своїх маєтках багатогалузеві господарства, що включали землеробство, тваринництво, ремесла та торгівлю. Маєтки старшини стали економічно автономними одиницями, здатними забезпечувати не лише власні потреби, але й приносити значний дохід своїм власникам. Господарська автономія сприяла зміцненню політичної влади старшини, оскільки економічний успіх дозволяв їм підтримувати власні політичні амбіції та вплив на розвиток державних інституцій.

Економічна незалежність старшини значно посилила її політичні позиції. Володіння землями та розвиток маєткового господарства забезпечували старшині ресурси для підтримки військових загонів, політичної діяльності та адміністративного управління. Старшина ставала основою місцевої влади, контролюючи ресурси та населення. Завдяки цьому, старшина не лише зміцнювала свої позиції всередині Гетьманщини, але



їй мала можливість впливати на міжнародні відносини, підтримуючи зв'язки з Польщею, Московією та Османською імперією.

У другій половині XVII століття відбувалася соціальна еволюція козацької старшини, що супроводжувалася глибоким розшаруванням у козацькому суспільстві. Старшина, яка раніше була частиною військово-політичного прошарку, поступово перетворювалася на нову земельну аристократію. Володіння великими земельними угіддями та маєтками сприяло закріпленню їхньої економічної влади, що дозволило їм дистанціюватися від широких верств козацтва та селянства. Це відокремлення від решти суспільства було одним із ключових елементів формування нової еліти, яка мала значний вплив на політичні та економічні процеси в Гетьманщині [2].

Важливу роль у соціальній еволюції старшини відігравали взаємовідносини з Московією, Польщею та Османською імперією. Старшина прагнула закріпити свої політичні та економічні позиції через угоди та дипломатичні відносини з цими державами, що дозволяло їй маневрувати в умовах міжнародної конкуренції. Під час Руїни старшина намагалася зберегти свій вплив і зміцнити свої позиції за рахунок домовленостей із зовнішніми державами.

У контексті впливу на розвиток державних інститутів, козацька старшина стала ключовим чинником в утвердженні нової адміністративної системи, яка перебувала під її контролем. Полковники та інші високі чини старшини контролювали управління полками та адміністративними одиницями, формуючи політичну структуру Гетьманщини. Старшина також брала активну участь у формуванні законодавчих процесів та організації державних інститутів, включаючи створення нових правових норм, які закріплювали їхню політичну та економічну владу. Таким чином, козацька старшина не лише відіграла вирішальну роль у військових та адміністративних справах, але й стала основним рушієм у розбудові державного апарату та розвитку законодавчої системи.

Економічний розвиток Гетьманщини під впливом козацької старшини відзначався значними змінами в торгівлі, ремеслах та сільському господарстві. Старшина відіграла ключову роль у розвитку цих секторів економіки, стимулюючи внутрішню та зовнішню торгівлю, зокрема через контроль над торговими шляхами та митницями. Вони активно залучали ремісників і сільських трударів для розширення виробництва на своїх землях, що сприяло економічному зростанню регіону. Також важливим чинником став розвиток сільського господарства, де старшина впроваджувала нові методи господарювання, що підвищувало продуктивність маєтків [7].

У міжнародній торгівлі старшина виступала посередником між українськими землевласниками та іноземними державами, налагоджуючи економічні зв'язки з сусідніми державами – Московією, Польщею та Османською імперією. Економічні стратегії старшини базувалися на експлуатації природних ресурсів, торгівлі зерном, худобою та ремісничими виробами. Це забезпечувало постійний приплив ресурсів до регіону та сприяло економічній стабільності Гетьманщини.

Ідеологічні аспекти також відігравали важливу роль у діяльності старшини. Підтримка православної церкви була важливим інструментом збереження національної ідентичності та протистояння впливу католицизму і уніатства. Старшина активно сприяла відродженню та розвитку української мови, літератури та культури, що укріплювало національну самосвідомість. Вони поширювали ідеї національної єдності та боротьби за свободу, що підтримувало суспільний рух за незалежність та автономію українських земель.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У результаті проведеного дослідження було виявлено, що козацька старшина другої половини XVII століття стала основним політичним, економічним та ідеологічним рушієм розвитку Гетьманщини. Старшина консолідувала владу в своїх руках, відокремилася від широких верств козацтва та селянства і сформувала нову земельну аристократію. Її вплив поширювався не лише на внутрішні політичні процеси та господарське управління, а й на міжнародні економічні зв'язки. Також старшина відіграла важливу роль у підтримці православної церкви та збереженні національної ідентичності, що сприяло укріпленню української державності.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі включають більш детальний аналіз соціальних і економічних змін, викликаних перетворенням старшини на нову еліту. Важливим напрямом є також дослідження взаємовідносин старшини з іншими політичними силами — як всередині країни, так і за її межами. Крім того, подальші дослідження можуть зосередитися на впливі старшини на формування культурної та політичної самобутності українських земель у XVII столітті.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аркас М. Історія України-Русі. Київ: Видавничий дім «Альтернативи», 2002. 456 с.
2. Багалій Д. І. Історія Слобідської України. Харків: Друкарня Д. Л. Стрижевського, 1918. 354 с.
3. Верба І.В. Гетьманщина у другій половині XVII ст.: історико-генеалогічний аспект. Київ: Інститут історії України НАН України, 2005. 327 с.
4. Горобець В. Українська козацька старшина другої половини XVII століття: соціально-економічний та політичний аспекти. Київ: Наукова думка, 2005.
5. Грушевський М. Історія України-Руси. Київ: Наукова думка, 1993. Т. 8. 702 с.
6. Костомаров М. Історія України в монографіях. Київ: Либідь, 1991.



7. Кравченко Б. Соціально-економічний розвиток України: історія та сучасність. Київ: Основи, 2002.
8. Смолій В. А., Степанков В. С. Богдан Хмельницький. Київ: Альтернативи, 2003. 432 с.
9. Субтельний О. Україна: Історія. Київ: Либідь, 1993.
10. Таїрова-Яковлева Т. Руїна: втрачена держава. Київ: Кліо, 2015.
11. Яковенко Н. Нариси з історії України: від найдавніших часів до кінця XVIII ст. Київ: Критика, 1997.

УДК 94 (100)“04/15“ (045)

Микола ПОПОВ

**СЕРЕДНЬОВІЧНІ МОНАСТІРСЬКІ БУДІВЛІ ТА ЇХНЄ ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПРИЗНАЧЕННЯ**

(студент III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О.М.

У статті подана інформація про архітектуру та функціональне призначення монастирських будівель середньовічної Європи. Наведено огляд основних елементів монастирських комплексів. Крім того, детально описано, як різні архітектурні конструкції відображали специфічні потреби та практики монастирського життя, зокрема, функції зала капітулів, житлових приміщень для ченців, бібліотек, господарських приміщень та ін.

**Ключові слова:** Монастир, архітектура, церква, клуатр, зал капітулів, трапезні, бібліотека, лікарня, господарські споруди.

**Постановка проблеми.** Середньовічні монастирі відігравали ключову роль у соціальному, культурному та релігійному житті Європи, служачи центрами духовного розвитку, освіти й соціальної допомоги. Архітектура монастирських комплексів була ретельно продумана і функціонально орієнтована, що відображало не тільки релігійні уявлення епохи, але і практичні потреби монастирського життя. Монастирські будівлі, включно із церквами, келіями, трапезними та бібліотеками, були спроектовані з урахуванням специфічних вимог релігійних обрядів, спільного життя монахів та їхньої духовної практики. Ці архітектурні об'єкти не лише служили релігійним цілям, але й мали значний вплив на місцеві громади й культурний розвиток. Розглядаючи середньовічні монастирські будівлі, важливо дослідити, як їх конструктивні особливості та функціональне призначення відображали соціально-релігійний контекст епохи, а також як вони впливали на повсякденне життя та взаємодію монастирів із суспільством.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Одним з основних джерел для написання статті послужила книга «Повсякденне життя середньовічних ченців Західної Європи. X–XV століття» Лео Мулена видана у 2002 році [1]. Ця праця є ґрунтовним дослідженням, яке структуровано за тематичними розділами, що охоплюють різноманітні аспекти монастирського життя. Автор детально аналізує повсякденні ритуали, організацію монастирського життя, відносини із зовнішнім світом та ін. Книга «Западная Европа XI–XIII веков» авторства А.Л. Ястребицької [7] являє собою детальне дослідження соціально-економічної, політичної та культурної історії Західної Європи протягом XI–XIII століть. Авторка використовує міждисциплінарний підхід, поєднуючи історичні факти з аналізом культурних і соціальних процесів. Особливу увагу було зосереджено на монастирях. Серед українських авторів, які вивчали повсякденне життя монахів в епоху Середньовіччя, нами використані розвідки М.І. Чорного [5], Л.М. Швеця [6] та ін. Доповненням до роботи були статті з мережі Інтернет [2, 3, 4].

**Метою статті** є дослідження архітектурних особливостей монастирських споруд, аналіз їхніх функцій, а також вивчення їхньої ролі в соціально-економічному житті середньовічного суспільства.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поява монастирів у Європі пов'язана з поширенням християнської віри у всіх європейських країнах і князівствах. Сьогодні відомо, що монастир був центром господарського й культурного життя Європи. У монастирях вирувало життя в прямому значенні цього слова. Багато хто помилково вважає, що монастир – це просто християнський храм, для проведення богослужіння, населений декількома ченцями або черницями. Насправді монастир – це невелике містечко, у якому розвинені необхідні види господарювання, такі як землеробство, садівництво, скотарство, що дають головно харчі, а також матеріал для виготовлення одягу. Одяг, до слова кажучи, виготовлялися тут же – на місці. Іншими словами, монастир був ще й центром розвитку ремісничої діяльності, що дає населенню одяг, посуд, зброю і знаряддя праці [2].

Місце для заснування монастиря не могло бути обрано випадково: у ньому або вгадувався образ райського ландшафту, якась подоба Едему, або воно відповідало ідеалу аскетичного усамітнення, нагадувало овіяну легендами пустелю, а в тих випадках, коли для заснування майбутньої домівки обирали гору, символізувало спрямованість чернецтва від усього мирського до Бога, причетність його до всевишнього. Так чи інакше, але в будь-якому з варіантів «святе місце» (sanctus locus) розумілося як місце, «приготоване» або



«вказане» Богом для чернечого подвижництва і вже на цій підставі вимагає від ченців вірності й особливого шанування [5, с. 122].

У Західній Європі, на відміну від Візантії з її відлюдниками, самотниками, сімейними лаврами – утвердився гуртожитковий тип монастиря, де ченці жили не в келіях, а в загальних спальнях, подібно до баронської челяді в замку. Монастир був відділений стіною від зовнішнього світу, доступ всередину для мирян був закритий, а перебування ченців поза монастирськими стінами обмежувалося часом і регламентувалося монастирськими потребами. Монастир XI–XII ст. являв собою стійкий і добре організований архітектурний комплекс, розташований у сільській місцевості. Його центром слугував так званий **клуатр** – прямокутний відкритий дворик із фонтаном (або хрестом) посередині, оточений із чотирьох боків галереями з колонадою. Клуатр примикав до церковної будівлі, з нього також був вхід у трапезну (**рефекторій**) і в **дорміторій** (спальню на другому поверсі), до зали засідань монастирської адміністрації. Поблизу від клуатру розміщувалися **скрипторій** і сховище рукописів. За межами внутрішньої огорожі знаходився монастирський двір, оточений зовнішнім муром. Тут розміщувалися господарські споруди: майстерні, комори, стайні, млини. Неповдалі були лікарня, будинок для мандрівників і приміщення для роздачі милостині [7, с. 131].

Бенедикт Нурсійський у своєму статуті наказував, що обитель має бути побудована як замкнений та ізольований простір, що дає змогу максимально відгородитися від світу та його спокус: «Монастир же, якщо це можливо, так має бути влаштований, щоб усе необхідне, тобто вода, млин, рибний садок, город і різні ремесла були всередині монастиря, щоб не було ченцям потреби виходити за стіни, що зовсім не слугує на користь їхніх душ» [2]. Річка, на березі якої будувався монастир, теж служила потребам братії: крутила млинові жорна, забезпечувала водою кухню, каналізаційну систему, забирала відходи з богадільні, відхожих місць, кухні та лікарні. І все це було таким ґрунтовним, продуманим і розумним, що промисловість, яка зароджувалася на початку XIX століття не знайшла нічого кращого, як розмістити свої фабрики в колишніх монастирських стінах. Так, у Бельгії, у Генті, текстильна фабрика зайняла старе приміщення картезіанців; у Дронгені – премонострантів, а в колишньому цистерціанському абатстві Валь-Сен-Ламбер француз Лельєвр відкрив виробництво кришталю [1, с. 128].

Архітектура монастирських церков і устрій усього абатства, звісно, залежали від місцевих традицій, доступних будівельних матеріалів, розміру братії та її фінансових можливостей. Проте ще було важливо, наскільки обитель була відкрита світу. Наприклад, якщо монастир – завдяки збереженням там реліквіям або чудотворним образам – притягував безліч прочан (як абатство Сент-Фуа в Конці, Франція), там потрібно було облаштувати інфраструктуру для їхнього прийому: наприклад, розширити й перелаштувати храм, щоб палігристи могли отримати доступ до омріяних святинь і не передавали один одного, збудувати будинки для приймання чужинців.

Ми виберемо план, який показує, як у XII столітті міг бути влаштований типовий цистерціанський монастир, схожий на абатство Фонтені, засноване в Бургундії 1118 року. Оскільки структура цистерціанських абатств здебільшого слідувала давнішим моделям, цей план може багато чого розповісти про життя в монастирях та інших бенедиктинських «сімейств». На відміну від клонійців, цистерціанці прагнули максимальної простоти й аскетизму форм. Вони відмовилися від вінців із капел на користь плоскої апсиди й майже цілком вигнали з інтер'єрів фігурний декор (статуї святих, сюжетні вітражі, сцени, вирізані на капітелях). У їхніх церквах, які мали відповідати ідеалу суворої аскези, запанувала геометрія. Як і абсолютна більшість католицьких храмів того часу, цистерціанські церкви будувалися у формі латинського хреста (де витягнута наву під прямим кутом перетинала поперечина – **транsept**), а їхній внутрішній простір був розділений на кілька важливих зон.

На східному краю розташовувався пресвітерія, де стояв головний вівтар, на якому священник служив месу, а поруч у каплицях, влаштованих у рукавах transept, містилися додаткові вівтарі. Брама, влаштована на північній стороні transept, зазвичай вела на монастирський цвинтар. З південного боку, який примикав до інших монастирських будівель, можна було сходами піднятися в монастирську спальню – дорміторій, а поруч розташовувалися двері, через які ченці входили і виходили в клуатр. Далі, на перетині нефа з transeptом, розташовувалися хори. Там ченці збиралися на служби годинника і на меси. У хорах один навпроти одного паралельно стояли два ряди лавок або крісел. У пізньому Середньовіччі в них найчастіше робили відкидні сидіння, так що ченці під час виснажливих служб могли або сидіти, або стояти, спершись на невеликі консолі – **мізерікорди**. За хором були встановлені лави, де під час богослужіння розташовувалися хворі брати, тимчасово відокремлені від здорових, а також послушники. Далі йшла перегородка, на якій встановлювали велике розп'яття. У парафіяльних церквах, соборах і монастирських храмах, куди пускали прочан, вона відокремлювала хор і пресвітерія, де проводили богослужіння і розташовували кліриків, від нефа, куди мали доступ миряни. Миряни не могли заходити за цей кордон і фактично не бачили священника, який до того ж стояв до них спиною. У Новий час більшість цих перегородок було знесено, тож коли ми входимо до якогось середньовічного храму, треба уявити, що раніше його простір зовсім не був єдиним і доступним для всіх. У цистерціанських церквах у нефі міг перебувати хор для конверсів – мирських братів. Зі свого клуатру вони





потрапляли в храм через спеціальний вхід. Він розташовувався недалеко від західного порталу, через який до церкви могли заходити миряни [2].

**Клуатр** слугував осередком монастирського життя: його галереями ченці переходили зі спальні до церкви, із церкви – до трапезної, а з трапезної, наприклад, до скрипторію. Там був колодязь і місце для вмивання – lavatorium. У клуатрі також проводили урочисті процесії: наприклад, у Клюні щонеділі між третьою годиною і головною месою брати на чолі з одним зі священників крокували монастирем, окроплюючи всі приміщення святою водою. У Чистий четвер на Страсному тижні – у пам'ять про те, як Христос перед Таємною вечерею омив ноги своїм учням – ченці на чолі з абатом там смиренно мили й цілували ноги біднякам, яких приводили до монастиря. У галереї, яка примикала до церкви, щодня перед повечір'ям братія збиралася, щоб послухати читання якогось благочестивого тексту – collatio.

**Ризниця** – приміщення, у якому під замком зберігалися літургійні посудини, церковний одяг і книги (якщо в монастирі не було спеціальної скарбниці, то й реліквії), а також найважливіші документи: історичні хроніки та збірки хартій, у яких перераховували купівлі, дарування та інші акти, від яких залежало матеріальний добробут мешканців. Поруч із ризницею розташовувалася **бібліотека**. У невеликих громадах вона більше нагадувала комірчину з книжками, у величезних абатствах була схожа на величне сховище, у якому персонажі «Імені троянди» Умберто Еко шукають заборонений том Арістотеля. Що читали ченці в різні часи й у різних кінцях Європи, ми можемо уявити завдяки описам середньовічних монастирських бібліотек. Це списки Біблії або окремих біблійних книг, коментарі до них, літургійні рукописи, твори Отців Церкви та авторитетних богословів, життя святих, збірки чудес, історичні хроніки, трактати з канонічного права, географії, астрономії, медицини, ботаніки, латинські граматики, творіння давньогрецьких і давньоримських авторів тощо. Добре відомо, що дуже багато античних текстів дійшли до наших днів тільки тому, що їх, незважаючи на підозріле ставлення до язичницької мудрості, зберегли середньовічні ченці. У багатьох монастирях при бібліотеці функціонували скрипторії, де брати переписували та оздоблювали нові книги. До XIII століття, коли в містах стали множитися майстерні, де працювали переписувачі-миряни, монастирі залишалися головними виробниками книжок, а ченці – головними їхніми читачами [3].

**Зал капітулів.** У цьому залі збиралися всі ченці монастиря або весь монастир (слово «монастир» у значенні «будівля») є неологізмом, що з'явилося у XVIII столітті), щоб послухати читання глави («capitulum») зі статуту; звідси й назва цього приміщення. Тут ченці обговорювали різні питання, ухвалювали важливі рішення, обирали настоятеля після смерті (або зміщення) його попередника, при нагоді заслуховували повідомлення про ту чи іншу проблеми духовного життя, зізнавалися у своїх гріхах (обвинувальний капітул) і викривали гріхи інших. Зал капітулів майже завжди прямокутної форми, як Парламент Англії у Вестмінстері. Відомі також кругла та багатокутна форми цього приміщення. У Тороні така зала розташована в східній галереї монастиря, «бо капітул збирається вранці» і йому необхідне раннє сонячне світло [1, с. 130].

**Приміщення для розмов.** Статут святого Бенедикта наказував братам більшу частину часу перебувати в мовчанні. Тишу вважали матір'ю чеснот, а замкнуті уста – «умовою спокою серця». Збірники звичаїв різних монастирів різко обмежували ті місця і моменти дня, коли брати могли спілкуватися один з одним, а життя описували тяжкі кари, які падають на голови базик. У деяких абатствах розрізняли «велике мовчання» (коли взагалі заборонено говорити) і «мале мовчання» (коли можна було говорити напівголосно). В окремих приміщеннях – церкві, дорміторії, трапезній тощо – дозвільні бесіди й зовсім були заборонені.

Після повечір'я у всій обителі мала настати абсолютна тиша. У разі крайньої потреби поговорити можна було в спеціальних приміщеннях (**auditorium**). У цистерціанських монастирях їх могло бути два: один для пріора й ченців (поруч із залом капітулу), другий насамперед для келаря і консулів (між їхньою трапезною і кухнею). Щоб полегшити комунікацію, у деяких абатствах розробляли спеціальні мови жестів, які давали змогу передавати найпростіші повідомлення, формально не порушуючи статуту. Такі жести означали не звуки або склади, а цілі слова: назви різних приміщень, повсякденних предметів, елементів богослужіння, літургійних книг тощо. Переліки таких знаків збереглися в багатьох монастирях. Наприклад, у Клюні налічувалося 35 жестів для опису їжі, 22 – для предметів одягу, 20 – для богослужіння тощо. Щоб «сказати» слово «хліб», слід було зробити двома мізинцями і двома вказівними пальцями коло, оскільки хліб зазвичай випікали круглим. У різних абатствах жести були абсолютно різні, і ченці Клюні та Хірсау, які жестикулюють, один одного не розуміли б [1, с. 132].

**Спальня, або dormitorium.** Найчастіше ця кімната розташовувалася на другому поверсі, над залом капітулу або поруч із ним, і до неї можна було потрапити не тільки з клуатру, а й переходом із церкви. 22-й розділ бенедиктинського статуту наказував, що кожен чернець має спати на окремому ліжку, бажано в одному приміщенні: «...якщо ж численність їхня не дає змоги це влаштувати, нехай сплять по десятьох, або двадцятьох, зі старшими, на яких лежить піклування про них. Лампада в спальні нехай горить до самого ранку. Спати повинні в одязі своєму, оперезані поясами або вервами... Ченці завжди повинні бути наготові і, щойно дано знак, без зволікання вставши, поспішати, один одного випереджаючи, на діло Боже, чинно, проте ж і скромно. Наймолодші браття не повинні мати ліжок одне біля одного, але нехай перемішані бувають вони зі старцями» [1, с. 133].



Бенедикт Нурсійський наставляв, що чернець має спати на простій роґожі, вкрившись ковдрою. У різних монастирях і орденах, залежно від їхньої суворості, дозволялися різні заходи комфорту. Наприклад, францисканці мали спати на голій землі або на дошках, а роґожі дозволяли тільки тим, хто був фізично слабкий [2].

У великих монастирях **трапезні**, які повинні були вмщати всю братію, були дуже великі. Наприклад, у паризькому абатстві Сен-Жермен-де-Пре трапезна становила 40 метрів завдовжки і 20 метрів завширшки. Довгі столи з лавами розміщувалися у формі літери «П», і вся братія розміщувалася за ними в порядку старшинства – так само як у хорі церкви. У бенедиктинських монастирях, де, на відміну від цистерціанських, було безліч культових і дидактичних образів, у трапезних часто писали фрески із зображенням Таємної вечері. Ченці мали ідентифікувати себе з апостолами, які зібралися навколо Христа. У великих монастирях завжди влаштовувалася **лікарня** – з каплицею, трапезною, а часом і зі своєю кухнею. На відміну від здорових побратимів, пацієнти могли розраховувати на посилене харчування та інші пільги: наприклад, їм дозволялося під час їжі перекинутися парою слів і не відвідувати всі довгі богослужіння. Усі брати періодично вирушали в лікарню, де їм робили кровопускання (*minutio*) – процедуру, яку вважали надзвичайно корисною і навіть необхідною для підтримання правильного балансу гуморів (крові, слизу, чорної жовчі та жовтої жовчі) в організмі. Після цієї процедури ослаблені ченці на кілька днів отримували тимчасові послаблення, щоб відновити сили: звільнення від всенічних, вечірній пайок і склянку вина, а часом і делікатеси на кшталт смаженого курчати чи гуски.

Крім церкви, клуатру й основних будівель, де проходило життя ченців, послушників і конгресів, у монастирях було безліч інших будівель: особисті апартаменти абата; будинок для бідних мандрівників і готель для важливих гостей; різні господарські споруди: комори, льохи, млини й пекарні; стайні, голубники та ін. Середньовічні ченці займалися безліччю ремесел (робили вино, варили пиво, виробляли шкіри, обробляли метали, працювали зі скла, виробляли черепицю та цеглу) й активно освоювали природні багатства: корчували й валили ліс, видобували камінь, вугілля, залізо та торф, освоювали соляні копальні, зводили на річках водяні млини та ін. Як би сказали сьогодні, монастирі були одними з головних центрів технічних інновацій [3].

Як освітлювався монастир? Кам'яними або металевими світильниками іноді із численними отворами, заправлялися олією, оливковою або маковою (у Центральній Європі); баранячим жиром або бджолиним воском. Існували також «залізні канделябри», для освітлення вночі. Імовірно, такі свічники призначалися для освітлення храму, а взимку – і трапезної [1, с. 134]. Спочатку монастирі крили соломною. Пізніше, коли Бенедикт Аньянський заборонив червону черепицю, покрівлю стали настилати з гонта (дерев'яної черепиці). Але надто великий залишався ризик пожежі. Після сильної пожежі 1371 року картезіанці замінили гонт на шифер, а потім, після пожежі 1509 року, для більшої безпеки покрили дах свинцевими та залізними листами. [1, с. 136].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, монастирі, як складні соціально-культурні організми, відігравали визначальну роль у середньовічному суспільстві. Їхнє планування та архітектура відображали чітку ієрархію та функціональне призначення кожної споруди. Храм, зазвичай розташований у центрі комплексу, був не лише місцем богослужінь, а й духовним осередком монастиря. Його оточували келії монахів, трапезна, де ченці приймали їжу та обговорювали духовні питання, бібліотека, що зберігала цінні рукописи, необхідні для забезпечення самодостатності обителі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мулен Л. Повседневная жизнь средневековых монахов Западной Европы (X–XV вв.). Москва: Молодая гвардия, 2002. 352 с.
2. Путеводитель по средневековому монастырю. Arzamas. URL: <https://arzamas.academy/mag/577-abbat> (дата звернення: 08.07.2024).
3. Путеводитель по средневековому монастырю. Новые знания. Образовательный журнал для взрослых. URL: <http://novznania.ru/2020/05/25/путеводитель-по-средневековому-мона/> (дата звернення: 08.07.2024)
4. Середньовічний монастир Європи. Моя освіта. URL: <https://mojaosvita.com.ua/istoriya/serednovichnij-monastir-yevropi/> (дата звернення: 08.07.2024).
5. Чорний М.І. Домініканський орден в державах Центрально-Східної Європи у XIII – першій половині XIV ст. Модест Чорний. Вибрані праці. Львів, 2014. С. 121–128.
6. Швець Л.М. Жебраючі чернечі ордени як прояв середньовічної аскези. Актуальні питання всевітньої історії та методики викладання історії. Полтава, 2013. 205 с.
7. Ястребицкая А.Л. Западная Европа XI–XIII веков. Москва: Искусство, 1978. 172 с.



УДК 94 (581)“165“(045)

**Олександр РИБАЛКО****РОЛЬ АФГАНІСТАНУ У «ВЕЛИКІЙ ГРІ» ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.***(студент ІV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету історії, бізнес-освіти та права)**Науковий керівник – доктор історичних наук, доцент Ковальков О.Л.*

*У статті досліджується роль Афганістану у геополітичному протистоянні між Російською та Британською імперіями під час «Великої гри» у ХІХ – на початку ХХ століття. Розглядаються ключові події, зокрема англо-афганські війни, дипломатичні місії, питання розмежування кордонів та підписання англо-російської конвенції 1907 року. Особлива увага приділяється впливу цього суперництва на територіальну цілісність та зовнішньополітичну залежність Афганістану від Британії.*

**Ключові слова:** Афганістан, Велика Британія, «Велика гра», Російська імперія, міжнародна політика, англо-російське протистояння.

**Постановка проблеми.** Проблема дослідження полягає в аналізі геополітичної ролі Афганістану у «Великій грі» між Російською та Британською імперіями в ХІХ – на початку ХХ століть. Основна проблема полягає у визначенні того, яким чином суперництво між цими великими державами вплинуло на становище Афганістану, його зовнішню політику та територіальну цілісність. Крім того, досліджується, як політичні та військові дії Росії та Британії у цьому регіоні сприяли встановленню зон впливу, формуванню кордонів Афганістану і його подальшій політичній залежності від Британської імперії.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Російсько-британські відносини в Центральній і Східній Азії кінця ХІХ – початку ХХ століття, особливо в контексті «Великої гри», активно досліджуються в сучасній історичній літературі. Огляд наукових праць показує різноманітність підходів і акцентів на різних аспектах цього суперництва, зокрема щодо Афганістану. Варто відзначити Е. Ю. Сергєєва [6], праця якого є однією з найгрунтовніших робіт на тему «Великої гри». Автор досліджує російсько-британські відносини з 1856 по 1907 рік, детально розглядаючи ключові події, що вплинули на формування політики двох імперій у Центральній і Східній Азії. Вчений аналізує як реальні дії, так і міфи, що склалися навколо цього періоду, наголошуючи на важливості політичних і економічних факторів. Робота підкреслює складність відносин між Росією і Британією, зокрема в Афганістані, який став однією з ключових точок конфлікту. Книга також дає глибокий аналіз Англо-російської конвенції 1907 року як завершення активної фази «Великої гри». В українській історіографії дослідженням цієї теми займався В. М. Ширяєв [7]. Також варто згадати таких науковців, як А. В. Сальникову [4], А. Е. Плеханова [3], М. А. Габдрашитова [1], Г. В. Ибраймова [2], Вільям Далрімпла [8] та інших.

**Метою статті** є аналіз геополітичної ролі Афганістану у протистоянні між Російською та Британською імперіями під час «Великої гри» і його впливу на політичну та територіальну ситуацію в регіоні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** «Велика гра» – термін, який використовується в історіографії для опису геополітичного суперництва між Російською та Британською імперіями для контролю над Центральною Азією в період з 1801 по 1907 роки. Це протистояння включало дипломатичні, військові та розвідувальні зусилля, спрямовані на розширення сфери впливу в стратегічно важливих регіонах. Початок протистояння асоціюється з планами російсько-французької кампанії проти британських позицій в Індії за підтримки імператора Павла I [6, с. 17].

Афганістан відіграв ключову роль у геополітичному протистоянні між Російською та Британською імперіями під час так званої «Великої гри», що тривала в ХІХ – на початку ХХ століття. Це суперництво за контроль над Центральною Азією мало на меті забезпечити безпеку власних територій і вплив у регіоні, а Афганістан став стратегічно важливою буферною зоною між Росією та Британською Індією [6, с. 22].

Наприкінці ХVІІІ – на початку ХІХ століття Російська імперія почала активно розширювати свій вплив у Центральній Азії, поступово підкорюючи ханства та встановлюючи протекторат над регіонами Бухари, Хіви та Коканда. Це просування викликало занепокоєння британців, оскільки вони бачили в цьому загрозу своїм колоніям, зокрема Індії. Важливість Афганістану полягала в його стратегічному положенні – території, через яку можна було проникнути до Індії. Британія побоювалася, що російське завоювання Афганістаном могло б створити небезпеку для її ключової колонії [3, с. 38].

Вже до середини ХІХ ст. у британських військово-політичних та наукових колах сформувалися два основних підходи до політики в Центральній Азії: концепція «закритого кордону» та концепція «наступальної політики». Найбільш яскравими прихильниками концепції «наступальної політики» були відомі сходознавці та військові публіцисти Г. Роулінсон та Ч. Мак-Грегор, історик Дж. Маллесон, а також прем'єр-міністр Британії в 1874–1880 роках і видний діяч консервативної партії Б. Дізраелі, віце-короли Індії Дж. Літтон та Дж. Керзон. Вони були прихильниками активних дій, спрямованих на запобігання «російській загрози» Індії шляхом розширення зони британського панування на північ будь-якими методами, включаючи військові.



Серед найвідоміших прихильників концепції «закритого кордону» необхідно виділити видатного англійського державного діяча, британського прем'єр-міністра (1868–1874, 1880–1885, 1886, 1892–1894) Вільяма Гладстона, герцога Аргайла, який у 1868–1874 рр. був у кабінеті Гладстона статс-секретарем у справах Індії, а також віце-короля Індії Дж. Лоуренса. Вони заперечували реальність «російської загрози» і виступали за відмову від активного військового просування поза кордони Індії та розширення зони впливу за допомогою дипломатичних методів та торгівлі. Прихильники цих концепцій у другій половині XIX ст., змінюючи один одного, переважали в британських військово-політичних та наукових колах, що пізніше позначалося на відносинах з Росією, провокуючи кризу або сприяючи покращенню відносин між державами [4, с. 57–58].

Росія, зі свого боку, також мала стратегічний інтерес у цьому регіоні. Афганістан розглядався як потенційна територія для створення буферної зони між її азійськими володіннями і Британською Індією. Російське вторгнення до Середньої Азії, включаючи захоплення Ташкента (1865 р.) і Самарканда (1868 р.), змусило обидві імперії шукати шляхи для балансування сил в Афганістані, щоб уникнути прямого військового зіткнення. До кінця XIX ст. у правлячих колах Росії посилювалося побоювання, що Великобританія може піти на зміну статус-кво в Центральній-Азійському регіоні, підкоривши собі Кабул силовими методами. Я. А. Карамов, досліджуючи документи Азійської частини Головного штабу та штабу Туркестанського округу, приходять до висновку, що у Петербурга був оперативний план на випадок війни з Афганістаном і Великобританією, в основі якого лежало припущення, що Росія вестиме військові дії наступального характеру. Історик підкреслює, що Росія не хотіла проводити наступальні дії по ліву сторону від річки Амудар'я, а її заходи, зокрема: зміцнення форпостів, розробка оперативних планів та залізничне будівництво, мали суто оборонний характер [4, с. 53–55]. Звичайно, Лондонський кабінет дивився на ці дії як на новий прояв агресії з боку Російської імперії.

Щоб забезпечити свою колонію – Індію від російського впливу, Британія у 1839 році розпочала першу англо-афганську війну. Її головним завданням було встановлення на афганському престолі Шуджи-уль-Мулька, лояльного до британських інтересів правителя. Однак афганський народ піднявся на спротив, і війна закінчилася поразкою для Британії у 1842 році, що призвело до тимчасового ослаблення її впливу в цьому регіоні. По авторитету Британії та її армії було завдано суттєвого удару. Закріпитися повністю в Афганістані вони не змогли. Проте, військову присутність частково вони зберегли, цей факт не дозволив Росії скористатися невдачею британців і самим закріпитися в Афганістані [1, с. 251].

Не зумівши підкорити Афганістан збройним шляхом під час першої англо-афганської війни (1838–1842), Англія приєднала до своїх індійських володінь Сінд і Пенджаб (у 1843 та 1849 роках), а потім домоглася укладення в 1855 та 1857 роках договорів з Афганістаном, відповідно з якими сторони зобов'язувалися поважати територіальну цілісність один одного. Крім того, Афганістан (в односторонньому порядку) оголосив, що стане «другом друзів і ворогом ворогів» Англії. Таким чином, емір визнав право англійців не тільки на володіння захопленими ними територіями, заселеними афганцями, але й надалі повинен був беззаперечно підтримувати позицію Англії у своїх зовнішньополітичних симпатіях та антипатіях. Англія, зі свого боку, погодилася не втручатися у внутрішні справи еміра, визнала його владу над Балхом і Кандагаром, почала виплачувати щорічну грошову субсидію та постачати озброєння. Однак їх надання залежало від виконання еміром певних умов (наприклад, дозволити приїзд до країни англійських офіцерів для спостереження за використанням отриманих коштів і водночас для отримання інформації, що цікавила англо-індійську владу). Згідно зі статтею 7 договору 1857 року, відносини Афганістану з Іраном (з яким Англія тоді вела війну) та його союзниками, ставали під контроль влади Британської Індії [8, с. 403].

У відповідь на зростаючий інтерес Британії до Афганістану, Росія направила до Кабула в 1878 році дипломатичну місію на чолі з генералом М. Г. Столетовим. Вона мала на меті встановити політичний і військовий союз із еміром Афганістану Шер Алі-ханом для протидії британському впливу в цьому регіоні [3, с. 40]. Місія М. Г. Столетова стала однією з ключових подій, що призвели до початку другої англо-афганської війни. Після відмови афганського еміра прийняти британську місію, Британія розпочала військову кампанію, що призвела до вторгнення в Афганістан. Майже за десять років до початку цієї війни відбулося перше з двох афганських розмежувань (1872–1873 рр.), у результаті якого північною межею Афганістану була визнана річка Амудар'я [2, с. 443]. За Афганістаном також закріплювалися всі території, що входили до його складу на той час, підпорядковуючись афганському еміру Шер Алі-хану. При цьому підкреслювалося, що афганський правитель не прагнути поширити свій вплив за межі цих територій, а британський уряд, зі свого боку, стримуватиме його від таких кроків [2, с. 444].

У результаті другої англо-афганської війни Британія змогла встановити контроль над зовнішньою політикою Афганістану, зберігши його формальну незалежність. Тепер емір міг вести зовнішньополітичні відносини з іншими державами лише через індійського віце-короля, а деякі райони країни (Курам, Пішин і Сібі) були відірвані від Афганістану. Втім, остаточне об'єднання Афганістану і навіть приєднання нових територій також відбулися завдяки активній політиці афганського еміра Абдурахман-хана після Другої англо-афганської війни [1, с. 250–251]. Війна стала результатом активізації російських і британських планів у



регіоні, і завершилася тим, що британці змусили Афганістан прийняти їхній вплив. Проте Росія, попри зусилля, не змогла досягти вирішальної переваги. Війна стала важливим етапом у суперництві двох імперій за контроль над Центральною Азією [8, с. 455].

Напередодні другого афганського розмежування, у 1883 р. війська афганського еміра зайняли західнопамірські князівства Шугнан і Рушан, які не входили до складу Афганістану згідно з договором 1873 р. (перше афганське розмежування), що викликало дипломатичний протест російського уряду у грудні 1883 р. як «самовільну дію, яка явно... могла стати вихідною точкою для непорозумінь і ускладнень між Бухарою та Афганістаном» [5, с. 39]. Звісно, до активності на північному напрямку афганського еміра значною мірою підштовхувала Британія, але й сам афганський правитель мав зовнішньополітичні амбіції та бажання розширити свої території.

Результатом, двох афгано-англійських війн стала демаркаційна лінія Дюранда – це межа, яка була встановлена, в 1893 році в результаті угоди між британським урядом Індії та афганським еміром Абдурахманом-ханом. Метою угоди було розмежування сфери впливу Британської Індії та Афганістану. Лінія Дюранда розділила пуштунські племена, що жили по обидві сторони гори, і охопили територію, яка зараз є частиною Пакистану та Афганістану. Лінія Дюранда зіграла важливу роль в історії регіону, оскільки вона як і раніше є спірною межею між Афганістаном і Пакистаном [4, с. 56].

На початку ХХ століття Афганістан усе ще залишався об'єктом англо-російського суперництва, про що свідчать наміри Росії встановити безпосередні прикордонні зносини з афганською державою та спроба Великої Британії розширити свій вплив у цій країні, а також достатньо активне будівництво залізної дороги та створення планів на випадок бойових дій у разі можливого військового конфлікту. Поряд із цим прогресом намічались ознаки неминучого повороту в політиці Великої Британії та Росії, що дозволили в 1907 році вирішити «афганське питання» [3, с. 35-36].

Англо-російська конвенція 1907 року стала важливим етапом у відносинах між Британською та Російською імперіями, зокрема щодо Афганістану, вона завершила тривалі протиріччя та конфлікти, які виникли під час «Великої гри». Основні положення угоди включали офіційне визнання Афганістану як зони британського впливу, що означало, що Британська Індія контролює зовнішню політику Афганістану, у той час як Росія відмовилася від своїх претензій на втручання у справи цієї країни. Ось кілька ключових пунктів, які свідчать про це – намір зберегти статус-кво в Афганістані. Стаття I свідчила про те, що Британія зобов'язалася не змінювати політичний статус Афганістану, що стало важливим кроком до стабілізації ситуації, а також про відмову Росії від впливу на Афганістан [5, с. 390 – 391]. Стаття II підкреслювала, що Росія визнала Афганістан поза своєю сферою впливу, що допомогло зменшити напругу між двома імперіями. В договорі також йшлося про невтручання у внутрішні справи Афганістану [5, с. 391]. У статті IV Великобританія зобов'язалася не втручатися у внутрішнє управління Афганістану, що зміцнило позиції еміра та стабільність у регіоні, і проголошено торговельного рівноправ'я [5, с. 390]. Обидві держави визнали принцип торговельного рівноправ'я, що знизило економічне суперництво в регіоні. Всі ці пункти підкреслюють, що угода значною мірою врегулювала конфлікт та стала основою для встановлення більш стабільних відносин між двома великими імперіями на території Афганістану, завершивши період гострого суперництва в рамках «Великої гри». Ця угода дозволила знизити ймовірність військових зіткнень. Конвенція 1907 року також заклала основу для подальших угод між Росією та Великою Британією, які стосувалися питань безпеки та впливу в інших частинах світу, зокрема в Ірані та Тибеті. Таким чином, англо-російська конвенція 1907 року стала важливим кроком у встановленні розмежування світу і стабільності в Центральній Азії, що тривало до початку ХХ століття.

Після підписання конвенції 1907 р. у протистоянні між Російською та Британською імперіями розпочався новий етап. Хоча на офіційному рівні Лондон і Санкт-Петербург робили вигляд, що більше ніж зі сторічною ворожнечею на Середньому Сході покінчено. Боротьба за сфери впливу продовжувалася, щоправда, у дещо «латентному» вигляді [7, с. 164].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Афганістан протягом усього ХІХ – початку ХХ століття був центральним елементом «Великої гри» між Росією та Британією. Обидві імперії розуміли стратегічну важливість цієї країни, яка могла забезпечити контроль над шляхами до Індії, а також слугувала буфером між азійськими територіями двох суперників. Попри підписання мирних угод і поділ сфер впливу, Афганістан залишався ареною дипломатичних маневрів і військових конфліктів між двома найбільшими імперіями того часу. Протистояння цих держав на території Афганістану мало на меті забезпечення безпеки їхніх колоній і сфер впливу. Росія намагалася розширити свої позиції через дипломатичні та військові дії, зокрема за допомогою місії Миколи Столетова, а Британія вживала заходів для стримування російського просування, ініціюючи англо-афганські війни та встановлюючи політичний контроль над зовнішніми відносинами Афганістану. Угоди між державами, зокрема конвенція 1907 року, офіційно закріпили Афганістан як зону британського впливу, що сприяло завершенню активного англо-російського протистояння у Центральній Азії і стабілізації відносин між імперіями на початку ХХ століття.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Габдрашитова М. А. Этапы «Большой игры» в Средней Азии. *Вестник ВУиТ*. 2009. №3. С. 250–253.
2. Ибрайымов Г. В. Большая игра в Передней и Центральной Азии в XIX в. историография. *Вестник РУДН. Серия: Всеобщая история*. 2021. №4. С. 441–445.
3. Плеханов А. Е. Англо-русская политика в отношении Афганистана в конце XIX – начале XX века: *Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина*. 2012. №35. С. 35–41.
4. Сальникова А. В. Афганистан в политике Великобритании и России в конце XIX – начале XX века: *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2009. №99. С. 53–58.
5. Сборник договоров России с другими государствами. 1856–1917. Москва: Гос. изд-во полит. литературы. 1952. 464 с.
6. Сергеев Е. Ю. Большая игра, 1856–1907: мифы и реалии российско-британских отношений в Центральной и Восточной Азии. Москва: *Товарищество научных изданий КМК*. 2012. 454 с.
7. Ширяев М. В. Афганська проблема в англо-російських відносинах напередодні Першої світової війни (1911–1913 рр.): *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Історичні науки*. 2010. № 23. С. 164–169.
8. Dalrymple W. *Return of a King: The Battle for Afghanistan*. Bloomsbury Publishing. London. 2012. 578 p.

УДК 94(540)«14/15»:94(469)(045)

Сергій РОГОВ

**ОСОБЛИВОСТІ ПОРТУГАЛЬСЬКОЇ КОЛОНІАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ТА ПОЛІТИКИ НА ПРИКЛАДІ ПОРТУГАЛЬСЬКОЇ ІНДІЇ У XV–XVII СТОЛІТТІ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – доктор історичних наук, доцент Ковальков О. Л.

У статті розглянуто політичний, культурний та соціальний розвиток колоній Португалії на території Індії у XV–XVI століттях.

**Ключові слова:** Гоа, Малабарське узбережжя, Португалія, Португальська Індія, колоніальна система, колоніальна політика, Франциск Ксаверій.

**Постановка проблеми дослідження.** Португальська імперія була однією з перших колоніальних імперій. Вона проіснувала з кінця XV століття до 1975 року. Індійська колоніальна політика Португалії мала особливий характер і відрзнялася від політики інших імперій. Це дослідження розкриває суть португальської колоніальної політики на прикладі її індійських колоній.

**Мета статті.** Розглянути особливості колоніальної політики Португалії в Індії та її вплив на місцеве населення, культурні взаємодії, релігійні та соціальні зміни.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Тема португальської колоніальної системи в Індії загалом є маловивченою, але дослідження ґрунтується на широкому колі джерел та наукових досліджень, що відображають інтерес різних авторів до окремих аспектів цієї теми. Слід зауважити, що в українській науці немає праць, присвячених цій проблемі. Серед дослідників, які зробили вагомий внесок у вивчення португальської колоніальної політики та впливу в Індії, можна виділити роботи А. М. Хазанова, Ч. Р. Боксера та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Перша зустріч португальців з індійським субконтинентом відбулася 20 травня 1498 року, коли Васко да Гама досяг Калікуту, що на Малабарському узбережжі. Кинувши якір біля берегів Калікута, португальці запросили місцевих рибалок на борт і купили деякі індійські товари. Один португалець супроводжував рибалок у порт і зустрівся з туніським мусульманином. За його порадою Васко да Гама послав кількох своїх людей у Понані, щоб зустрітися з правителем Калікуту Заморином. Незважаючи на заперечення арабських купців, Васко да Гамі вдалося домогтися концесійного листа щодо права на торгівлю від Заморина, але португальці не змогли сплатити встановлені мита та ціну за товари, які їм пропонували. Пізніше влада Калікуту тимчасово затримала португальських агентів, як заручників задля забезпечення платежу. Це розлютило португальців, які силою забрали з собою кількох тубільців і шістнадцятьох рибалок. Тим не менш експедиція була успішною, доставивши вантажу, який у шістдесят разів перевищував вартість самої експедиції [11].

На межі XV–XVI ст. португальці стали зосереджувати у своїх руках контроль за торговими шляхами та торгівлею загалом, почали будувати численні склади та факторії, створювати нові поселення та порти, навіть активно втручатися в політичну боротьбу місцевих правителів [1]. В Індійському океані та Перській затоці португальці ефективно домінували на торгових шляхах, як це було зазначено в грандіозному титулі короля Мануела: «Господь завоювання, навігації та торгівлі Ефіопії, Індії, Аравії та Персії», який він прийняв, дещо передчасно, в 1501 р. Торгівля з певними портами й певними товарами (з яких спеції були головними) здійснювалася на користь португальської корони або її представників. Завдяки відсутності будь-якої сильної азійської морської сили (за винятком лише китайців, чій ізоляціоністські правителі свідомо відвернулися від морської експансії кілька десятиліть тому), португальці змогли забезпечити панування в Індійському океані з вражаючою швидкістю [6].



Португальці заснували кілька факторій на Малабарському узбережжі, а в 1510 р. віцекороль Альфонсу д'Альбукеркі захопив у Біджапура острів Гоа, який став центром усіх португальських володінь на берегах Індійського та Тихого океанів. Крім Гоа португальські факторії та поселення на території Індії були засновані в Кочині (1503–1663 рр.), Каннанурі (1503–1656 рр.), на Цейлоні (1505–1658 рр.), у Калікуті (1510–1616 рр.), Чаулі (1522–1739 рр.), Кранганурі (з 1520-х років до 1662 р.), Бассейні (1534–1739 рр.), Бомбеї (1534–1661 рр.), Діу (з 1534–1961 рр.), Хуглі (1537–1642 рр.), Негапатамі (1540–1660 рр.), Тутікоріні (1540–1658 рр.), Сан-Томе (1540–1660 рр.), Читтагонгі (1540–1666 рр.), Дамані (з 1559–1961 рр.), Порто-Ново (з 1575–1961 рр.), Камбе (в 1583–1616 рр.) [2].

Кілька колоній також було придбано від султана Гузерата в північному регіоні Конкан: Даман був розграбований у 1531 р. та переданий Португалії в 1539 р.; Сальсет, сім островів Бомбея, Чаул і Бассейн (Васай) в 1534 р.; Діу в 1535 р. Вони разом стали відомі як Північна провінція Португальської Індії. Вона простягалася майже на 100 км (62 милі) вздовж західного узбережжя Індостану від Дамана до Чаула та в деяких місцях на 30–50 км (19–31 миль) вглиб країни. Територія (провінція) Португальський Бомбей мала центр міста у форті Бассейн і навколо нього; підпорядковувалася віцекоролю в столиці (метрополії) Гоа на півдні країни разом з іншими колоніями на індійському субконтиненті, такими як португальський Цейлон і португальський Читтагонг.

Існували португальські поселення в регіоні Коромандель (Східний Індостан) та навколо нього. Церква Луз у районі Мілапор Мадраса (Ченнаї) була першою церквою, яку португальці побудували в цьому районі в 1516 році. Також були збудовані: Базилика Богоматері на горі, Базилика богоматері міцного здоров'я, собор Богоматері Чудес, які є серед найважливіших місць християнського паломництва Південної Азії.

Важливою сторінкою в розвитку португальських колоній, було протистояння за місто Діу, під час якого португальські інтереси зіштовхнулися з інтересами Османської імперії та місцевого ісламського султанату Гуджараті. Події, пов'язані з боротьбою за Діу, були частиною Османсько-португальського конфлікту (1538–1560), під час якого Османська імперія хотіла стримати португальський флот в Індійському океані. Ряд спроб мусульман захопити Діу провалилися, і місто залишалося під португальським контролем до 1961 року [16].

Після придбання форту Бассейн у 1534 році й Діу в 1535 році португальський контроль за судноплавством у затоці Хамбаг став ще більш жорстким, що все більше ускладнювало рух торгових суден без картата, а невразливість португальського флоту в кінцевому підсумку змусило гуджаратців та низку інших ворожих держав прийняти цю систему [13].

Нестабільність ситуацій, у яких так часто опинялися португальці в Азії, та проблеми віддаленості та ізоляції їхніх факторій зробили будівництво фортець необхідним. Після кривавого нападу на першу факторію Кабрала в Калькутті в 1500 році практично кожне володіння португальців в Індії було укріплене, а в деяких випадках і масивно [5]. Багато споруд досі збереглися, як-от величезний Сан-Херонімо, фортеця в Дамао, надзвичайно потужні оборонні споруди Діу, складні укріплення, які захищали Маскат як з боку моря, так і з боку суші, та похмурі руїни фортеці в Хурмузі. Ці пам'ятки військової архітектури демонструють те, на які зусилля Португалія пішла, щоб захистити свою присутність на схід від мису Доброї Надії. Це зрозуміло також по тому, кого відправляли до Індії з Португалії. Майже всі пасажери, які сідали на борт щорічних флотів із Лісабона до Гоа, були молодими неодруженими чоловіками, залученими до військової служби (soldados) [8].

До початку XVII століття населення Гоа і прилеглих районів становило близько 250 тис. осіб. «В 1524 році в місті Гоа налічувалося 450 португальських домовласників, а в 1540 році – близько 1800. Перша цифра відноситься до «чистих» португальців, тоді як друга включає нащадків португальців і місцевих жінок, іншими словами метисів. Крім того, в 1540 році в місті налічувалося 3600 солдатів. У 1540-х роках, за часів святого Франциска Ксаверія, населення міста включало 10 000 індійських християн, 3000–4000 португальців і багатьох нехристиян, тоді як за межами міста в решті частині, Ільхаса, проживало 50 тис. осіб, 80 відсотків з яких були індістами. За останніми оцінками, населення міста становило 60 тис. осіб в 1580-х роках і близько 75 000 в 1600 році, остання цифра включає 1500 португальців і метисів, 20 000 індусів, та інших місцевих християн, африканців та інших» [14].

У 1520 році португальці поширили своє панування на місто Рахоль, яке їм передав Кришнадеварая, правитель Віджаянагарської імперії, в обмін на взаємний оборонний пакт проти Султаната Декана. В 1526 році, Іоан III Португальський надав місту Гоа і його ратуші той самий правовий статус, що й Лісабону у форалі (грамоті від короля чи феодала, що надавала міський статус та автономні права), у якому були детально описані загальні закони та привілеї міста, його ратуші й місцевої індіустської громади – що особливо важливо, оскільки тоді місцеві закони Гоа ще не були написані, ними займалися ради старійшин або релігійні судді і при цьому передавалися закони усно [10, с. 249].

Щодо політики, яку почали проводити португальці на нових землях, пише полонений португальцями мусульманин Ахмад ібн Маджид: «Вони... прибули до Калікуту. Там вони купували і продавали, панували й утискали, спираючись на підкуплених туземних князків-самірів. Припливла з ними й ненависть до ісламу! Люди віддалися страху та стурбованості. Відірвалася земля Самірі (Індія) від Меканської, і закрився Гвардафуй для проїжджих... Вони (португальці) припливли до Індії, купили житла, оселилися і почали



заводити знайомства, спираючись на Самірі... О, якщо я б знав, що від них буде! Люди дивувалися їх поведінці» [3].

Із самого початку свого панування португалці почали впроваджувати політику змішаних шлюбів. Так, Альфонсу д'Албукеркі, перший віцекороль Гоа, ініціював одруження португальських солдатів та місцевих жінок. У середині XVI століття в Гоа налічувалося близько 2000 касадос («одружених чоловіків»). Уперше тубільним жінкам були юридично надані права власності. [9; 8, с. 147; 7, с. 288]. Гоа включав у себе велику кількість корінних непортугальських жителів, якими могла правити португальська корона. Щоб краще досягти цього, д'Албукеркі вдався до середньовічних іберійських процедур: представникам різних релігійних громад дозволялося жити по своїм законам під керівництвом португальців. Виняток було зроблено для практики саті, яка була скасована. Також були скасовані деякі податки [11].

У Гоа той же д'Албукеркі заснував сирітський фонд і відкрив лікарню, «Лікарня Реал-де-Гоа». Також у Гоа були побудовані лікарні меншого розміру, що перебували в підданстві міської благодійної організації the Misericórdia, присвяченій служінню бідним і тубільцям. Політика д'Албукеркі була надзвичайно популярною як серед його солдатів, так і серед місцевого населення, особливо його суворе дотримання справедливості [13; 7, с. 356].

Одним із важливих чинників, про які варто зазначити, є те, що португальська експансія відрізнялася расовою терпимістю, головним фактором був релігійний, себто утиски індіців відбувалися не за те, що вони мають інший колір шкіри, а за те, що сповідують «язичництво». Тому індуси, які прийняли християнство, могли посідати керівні пости, ставати губернаторами, генералами [4, с. 122–123].

Яскравим прикладом релігійної політики, була діяльність Франциска Ксаверія, який був одним із перших місіонерів в Азії. Він прибув до Індії 6 травня 1542 року. Центром місіонерської діяльності Франциска Ксаверія в перші три роки його діяльності було саме індійське місто Гоа. Він займався місіонерською діяльністю серед португальських колоністів, був засновником коледжу Святого Павла, який у майбутньому став першим місіонерським пунктом єзуїтів в Азії. Пізніше він здійснив численні мандрівки південною Індією та сусідніми країнами [15]. Одним із головних досягнень Франциска було окатоличення народу паравар, який з 1532 року хоч і був під захистом Португалії, та прийняв католицизм, але імовірніше через гарантії безпеки, аніж справжню віру [12].

Методи Франциска Ксаверія іноді були насильницькими; наприклад, записано, що він вщент спалив хату, яка використовувалася для розміщення нехристиянських релігійних символів [10, с. 133]. Ксаверій призначив катехизис для параварських сімей, уздовж 100 кілометрів берегової лінії, більша частина якого полягала в повторенні (і на погано перекладеній мові) [10].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Португальці, завдяки своїй перевазі в технологіях та веденню ефективної зовнішньої політики підкорили собі величезні території за дуже короткий проміжок часу. Майже одразу вступивши в конфлікт із місцевими правителями, вони почали нав'язувати свою релігію та культуру, збудували низку фортець для захисту від численних ворогів та збудували величезну кількість храмів, за що потім Гоа і назвали «Східним Римом». Загалом португальське перебування залишило на Індії великий слід, адже, саме в Індії існувала найбільша християнська община у всій Південній та Південно-Східній Азії.

Щодо подальшого розвитку теми, можна зазначити, що існує пласт матеріалів та джерел, які стосуються XVII–XX століть, та можуть бути корисними в подальшому розгляді Португальських колоній в Індії.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильев Л. С. История Востока: В 2-х т. Т. 1. Москва: Высшая школа, 1994. 495 с.
2. История Востока. Т. 3. Восток на рубеже средневековья и нового времени, XVI – XVIII вв. / ред. Р. Б. Рыбаков. Москва: «Восточная литература» РАН, 2000. 696 с.
3. Хазанов А. М. Некоторые особенности английского и португальского колониализма. Научно-аналитический журнал «Обозреватель». 2007. № 4 (207). С. 121–126.
4. Хазанов А. М. Португальская колониальная империя. 1415–1974. Москва: Вече, 2014. 384 с.
5. António Henrique R. de Oliveira Marques: Geschichte Portugals und des portugiesischen Weltreichs (Originaltitel: Breve história de Portugal, übersetzt von Michael von Killisch-Horn). Kröner, Stuttgart 2001, (Kröners Taschenausgaben KTA, Band 385).
6. Boxer C.R. Four Centuries of Portuguese Expansion, 1415–1825 University of California Press, 1969. 14 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/3797630/> (дата звернення: 16.10.2024)
7. Crowley R. Conquerors. How the Portuguese built the first world empire.: Tsentrpoligraf, 2017. 384 p. URL: <https://www.twirpx.com/file/2964613/> (дата звернення: 16.10.2024)
8. Disney (13 April 2009). A History of Portugal and the Portuguese Empire, Vol. 2. Cambridge University Press. 147 с. URL: <https://books.google.ca/books?id=TtMovZSCxn8C> (дата звернення: 16.10.2024).
9. Hernando J.S. Historia concisa de Portugal; 2007. 138 с. URL: <https://djvu.online/file/mEKjkcyqrqX7bq?ysclid=m1pjsjpw8x954322938> (дата звернення: 16.10.2024)
10. Kaufmann, S. B. (1981). «A Christian Caste in Hindu Society: Religious Leadership and Social Conflict among the Paravas of Southern Tamilnadu». Modern Asian Studies. 15 (2). Cambridge University Press: 203–234 с.
11. Luís Filipe Ferreira Reis Thomaz (1994): De Ceuta a Timor. 249 p.
12. Maunard, Theodore (1936). The odyssey of Francis Xavier. Longmans, Green. 111–112, 119, 133 с.
13. Mathew K. M.: History of Portuguese Navigation in India, Mittal Publications, 1988, 137 с. URL: [https://books.google.ru/books?id=K13IR3RJTEC&redir\\_esc=y](https://books.google.ru/books?id=K13IR3RJTEC&redir_esc=y) (дата звернення: 16.10.2024)





14. Pearson M.N. The New Cambridge History of India: The Portuguese in India. 2008. 92–93 с.  
15. St Paul's College & Rachol Seminary. URL: <https://web.archive.org/web/20130915032209/http://www.archgoadaman.org/content/st-pauls-college-rachol-seminary> (дата звернення: 16.10.2024)  
16. Tony Jaques, ed. (2007). Dictionary of Battles and Sieges: A Guide to 8,500 Battles from Antiquity Through the Twenty-first Century. Vol. 1 (A-E). Greenwood. 304 p.

УДК 909.204

Олексій СТОЖОК

**ВПЛИВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ НА ПОЛІТИЧНІ ПЕРЕКОНАННЯ ТА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ**

(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат соціологічних наук, доцент Ключенко Е. О.

У статті досліджено вплив глобалізації на політичні переконання та активність студентів різних курсів (початкові 1-2, старші 3-4 курс). Аналіз проведено на прикладі студентів факультету педагогіки, психології та мистецтв Центральноукраїнського державного університету імені В. Винниченка. Особлива увага приділяється впливу військового стану в Україні на формування політичної свідомості студентів та їхня участь у громадському житті. Дослідження студентів цього факультету дозволяє виявити, як різний рівень медіаграмотності, культурної ідентичності та освітніх цінностей впливає на політичні погляди й активність.

**Ключові слова:** глобалізація, політичні погляди, політична активність, медіаграмотність.

**Постановка проблеми.** Глобалізація виступає одним із найважливіших соціальних процесів сучасності, який змінює політичні системи, економіку та культуру в усьому світі. Для молоді, яка активно взаємодіє з глобалізованими інформаційними потоками, вплив цих змін особливо значний. В умовах постійного доступу до міжнародного контенту студенти формують свої політичні погляди та визначають рівень власної політичної активності. Для молоді, яка активно взаємодіє з глобалізованими інформаційними потоками, цей вплив особливо значний. У рамках військового стану в Україні важливо зрозуміти, як зміни, що відбуваються, впливають на формування політичних поглядів студентів та їх активність у суспільному житті.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Соціальні мережі є важливим інструментом впливу, і студенти факультету педагогіки, психології та мистецтв як майбутні педагоги активно використовують їх як джерело політичної інформації. Вони мають доступ до різноманітного контенту, що впливає на формування їхніх політичних переконань. Високий рівень критичного мислення також є характерним для молоді цього факультету. Дослідження показують, що студенти часто перевіряють джерела інформації та обирають кілька ресурсів для аналізу політичних подій, що допомагає уникнути дезінформації.

Політична активність студентів факультету виявляється у їхній участі у виборах, громадських акціях та соціальних програмах. Вони активно підтримують ініціативи, спрямовані на поліпшення соціального середовища та розвитку громадянського суспільства. Більшість студентів факультету педагогіки, психології та мистецтв позитивно оцінює глобалізаційні процеси, вважаючи їх можливістю для професійного та особистісного розвитку.

Студенти показують високий рівень медіаграмотності, що дозволяє їм критично оцінювати інформацію та уникати маніпуляцій. Вони активно аналізують політичні події та використовують різноманітні ресурси для формування своїх поглядів.

**Мета статті:** визначити, як глобалізація впливає на формування політичних переконань та активність студентів факультету педагогіки, психології та мистецтв. Зокрема, дослідити вплив інформаційних джерел, міжкультурного досвіду та економічних очікувань на формування політичних уподобань.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** На основі анкетування студентів початкових (1-2) та старших (3-4) курсів факультету педагогіки, психології та мистецтв було виявлено значні відмінності в їхньому ставленні до політичного контенту та активності.

Студенти початкових курсів демонструють певну обережність у взаємодії з політичним контентом: 60% регулярно стикаються з політичними новинами, але лише 50% перевіряють джерела інформації. Вони рідше беруть участь у політичних акціях і часто скептично ставляться до глобалізації.

Водночас студенти старших курсів мають вищий рівень залученості: 80% з них регулярно взаємодіють із політичним контентом, а 75% перевіряють інформацію. Вони активно беруть участь у громадських заходах, їхнє ставлення до глобалізації є позитивним, і вони більше схильні до участі у волонтерських програмах.

Таким чином, студенти факультету педагогіки, психології та мистецтв демонструють значні зміни в політичній активності та ставленні до глобалізації залежно від курсу навчання. Старші студенти мають вищий рівень залученості та активності в політичному житті, а також більш критичне ставлення до інформації та



глобалізації. У майбутньому необхідно проводити додаткові дослідження, щоб виявити вплив глобалізації на студентів інших спеціальностей та розробити програми для підвищення медіаграмотності серед молоді.

Військовий стан значно вплинув на політичну активність студентів. Зростання громадянської свідомості та активізація волонтерських рухів стали визначальними для студентів старших курсів, які частіше долучаються до допомоги армії або внутрішньо переміщеним особам. Також помітно змінилися їхні погляди на глобалізацію: якщо раніше старші студенти сприймали глобалізаційні процеси позитивно, то тепер частіше оцінюють їх через призму національної безпеки та самоідентифікації.

Показник	Початкові курси		Старші курси	
	60% регулярно стикаються	регулярно	80% регулярно стикаються	регулярно
Частота взаємодії з політичним контентом				
Перевірка джерел інформації	50% перевіряють		75% перевіряють	
Політична активність	Рідше беруть участь		Часто беруть участь	
Сприйняття глобалізації	Скептично ставляться		Позитивно ставляться	
Медіаграмотність	Середня		Висока	
Участь у волонтерських програмах	Менш активні		Більш активні	

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Студенти факультету педагогіки, психології та мистецтв демонструють значні зміни в політичній активності та ставленні до глобалізації в залежності від курсу навчання. Старші студенти (3-4 курси) мають вищий рівень залученості та активності в політичному житті, а також більш критичне ставлення до інформації та глобалізації. У майбутньому необхідно проводити додаткові дослідження, щоб виявити вплив глобалізації на студентів інших спеціальностей та розробити програми для підвищення медіаграмотності серед молоді.

Випускники факультету педагогіки, психології та мистецтв є майбутніми викладачами, і їхні політичні погляди та рівень медіаграмотності, сформовані в умовах глобалізації й військового стану, матимуть вагомий вплив на формування громадянської позиції їхніх учнів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Pew Research Center. How Americans Navigate Politics on TikTok, X, Facebook, and Instagram. URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2024/06/12/how-americans-navigate-politics-on-tiktok-x-facebook-and-instagram/> (дата звернення 14.10.2024).
2. Краснопольська Т.М. Регіональна політика ЄС: можливості використання досвіду для України. *Політичне життя*. 2016. № 4. С. 81–86.
3. Європейська інтеграція в контексті світових глобалізаційних процесів: матеріали наук.-практ. конф., 15 груд. 2016 р.; за заг. ред. М.М. Іжї, В.М. Кривцової. Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2017.
4. Панченко Т.В. Політична регіоналістика: навчальний посібник. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. 188 с.

#### УДК 94 (477)“185/190“(045) ВОЛОШИН

**Андрій ЧЕМЕРИС**

#### **ЕТНОГРАФІЧНИЙ СПАДОК ВОЛОШИНА ОЛЕКСАНДРА ФЕДОРОВИЧА**

(студент III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – доктор історичних наук, професор Житков О.А.

У статті розглядаються етнографічні пісні, зібрані та скомпоновані етнографом і культурним діячем Олександром Федоровичем Волошином.

**Ключові слова:** Волошин, етнограф, збірничок, Одеса.

**Постановка проблеми.** Волошин Олександр Федорович – постать маловідома на теренах рідного краю, а його творчість взагалі не вивчена. Будучи одним із причетних до заснування Української Центральної Ради, свого місця в політиці О. Волошин не знайшов, а тому зосередився на ще одній важливій справі – поширенні української культури та літератури.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Культурна діяльність О.Ф. Волошина згадується на сторінках споминів Миколи Лисинка, коли той перебував на Єлисаветградщині, Наталія Алгаєва в своїй статті «Народні пісні Одеського регіону» згадує про вклад Олександра Федоровича у розвиток етнографії в Одещині [1]. Також варто згадати і спогади Євгена Чикаленка, як одного з найближчих приятелів Волошина, згадки про якого можна знайти в щоденниках того ж Чикаленка [4]. Фактично, постать О.Ф. Волошина, як і його етнографічні збірники і по нині залишаються маловивченими в історії України ХХ століття. Будучи яскравим представником свого часу, Волошин один із багатьох, хто зробив величезний вклад у розвиток української культури та літератури.



**Виклад основного матеріалу.** Спадщина Олександра Федоровича сьогодні є цінним, але маловідомим та не вивченим джерелом. Як етнограф Олександр Федорович зробив вагомий внесок у поповненні, зібранні та поширенню українського фольклору. Завдяки йому збереглися записи пісенної творчості українського народу. Виїжджаючи в етнографічні розвідку, Волошин записував пісні українського селянства. В 1895 р. в Одесі при сприянні Юхима Івановича Фесенка та його типографії, Одещина вперше побачила працю Олександра Федоровича під назвою «Збірничок Українських пісень». Видав Волошин цей збірничок під псевдонімом «Александр Хведорович» [2].

Про своє знайомство з Лисенком Волошин розповів у листі до К. Квітки: *«М. В. приїхав якось до Єлисавету разом із своєю дружиною, досить гарною співачкою, й дав вокально-музичний концерт. Після концерту громада вітала М. В. в тісному колі «своїх людей» у господі Ів. Тобілевича (Карпенка-Карого). Тут М. В. грав нам на роялі свої музичні твори і навіть співав (власне кажучи, показував, як треба співати) деякі пієси з своєї «Музики до Кобзаря», як от «Гетьмани», «Минають дні, минають ночі», тощо»* [3, с. 273].

А ось що стверджував Лисенко про таланти Єлисаветградських: *«Не може бути, щоб степовики та не співали: найліпші пієси я позаписував у степовиків, і саме від єлисаветградських: М. Кропивницького, М. Садовського, О. Волошина та А.Грабенка.»* [4].

Саме після такої ефектної і яскравої зустрічі з 1897 року Олександр Федорович починає надсилати рукописи народних пісень М. Лисенку для їх обробки. Якраз на той час він здійснював обробки народних пісень (для голосу і фортепіано і для хору та фортепіано та публікує «Збірник українських народних пісень 1895 р. А з нотами вперше збірничок видано 1903 року [1, с. 51].

У 1898 році Одещина зустрічає друге видання збірничка Волошина. Загалом він налічував 101 пієню, зібраних в експедиціях Одещини. Нажаль, друге видання українських пісень декілька років тому було продане на інтернет-аукціоні, але вдалося отримати титульну сторінку збірничка та його зміст.

До 1903 року Волошин невпинно продовжує працювати над своїм збірничком, поповнюючи його новими матеріалами та редагуючи те що є, і вже в 1903 році за допомоги Лисинка в обробці надісланих матеріалів і вище згаданого Ю.І. Фесенка, Одеса побачила вже третє видання збірничка, але вже з нотами. Щодо його вигляду, він почав мати палітурку, на якій зображувалося звичайнісіньке українське село та три українські дівчини в національних українських костюмах. Зміст особливо не змінився, лише назва запропонованих пісень стала коротшою, розглянемо на прикладі декількох пісень:

Пієня №4 (2-ге видання):

*«Ой по горі, по горі вівчар вівці зганяє».*

Та ж пієня (3-ге видання):

*«Ой по горі, по горі».*

Пієня №5 (2-ге видання):

*«Ой, зачула моя доля, що не бути мені дома».*

Та ж пієня (3-ге видання):

*«Ой, зачула моя доля».*

1908 року в світ виходить 4-ге видання збірничка Олександра Федоровича. Це видання також підготовлене та видане з нотами, як і попереднє. Про кількість сторінок та склад пісень невідомо. Нажаль, збірничок цього видання також був проданий на інтернет-аукціоні.

У 1911 році виходить останнє 5-ге видання Збірничка українських пісень з нотами авторства Волошина. Сумна доля спіткала і цей збірничок, який також був проданий на інтернет-аукціоні, але вдалося отримати три його сторінки, на яких є пієня № 10 *«Ой, у полі криниченька»*, ст.18-19, фрагмент пієні № 17 *«Та нема в світі гірш нікому»*, та пієня №18 *«Та забілили сніги, забілили білі»* ст. 30-31 і фрагмент пієні № 99 *«Добривечір тобі, пане господарю...»* та пієні № 100 *«Чи дома, дома бідная вдова...»*, а також № 101 *«Ой, сів Христос та вечеряти...»* ст. 140-141.

Найбільше пощастило 3-му виданню збірничка. На сьогоднішній день один його екземпляр зберігається в університетській бібліотеці Індіани (США), загальна кількість сторінок в електронному варіанті становить 152 сторінки, збірничок складається з 101 пієні.

Більшість пісень збірничка сумні за характером, показують буденність життя, складну долю, розлуку та низьке фінансове положення.

Згадується в збірничку Волошина і доба козацтва. Так в пієні № 23 *«Ой, н'є Байда мед горілочку...»*, мова йде про козака Байду, доля якого склалася трагічно, а причиною тому стає відмова Байди на пропозицію турецького царя взяти в дружину його дочку. На що турецький цар наказує слугам зв'язати козака та підвісити його гаком за ребро до дуба. Як співається в пієні *«Висить Байда на дубочку та не день, та не нічку та не годиночку»*. Пієня завершується тим, що козак просить у царя лук, щоб перший міг *«зняти»* пташок та приготувати їх царю, цар довіряє козаку та дає йому лук, і як результат козак пострілом із луку влучає в царя *«поміж самі вуха, а царщю в потилицю, а цареву дочку в саму головочку»*. Пієня завершується словами *«Тобі, царю, в землі гнити, Байді молодому мед горілочку пити!»*.



Пісня під № 28 «Кому воля, а кому не воля...» розповідає про молоду дівчину, в якій є кохана людина. Але матеріальне становище молодої пари вкрай низьке, тому хлопець вирішує податися якнайдалі в пошуках кращої роботи. На питання дівчини у соловейка, де її чоловік, соловейко відповідає:

«Ой, твій милий у далеких сторонах,  
Ходить, заробляє усе по заводах.  
Ой, твій милий не буде до хати,  
Бо його погнали уже у солдати».

Варто зазначити що пісні починаючи від № 97 і по 101 мають релігійний та обрядовий характер. До прикладу пісня № 99 та відому усім слова «Добривечір тобі, пане господарю...». Пісня розповідає про народження Сина Божого, як велике свято та про три «празники»: святе Різдво, святого Василя та святе Водохреща.

Інший приклад пісня № 101 «Ой, сів Христос та вечеряти...» і також відомий усім приспів:  
«Щедрий, вечір, добрий вечір,  
Добрим людям на весь вечір!».

**Висновок.** Культурний спадок, який залишив нам Олександр Федорович у вигляді Збірничка українських пісень, – це цінне, неоціненне джерело в українській культурі кінця XIX – початку XX століття, яке дозволяє нам побачити звичайне буденне життя селянства, його складну долю та становище. Збірничок нам показує і минушину, а саме пісні про козацтво та чумаків. Не забуває Олександр Федорович додати і пісні обрядові, які були і є невід’ємною частиною української культури. Волошина Олександра Федоровича по праву можна ставити поруч із відомими етнографами, а збірничок українських пісень вносити до культурного надбання, дослідження та аналіз пісень яких ще потрібно провести.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алгаєва Н Народні пісні Одеського регіону. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства*: матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 14-15 жовтня 2022 р.). Т. 2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2022. С. 50–53.
2. Волошин О.Ф. Збірничок українських пісень. Типографія і Хромолітрг. Ю.І. Фесенка, 1895-1896, 1898, 1903, 1908, 1911 рр.
3. Полячок О, О. Терещенко Фольклористична діяльність учнів і послідовників М. Лисенка на Єлисаветградщині. *Музична українїстика: сучасний вимір: збірник наукових статей*. Вип. 7: Постаєть Миколи Лисенка в європейському й національному історико-культурному контексті / ред.-упоряд. О. П. Кушнірук. Київ: ІМФЕ ім. М. Т. Рильського, 2012. С. 270–279.
4. Чикаленко Є. Зібрання творів. В 7 т. Т. 1. Спогади. Уривки з моїх споминів за 1917 р. Коментарі авторські. Київ: ТОВ компанія «РАДА», 2003. 432 с.

#### ДОДАТКИ

##### 28. Кому воля, а кому неволя....

Стыка помалу.

Ко — му во — ля, а ко — му не — во — ля,  
Гей, ни-хто жь не зна-е мо — го го — ря.

1. Кому воля, а кому неволи  
Гей, ни хто жь не знає мого горя.
2. Мое горе, горе не лжее,  
Гей, мое горе великее:
3. Били ручки ничого не роблять;  
А били нижки далеко не ходять.
4. Тильки й ходять у садь у садочокь.  
Гей, щипать ягідь ягідочокь.
5. Вовы ягідь, ягідь не нарвали,  
Тильки соловейка росытали.
6. Соловейку, ой, ты малесенький,  
Гей, скажи правду, де мій милесенький,
7. Ой, твій милый у дальних сторонахь,  
Ходить, заробляє усе по заводахь.
8. Ой, твій милый не буде до хати,  
Бо його погнали уже у солдаты.

Пісня № 28 «Кому воля, а кому не воля...», зі Збірничка українських пісень, авторства Волошина О.Ф., 3-тє видання, 1903 рік.



100. Чи дома, дома бідная вдова...

Не помалу.

Чи до-ма, до-ма бід-на-я вдо-ва? Сла-вень е-си!  
 сла-вень е-си, нашъ мы-лый Бо-же, на не-бе-си.

1. Чи дома, дома бідная вдова?  
Славень еси!  
Славень еси, нашъ мыйлы Боже, на небеса!
2. Немає жь дома, пішла до Бога,  
Славень.... (и дали)
3. Що вона діє, золото віє;  
Славень еси.... (и дали)
4. Що одвічки на смроточки;  
Славень еси.... (и дали)
5. Четверыкъ вивса, зверху ковбаса;  
Славень еси.... (и дали)
6. А мисогъ гречкы на варенчыкы.  
Славень еси.... (и дали).

Пісня № 100 «Чи дома, дома бідная вдова...», зі Збірничка українських пісень, авторства Волошина О.Ф., 3-тє видання, 1903 рік.

УДК 349.22

**Богдан ЮРАХ**

### **СТРАЙК ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН**

(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Поляруш С.І.

У статті обґрунтовано важливість вивчення страйків як інструменту соціальних змін в Україні в контексті сучасних трудових відносин. Страйки надають можливість краще зрозуміти динаміку колективних трудових спорів, їх причини та наслідки. Особлива увага приділяється вивченню правових механізмів організації страйків та їх ролі в захисті прав працівників, що дозволяє глибше оцінити соціально-економічну ситуацію в Україні в умовах сучасних викликів. Тому, страйки можуть залишатися ефективним засобом захисту прав працівників, не підриваючи соціально-економічну стабільність країни.

**Ключові слова:** страйк, трудові спори, право на страйк, працівник, роботодавець.

**Постановка проблеми.** Незважаючи на те, що страйки є ефективним засобом тиску працівників на роботодавців для захисту своїх прав та інтересів, їх організація і проведення мають значні складнощі. Сучасна практика демонструє, що страйк залишається останнім інструментом вирішення трудових конфліктів, коли всі інші процедури виявляються неідеальними. Це викликає занепокоєння, оскільки регулярне виникнення страйків є сигналом про наявність серйозних проблем у соціально-економічній сфері, що може негативно впливати на Україну.

Варто наголосити, що законодавча база, що регулює проведення страйків в Україні, виявляється недостатньо адаптованою до сучасних викликів. Зокрема, за умов воєнного стану страйки заборонені, однак після завершення війни виникне необхідність перегляду й оновлення законодавства для забезпечення ефективного регулювання колективних трудових спорів в нових реаліях.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Українські науковці періодично піднімають питання врегулювання процедури проведення страйків. У публікаціях Н. Шевця та С. Отовчиць, досліджуються практичні аспекти проведення страйків, їх роль у врегулюванні конфліктів між роботодавцями та працівниками. Вони вбачають у страйках ефективний засіб досягнення соціальної справедливості. Статті К. Німака та В. Бурака висвітлюють право на страйк як важливий компонент колективного трудового права, підкреслюючи його значення для захисту інтересів працівників.

Окрему увагу варто приділити дослідженням альтернативних методів вирішення спорів, зокрема медіації. Публікація М. Шумила характеризує медіацію, що відкриває нові можливості для швидкого і ефективного розв'язання трудових спорів. Автор підкреслює необхідність комплексного підходу до вирішення трудових конфліктів.



Проблему страйку також досліджували такі вчені, як О. Мурашин, Н. Болотіна, М. Процишен, Г. Чанишева, С. Запара, А. Слюсар, В. Лазор, І. Куян, Л. Беззубко, М. Стадник, Н. Погрібна, В. Слома, та М. Сокол. Однак, питання заборони страйків у працях українських вчених розглядається лише частково.

**Метою статті є** дослідження страйку як інструменту соціальних змін, аналіз його впливу на розвиток суспільства та соціально-економічну сферу. Особлива увага приділяється вивченню правових механізмів організації страйків, їх ролі в захисті прав працівників та у формуванні соціальних реформ.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Страйк – це силовий організований вплив на виробничий процес, що виражається у відмові працівників виконувати роботу з метою досягнення власних вимог [11]. На сьогодні право на страйк закріплене в статті 44 Конституції України, де зазначено, що працівники мають право на страйк для захисту своїх економічних і соціальних інтересів. Порядок реалізації цього права регулюється законом, враховуючи потребу в забезпеченні національної безпеки, охорони здоров'я та прав і свобод інших осіб [4].

Порядок реалізації права на страйк регулюється нормами Закону України «Про порядок вирішення колективних трудових спорів (конфліктів)» [9]. Крім того, діє наказ від 18.11.2008 р. № 131, яким затверджено Положення про проведення страйку як крайнього засобу вирішення колективного трудового конфлікту та примирних процедур під час страйку. Однак, положення Закону «Про порядок вирішення колективних трудових спорів (конфліктів)» піддаються критиці через особливості практичного застосування [8]. У зв'язку з цим, в Україні розробляються нові законопроекти «Про страйки та локаути» і «Про колективні трудові спори», які в перспективі можуть змінити процедурні аспекти організації та проведення страйків [7, с. 2].

К. Німак виділяє такі ознаки страйку: 1) страйк є крайнім засобом для задоволення вимог працівників; 2) виражається у призупиненні виконання трудових обов'язків працівниками; 3) має колективний характер; 4) це тимчасове припинення роботи; 5) добровільність участі; 6) організованість [6, с. 41]. Розглядаючи ознаки страйку, зокрема, призупинення роботи, як це запропоновано К. Німак, варто враховувати норми згаданого вище закону. Згідно з ч. 1 ст. 17 цього Закону, «страйк – це тимчасове колективне добровільне припинення роботи працівниками (невихід на роботу, невиконання трудових обов'язків)». Тому призупинення роботи та її припинення в ході страйку – це різні поняття, які не слід ототожнювати. Якщо працівники тимчасово припиняють роботу і того ж дня повернуться до виконання своїх обов'язків, страйк фактично завершиться. Призупинення роботи може бути через перерви на відпочинок, харчування, звернення за медичною допомогою або обговорення з керівником дій у разі непередбачуваних ситуацій [11, с. 2-3]

Варто підкреслити, що право на страйк є колективним, тому страйк визначається як припинення роботи групою працівників. Виходячи з точного тлумачення цього терміну, деякі види порушень трудової дисципліни, такі як зниження темпів виробництва або колективна відмова виконання надурочних робіт, не можуть вважатися страйком. За подібні порушення трудове законодавство передбачає дисциплінарну відповідальність. Аналіз наукової літератури дозволяє виділити різні погляди на це питання [11, с. 2]. Так, І. Кисельов вважає, що право на страйк слід розглядати як індивідуальне право людини, тобто працівник може самостійно вирішувати, виконувати свої трудові обов'язки чи ні [3, с. 287]. Тому можна вважати, що рішення про невиконання обов'язків саме по собі не є страйком, оскільки працівник у такому разі не висуває вимог до роботодавця.

Метою будь-якого страйку є досягнення виконання вимог страйкуючих через укладення угоди про врегулювання колективного трудового спору (конфлікту). Відповідно до статті 21 Закону України «Про порядок вирішення колективних трудових спорів (конфліктів)» під час страйку сторони колективного трудового спору (конфлікту) повинні продовжувати шукати способи його вирішення, використовуючи всі доступні можливості. Це може включати запрошення журналістів на підприємство, де оголошено страйк, для висвітлення подій у медіа, а також внесення змін до колективного договору щодо часткової оплати праці.

Угода про вирішення колективного трудового спору (конфлікту) підписується керівником або іншим уповноваженим представником органу, що ініціював страйк, а також роботодавцем або уповноваженою ним особою, головою організації роботодавців або об'єднання організацій роботодавців [11, с. 2-3]. Контроль за виконанням умов цієї угоди здійснюється сторонами колективного трудового спору (конфлікту) або уповноваженими ними органами (особами) [3].

Зазвичай працівники можуть оголосити страйк у таких ситуаціях: а) якщо проведені відповідно до закону примирні процедури не призвели до вирішення колективного трудового спору; б) якщо роботодавець ухиляється від участі в примирних процедурах; в) якщо роботодавець не виконує рішення примирних органів [1, с. 230].

Працівники часто роблять помилки під час організації та проведення страйків, що призводить до безрезультатності їхніх зусиль. Одним із найважливіших аспектів, пов'язаних із страйком, є його можливе визнання незаконним за рішенням суду [11, с. 3]. Згідно зі статтею 22 згаданого Закону, незаконними вважаються страйки: а) оголошені з вимогами щодо зміни конституційного ладу, державних кордонів чи адміністративно-територіального устрою України, а також з вимогами, що порушують права людини; б) оголошені без дотримання найманими працівниками, профспілками, об'єднаннями профспілок або



уповноваженими ними органами вимог статей 2, 4, 6, частин 1 і 5 статті 12, частин 1, 3 і 6 статті 19 цього Закону; в) розпочаті з порушенням вимог статей 20, частин 2 та 3 статті 24 цього Закону; г) оголошені та/або проводяться під час примирних процедур, передбачених цим Законом [3]. Слід наголошувати, що страйк визнається незаконним, якщо є хоча б одна з наведених підстав. Визнання страйку незаконним має юридичні наслідки. Зокрема, залишається нерозв'язаним питання вирішення трудового конфлікту, оскільки закон не визначає допустимі способи подальшого врегулювання спору. У такому випадку єдиною можливою формою залишається індивідуальне звернення до суду для захисту прав та інтересів працівників [11, с. 3].

Останнім часом в Україні стає дедалі популярнішим вирішення конфліктів за допомогою медіації. Медіація (від англійського «mediation» – посередництво) є формою альтернативного (позасудового) вирішення спорів, при якій залучається посередник (медіатор), що допомагає сторонам на добровільній основі самостійно розв'язати спірну ситуацію. Медіатор не ухвалює рішення щодо суті конфлікту, а лише сприяє сторонам у врегулюванні конфлікту [6, с. 2].

Окремою складовою у процесі вирішення колективних трудових спорів є діяльність Національної служби посередництва і примирення України (НСПП), яка працює на покращення трудових правовідносин та запобігання виникненню колективних трудових спорів [11, с. 3]. Рішення, ухвалені цією службою, носять рекомендаційний характер і мають розглядатися сторонами колективного трудового спору, а також відповідними органами виконавчої влади або органами місцевого самоврядування. Отже, НСПП можна розглядати як постійно діючого медіатора, діяльність якого фінансується з державного бюджету [12]. Варто відзначити успішну роботу цієї служби у 2019–2020 роках [2].

З інформації про результати її діяльності видно, що протягом 2020 року НСПП сприяла зменшенню рівня соціальної напруги та пошуку взаємоприйнятних рішень між сторонами конфліктів під час проведення 118 страйків та акцій соціального протесту, у яких взяли участь понад 38 тисяч найманих працівників. Внаслідок реалізації комплексу превентивних заходів НСПП кількість страйків у 2020 році зменшилася на 56% у порівнянні з 2019 роком. Ці процедури можна охарактеризувати як медіаційні, проте чинне законодавство чітко не передбачає вирішення колективного трудового спору без утворення примирної комісії [11, с. 3].

Важливо наголосити, що питання визнання страйку незаконним потребує вдосконалення. Зокрема, до пункту «б» статті 22 Закону України «Про порядок вирішення колективних трудових спорів (конфліктів)» слід додати уточнення. Якщо процедура оголошення та проведення страйку була порушена, це призводить до його визнання незаконним, що, в свою чергу, ускладнює вирішення проблеми, через яку відбувався страйк. Уточнення цього пункту повинно зобов'язати роботодавців повторно розглянути питання, яке стало причиною конфлікту, і досягти його вирішення у співпраці з працівниками. Роботодавець має розуміти, що працівники продовжать відстоювати свої права та висловлювати незадоволення навіть після визнання страйку незаконним. Проте це може в подальшу призвести до невдоволення та нових конфліктів, що є недоцільним для обох сторін трудових правовідносин [11, с. 3]. Так, А. Пилипенко, М. Волкова та О. Радзецький вважають, що навіть за умови спрощення процедури страйку, найважливішою залишається проблема примирення сторін. Якщо вимоги працівників не задовольняються або одна зі сторін ухиляється від пошуку взаємовигідного рішення, тривалість страйку до досягнення консенсусу залишається невизначеною [11, с. 4]. Це все може призвести до запобігання накопиченню соціально-економічних проблем, що виникають внаслідок порушення законних прав і інтересів працівників [6, с. 4]. Отож, питання вдосконалення правового регулювання реалізації права працівників на страйк потребує зусиль з боку роботодавців, профспілок, науковців, юристів, зокрема, фахівців у галузі вирішення трудових спорів.

Під забезпеченням життєздатності підприємства під час страйку потрібно розуміти координаційні дії роботодавця, місцевих органів виконавчої влади або органів місцевого самоврядування, а також особи, що очолює страйк. На підприємствах, де оголошено страйк, роботодавець повинен вжити всіх необхідних заходів, щоб працівники, не залучені до страйку, могли безперешкодно потрапити на свої робочі місця, виконувати свої обов'язки, отримувати медичні послуги, харчуватися в їдальні та без проблем залишати територію підприємства під час перерв для відпочинку та в кінці робочого дня. Страйкарі не мають права перешкоджати роботодавцю в забезпеченні життєздатності та нормального функціонування підприємства, зокрема, перекидати під'їзди до підприємства, ускладнюючи доставку персоналу та сировини, а також перешкоджати проїзду швидкої медичної допомоги, пожежних автомобілів тощо [6, с. 4].

Рішення суду про визнання страйку незаконним зобов'язує учасників страйку прийняти рішення про його припинення або скасування. Працівники повинні відновити роботу не пізніше ніж наступного дня після отримання копії судового рішення органом або особою, що очолює страйк.

У кінцевому результаті часом завершення страйку, після підписання відповідного рішення (про його припинення або угоди щодо врегулювання колективного трудового спору), слід вважати момент, коли працівники, які брали участь у страйку, повинні повернутися до виконання своїх обов'язків.

У зв'язку із запровадженням воєнного стану в Україні забороняється проведення страйків. Проте, зарубіжний досвід свідчить, що страйки можуть бути потужним інструментом для досягнення соціальних змін, зокрема, у питаннях трудових спорів та підвищення заробітних плат. Наприклад, попереджувальний



двогодинний страйк працівників освіти, був проведений у Литві 28 листопада 2019 року, який став ключовим чинником для швидкого вирішення конфлікту між урядом та профспілками. Під тиском страйку уряд зобов'язався збільшити освітній бюджет на 117 мільйонів євро, що спричинило підвищення зарплат вчителям та працівникам дошкільної освіти на 10%. Підписання зміненого колективного договору підтвердило успішність соціального діалогу, де вимоги профспілок стали частиною державної політики у сфері освіти [5]. В США відбувся страйк докерів у портах східного узбережжя, що розпочався 1 жовтня 2023 року, який став найбільшим за останні 50 років. Він виявив здатність працівників домогтися серйозних соціально-економічних змін, включаючи підвищення зарплат на 62% протягом шести років. Цей страйк також привернув увагу до питання автоматизації, яке потенційно загрожує масовим скороченням робочих місць. Укладення попередньої угоди з портовими операторами показало, що навіть у країнах із сильною економікою страйки залишаються ефективним інструментом для захисту прав працівників [10]. Тому, такі приклади закордонного досвіду підкреслюють важливість страйку як інструменту соціальних змін, здатного змінити політику та забезпечити довготривалі соціальні вигоди для широких груп населення.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Страйк, як крайній засіб вирішення колективних трудових спорів, є важливим інструментом соціальних змін, що дозволяє працівникам відстоювати свої права, особливо в умовах, коли переговори не приносять результатів. Важливо враховувати, що страйки повинні бути чітко розмежовані від призупинення роботи, а їх умови реалізації мають бути конкретизовані. Крім того, роль Національної служби посередництва і примирення України (НСПП) є критично важливою для запобігання страйкам і вирішення трудових спорів. З метою підвищення ефективності роботи НСПП доцільно розглянути можливість запровадження механізму попереджувального страйку, що дозволить зменшити соціальну напругу. Тому, законодавче уточнення та вдосконалення положень, що стосуються страйків, є важливим кроком до забезпечення соціальної справедливості і стабільності в трудових відносинах, що, в свою чергу, може сприяти розвитку соціальних змін в Україні.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буряк В. Право на страйк як колективне трудове право працівників. Вісник Львівського університету. Серія «Юридична». 2014. Вип. 60. 232 с.
2. Інформація про результати діяльності Національної служби посередництва і примирення за 2019 рік. 20 лютого 2020. URL: <https://www.nspp.gov.ua/home/struktura-nspp-5> (дата звернення: 04.10.2024).
3. Кисельов І.Я. Порівняльне трудове право: навчальний посібник.: ТК Велбі: Проспект, 2005. 360 с.
4. Конституція України: Закон України від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 01.10.2024).
5. Литва: позитивні результати попереджувального страйку URL: <https://pon.org.ua/novyny/print:page,1,7483-litva-pozitivn-rezultati-poperedzhuvalnogo-strayku.html> (дата звернення: 15.10.2024).
6. Німак К. Страйк як засіб вирішення колективних трудових спорів. Юридичний журнал. 2013. № 8. С. 124-128.
7. Отовчиць С.Л. Реалізація права на страйк: аналіз чинного та перспективного законодавства. Юридичний науковий електронний журнал. 2024. № 1. С. 264-266. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2024-1/58> (дата звернення: 03.10.2024).
8. Положення про порядок проведення страйку як крайнього засобу вирішення колективного трудового спору (конфлікту) та примирних процедур під час страйку: Наказ НСПП від 18.11.2008 № 131. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0131299-08#Text> (дата звернення: 02.10.2024).
9. Про порядок вирішення колективних трудових спорів (конфліктів): Закон України від 03.03.1998 р. № 137/98-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/137/98-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 04.10.2024).
10. Страйк докерів в США: що відбувається? URL: [https://forbes.ua/news/pratsivniki-portiv-ssha-pripinili-strayk-yakiy-zupiniv-polovinu-sudnoplavstva-na-skhidnomu-uzberezhzhi-04102024-24011#:~:text=\(дата звернення 15.10.2024](https://forbes.ua/news/pratsivniki-portiv-ssha-pripinili-strayk-yakiy-zupiniv-polovinu-sudnoplavstva-na-skhidnomu-uzberezhzhi-04102024-24011#:~:text=(дата звернення 15.10.2024)
11. Швець Н.М., Баранова Л.О., Товстик А.О. Страйк як спосіб розв'язання конфліктів між роботодавцем і працівниками. Юридичний науковий електронний журнал. 2021. № 6. С. 91-94. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2021-6/24> (дата звернення: 03.10.2024).
12. Шумило М. Медіація як інструмент вирішення трудових спорів: невичерпний ресурс для розвантаження судової системи. Юридична газета online. 2020, 12 лютого. URL: <http://bit.ly/38nXuLQ> (дата звернення: 03.10.2024).





## ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

УДК 796.012.1-057.874

**Олександр БАРАНОВСЬКИЙ**

### **ЗНАЧЕННЯ СТРИБУЧОСТІ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ МАЙСТЕРНОСТІ ВОЛЕЙБОЛІСТІВ МАСОВИХ РОЗРЯДІВ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.*

*Дослідження присвячено теоретичному обґрунтуванню важливості загальної та спеціальної фізичної підготовки для успішних змагальних досягнень у волейболі. На основі теоретичного аналізу літератури ми виявили, що виконання великої кількості коротких, але точних швидких і вибухових горизонтальних і вертикальних рухів під час матчу вимагає від волейболістів масових розрядів розвитку стрибучості. Результати дослідження свідчать про те, що кращі стрибкові здібності (вибуховість) можна пояснити компенсаторними адаптивними тренувальними ефектами для нижньої частини тіла волейболістів масових розрядів. Крім того, техніко-тактична змагальна діяльність вимагає специфічної адаптації, а також кумулятивних тренувальних ефектів, що призводять до покращення фізичних та рухових здібностей, включаючи стрибучість.*

**Ключові слова:** волейбол, волейболісти, фізична підготовка, спритність

**Постановка проблеми.** Розвиток і вдосконалення фізичної підготовки волейболістів є актуальною і постійною проблемою для тренерів, педагогів і спортсменів. Практика підготовки спортсменів у цих видах спорту, їхня участь у змаганнях вказує на явну залежність виконання технічних прийомів у грі від рівня їхньої фізичної підготовки. За недостатнього рівня в процесі ігор на змаганнях швидше настає стомлення, що призводить до зростання кількості технічних помилок і негативно позначається на результаті гри. Незалежно від того, чи потрібно якомога швидше дістатися до місця на майданчику, щоб зберегти м'яч до того, як він впаде на землю, чи підстрибнути якомога вище, щоб краще контролювати або блокувати м'яч, саме як складова загальної, а для волейболістів і спеціальної фізичної підготовки, стрибучість є важливим інструментом для спортсменів для тренування швидкості, вибуховості та стрибкової сили.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідженням розвитку стрибучості займалися багато науковців: Богуш В.Л., Гетманцев С.В. акцентують увагу на удосконаленні спеціальної фізичної підготовки, де розвиток спритності є однією з головних складників тренувального процесу, [2], Гета А., Гета В. розглядають різні методики та підходи до ефективності застосування комплексу вправ, спрямованих на розвиток спритності у юних волейболістів [4], Бойчук Р.І., Короп М.Ю., Белявський І.Л. аналізують проблеми підготовки волейболістів та пошук шляхів підвищення ефективності тренувального процесу і результативності змагальної діяльності шляхом цілеспрямованого розвитку спритності та координації. [3], Арапов О., Ковальова Ю., Мішин С., досліджували методику навчання елементам техніки гри у волейбол [1], Маленюк Т., Собко Н., охарактеризували взаємозв'язки показників фізичної і технічної підготовленості волейболісток [5].

**Мета статті** – охарактеризувати важливість розвитку спритності як складової спеціальної фізичної підготовки волейболістів масових розрядів.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Волейбол – це спортивна гра, де команди виконують альтернативні дії високої інтенсивності, передаючи м'яч і намагаючись відправити його на майданчик суперника. Дії, які включають стрибки та виконуються біля сітки (наприклад, шип і блок), мають більший вплив на ефективність. Антропометрія, техніка і висота вертикального стрибка гравця є критичними для виконання таких дій [3].

З цієї причини частина підготовки волейболістів зосереджена на розвитку стрибкової здатності. Таке навчання має враховувати вимоги гри, коли мова йде про встановлення її обсягу, інтенсивності та типу. Традиційно моніторинг стрибкової здатності гравців на змаганнях передбачає оцінку типів і кількості стрибків, які виконують гравці. Попередні дослідження показали, що ігрові вимоги гравців змінювалися відповідно до позицій гравців та їх специфіки. Менше відомо про інтенсивність стрибків гравців і те, як їх здатність стрибати змінюється протягом гри. Чи гравці виконують усі дії з високою інтенсивністю? Яку інтенсивність стрибків передбачають різні ігрові дії? Як змінюється здатність гравців стрибати протягом гри?



Цей брак інформації може вплинути на критерії, якими керується розробка програми тренувань зі стрибків [2].

Що стосується частоти стрибків, то на міжнародному рівні сетери відповідають за організацію атаки своїх команд. Сетери виконують близько 18-22 стрибків за сет. В елітних командах сетери частіше використовують стрибок, тому що це дозволяє їм прискорити атаку своїх команд і ускладнити блок суперника. Зовнішні нападники грають на зовнішній, бічній частині майданчика, беручи участь у прийомі та в командному нападі. Зовнішні нападники виконують 12-18 стрибків за підхід. Середні блокуючі грають у центрі сітки та виконують швидкі атаки команди. Середні блокиери роблять близько 18-23 стрибків за сет. Вони також мають більшу участь у блоках, оскільки ця позиція дозволяє їм блокувати у всіх зонах мережі.

Про інтенсивність стрибка відомо менше. Дослідження з елітними польськими гравцями чоловічої статі показало, що гравці виконували свої стрибки під час гри на 77-90% свого максимального потенціалу, і що інтенсивність цих стрибків змінювалася протягом гри. Однак інше дослідження з елітними аргентинськими гравцями показало, що максимальна здатність гравців до стрибків після матчу не зменшилася. Ці дослідження не враховували тип стрибків під час гри або їхню інтенсивність. Однак, оскільки спосіб виконання впливає на висоту стрибка, це може призвести до неправильної інтерпретації даних. Атака виконується з підходом і сильним замахом руками. Блок виконується з підходом або без нього з коротким махом руками. Підбір у стрибках зазвичай виконується без розбігу та без розмаху руками [4].

Знання того, як гравці виконують різні типи стрибків під час гри, може дати нове уявлення про якість їхніх специфічних силових тренувань, а також може допомогти в плануванні тренувань волейболістів. Сучасні досягнення технологій дозволяють гравцям носити маленькі пристрої, які не заважають їхнім діям. Ці пристрої можуть надавати об'єктивну інформацію про інтенсивність стрибків, які виконують гравці, а також допомагають оцінювати аспекти ігрових вимог, які ми раніше не могли контролювати, наприклад інтенсивність стрибків. Мініатюризація пристроїв моніторингу дозволяє тренерам з волейболу, а також тренерам з силової підготовки підвищити рівень знань про вимоги до гри та оцінити ці аспекти кожного гравця [5].

Аналіз відносної висоти стрибка для певних ігрових позицій показав, що середні блокуючі показали нижчу відносну висоту стрибка, ніж гравці, що подають, і зовнішні нападники під час подачі, атаки та блокування. Одним із можливих пояснень цих результатів є те, що середні блокатори вищі та мають більший охоплення руки. Таким чином, вони можуть пристосовувати свої дії до ігрової ситуації, щоб краще контролювати свої зусилля та підтримувати свою здатність стрибати протягом розіграшу та матчу. Загальні відносні значення висоти стрибка для різних дій досліджуваної вибірки нижчі, ніж ті, про які повідомлялося в попередніх дослідженнях елітних польських волейболістів-чоловіків. Ці відмінності можуть бути пов'язані з рівнями гравців, проведеними тренуваннями або способом вимірювання висоти (інерційний датчик чи відеоаналіз), серед інших можливих факторів. Необхідно враховувати, що деякі відмінності, виявлені між зовнішніми нападаючими та середніми блокуючими, близькі до середньої стандартної помилки, знайденої за допомогою цього вимірювального приладу (0,03 м). Для підтвердження цих висновків потрібні подальші дослідження [2].

Порівнюючи середні стрибки, виконані сетами, дані показали важливі відмінності у вимогах до гри для різних ролей гравців. Нападник виконує у середньому 30 стрибків (76 стрибків на годину), тоді як середні блокиери виконують 20 стрибків (50 стрибків на годину), а бічні нападники лише 13 стрибків (32 стрибків на годину). Якщо ці значення екстраполювати на гру з трьох, чотирьох і п'яти сетів, різниця між різними ігровими позиціями може становити більше 54-80 стрибків.

Ці результати підкреслюють важливість індивідуалізації тренувань зі стрибків відповідно до позиції гравців і необхідність враховувати цей аспект при аналізі тренувальних навантажень гравців. Необхідно враховувати, що використання стрибкового набору залежить від спортивного рівня гравців. З вищим рівнем продуктивності сетерів і команд ширше використовується стрибок. Сетери використовують стрибок, щоб спробувати збільшити швидкість нападу та успіх атаки. Важливо враховувати, що кожна ігрова позиція повинна мати власні еталонні значення для оцінки її навантаження для індивідуалізації тренувань.

Інформація, пов'язана з інтенсивністю стрибка (максимальна та відносна висота стрибка), надає нові докази того, як гравці коригують свої дії протягом гри. Виявлені відмінності в максимальній і відносній висоті стрибка між діями можна вважати нормальними, якщо взяти до уваги виконання кожної дії та її цілі. Наприклад, дії, виконані біля сітки, мають вищу відносну висоту стрибка (атака та блок) через важливість цих дій у грі.

Атака та імітація дій виконується з розбігом вперед, тому можна вважати логічним, що нападальні удари мали більшу висоту стрибка, ніж блоки. Більша висота контакту під час атаки передбачає кращий кут нахилу поля суперника. Однак дані показали, що гравці не весь час виконували свої стрибки в атаку на максимальній потужності. Інтенсивність цих дій коливалася від 55 до 90%. Причиною такої тенденції могло бути те, що гравці адаптували свої зусилля до ігрової ситуації та намагалися підтримувати свою продуктивність протягом усієї гри. Під час аналізу атаки слід враховувати, що гравці мають більший доступ, коли вони атакують, ніж



коли вони блокують, через тип підходу (фронтальний підхід проти підходу збоку або без підходу) і способу контакту з м'ячем (одна рука проти двох). Іншими можливими причинами нижчих значень відносного стрибка висоти для дій блоку порівняно з діями атаки є потреба гравців колективно координувати свої часові та просторові дії; блок – це відскок, і гравці кладуть руки на сітку, очікуючи торкнутися м'яча в ситуації дефіциту часу [1].

Сети демонструють меншу відносну висоту стрибка порівняно з атакою та блоком. Набір не є кінцевою дією. Мета сету – відправити м'яч у найкращому стані до спайкера. Точність і приховування попередніх підказок є критичними в цій дії. Більша висота контакту передбачає прискорення гри, але сетери повинні знайти баланс між точністю та інтенсивністю стрибка. Результати досліджень показують, що цей баланс був знайдений між 51 і 73% інтенсивності стрибка сетера. Ці результати можуть бути використані як орієнтир, щоб керувати стрибковим навантаженням під час тренувань, щоб гравці були готові до вимог гри та зменшили ризик отримання травм від надмірного навантаження.

Якщо тренування не готують належним чином спортсменів до змагань, зростає ризик отримання травми. Те, що визначається як забагато або недостатньо стрибків чи інтенсивності, залежить від різних позицій гравців. Попередні дослідження показали, що частота високих стрибків на практиці може сприяти ризику травми коліна у стрибуну. Однак ризик має бути індивідуальним і враховувати ігрову позицію [4].

Подачі виконуються далеко від сітки. Проте вищий контакт з м'ячем дозволяє мати кращий кут падіння на майданчик суперника. На стрибки подачі впливає тип подачі, оскільки вони мають різні цілі та способи виконання. Мета подачі у силовому стрибку – досягти більшої висоти. Подача у плаваючому стрибку вимагає балансу між точністю в контакті та висотою. Використання різних типів подачі серед гравців пояснюється мінливістю відносної висоти стрибка під час цієї дії. Сетер представляє вищі значення відносного стрибка у висоту завдяки використанню подачі у силовому стрибку (85% інтенсивності), тоді як середні блоки показують нижчі значення відносного стрибка у висоту, оскільки вони використовували подачу у плаваючому стрибку (57%).

Проте, слід мати на увазі, що гравці виконують кілька типів стрибків у змаганнях; максимальний тест вертикального стрибка з розбігом повинен бути орієнтиром, а не чіткою вказівкою на керівну підготовку для всіх волейболістів. Результати досліджень показали необхідність зосередити оцінку та тренування на здатності гравців повторювати та адаптувати свої зусилля протягом гри. Необхідні подальші дослідження, щоб отримати референтні значення для різних рівнів, віку та статі протягом змагального сезону [2; 4].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** На підставі проведеного аналізу наукової літератури та власних досліджень можна зробити такі висновки. Волейбол описують як «інтервальний» вид спорту з аеробними та анаеробними компонентами. На вищих рівнях майстерності технічні показники можуть бути обмежені фізичними характеристиками, наприклад, фізичною підготовкою, і характеристиками продуктивності, такими як швидкість і навички вертикальних стрибків.

Як для гравців, сучасний волейбол характеризується дуже високим вильотом над сіткою і великою швидкістю м'яча при подачі в стрибку і нападаючому ударі. Дуже швидка реакція і висока спритність потрібні для того, щоб мати можливість контролювати такі м'ячі на прийомі подачі, особливо в польовому захисті. Багато авторів вважають рухові здібності, спритність і вибухову силу, поряд з вираженими поздовжніми розмірами скелета, основними характеристиками для успішної гри у волейбол.

У такому виді спорту, як волейбол, змагальний успіх та ефективність гри значною мірою залежать від рівня фізичної підготовки. Вертикальний стрибок є домінуючим руховим завданням у волейболі; в процесі гри він реалізується різними способами (зліт, стрибки стоячи або з розбігу, з напівприсіду або без нього), різною технікою (повний замах двома руками, замах однією рукою, без замаху рукою тощо), а також у різних ситуаціях (напад і захист). Отже, методичні процедури оцінювання окремих аспектів спеціальної фізичної підготовленості у волейболі повинні містити всю інформацію про зазначену специфіку гри.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арапов О., Ковальова Ю., Мішин С. Методика навчання елементам волейболу студентів першого курсу неспеціальних факультетів. Методичні рекомендації, щодо викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» (секція «волейбол»). Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький., 2020. 91с.
2. Богуш, В.Л., & Гетманцев, С.В. Удосконалення спеціальної підготовки волейболістів. Слобожанський науково-спортивний вісник, 3, 2015. 2019. С. 24–29.
3. Бойчук Р.І., Короп М.Ю., Белявський І.Л. Значущість спритності та координації для успішної ігрової діяльності волейболістів на етапі підготовки до вищих досягнень. Вісник. Серія: Педагогічні науки, 3 (159), С. 330-334.
4. Гета А., Гета В. Розвиток спритності у волейболістів 10–12 років. Спортивні ігри, (2)(32), 2024. С. 23–35. <https://doi.org/10.15391/si.2024-2.02>
5. Маленюк Т., Собко Н., Дослідження взаємозв'язків показників фізичної і технічної підготовленості волейболісток 13-14 років. *Фізична культура, спорт і здоров'я: стан, проблеми та перспективи*. Харків, 2022. С. 199-201.



УДК 37.015.31:796.011

Наталія БЕЗЧАСНА

**ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ВИТРИВАЛОСТІ  
УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Логвінова Я.О.*

У статті розглядається витривалість, як важливий компонент загальної фізичної підготовленості, що визначає здатність дитини виконувати фізичні навантаження протягом тривалого часу без значного виснаження. Описано значення використання ігрових технологій на уроках фізичної культури для розвитку витривалості учнів молодшого шкільного віку, наводяться приклади ігор для розвитку витривалості.

**Ключові слова:** витривалість, ігрові технології, молодші школярі, фізичний розвиток, фізична підготовленість.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Серед основних причин низького рівня витривалості учнів молодшого шкільного віку можна виділити низький рівень рухової активності, тривале перебування за комп'ютером та недостатню мотивацію до занять фізичною культурою і спортом. За даними досліджень І. П. Сидоренко діти, які проводять більше часу за електронними пристроями, мають знижений рівень фізичної активності та витривалості [8]. У цьому контексті ігрові технології можуть стати ефективним інструментом для стимулювання фізичної активності дітей і розвитку їхньої витривалості. Ігри дозволяють учням не лише активно рухатися, а й отримувати задоволення від процесу, що, в свою чергу, сприяє формуванню позитивного ставлення до фізичного виховання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз науково-методичних джерел показує, що питання методики розвитку витривалості в учнів вивчали Т. Ю. Круцевич, О. М. Худолій, О. В. Іващенко, О. В. Іващенко, Т. В. Карпунець, Ю. В. Крїнін, Т. S., Cieślicka M., Muszkieta, Б. М. Шиян та інші. Також, у психолого-педагогічних студіях та працях в області фізичного виховання і спорту наявні численні дослідження, які підкреслюють важливість використання ігрових методів для фізичного виховання учнів. Так, роботи І. П. Сидоренка [8], Т. М. Коваленка [5] акцентують на необхідності інтеграції ігрових елементів у заняття фізичною культурою і переконують, що ігрові технології не лише підвищують рівень фізичної підготовленості, але й позитивно впливають на емоційний стан дітей, роблячи заняття більш цікавими та різноманітними.

**Мета статті:** розглянути педагогічні можливості використання ігрових технологій для розвитку витривалості з учнями молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Ігрові технології є важливим елементом фізичного виховання учнів молодшого шкільного віку. Вони дозволяють поєднувати фізичну активність із задоволенням, створюючи сприятливе середовище для розвитку таких важливих фізичних якостей, як витривалість. У процесі гри діти вчаться співпрацювати, конкурувати та долати труднощі, що позитивно впливає на їхню фізичну підготовку та загальний розвиток.

Важливим фактором у розвитку витривалості є психологічна готовність дітей до тривалих фізичних вправ. Молодші школярі можуть швидко втрачати інтерес до монотонних вправ, тому важливо організувати заняття в ігровій формі. Фізичні активності, які приносять дітям задоволення, сприяють більш активному розвитку витривалості та загальної фізичної підготовленості [1]. Використання різноманітних ігор і спортивних змагань може стати чудовим способом підвищення мотивації дітей до занять фізичною культурою. Важливо, щоб діти навчалися долати труднощі, адже це формує їхню стійкість та позитивний підхід до виконання завдань.

Дітям молодшого шкільного віку необхідно мати певний рівень мотивації, щоб активно брати участь у фізичній активності. На цей процес можуть впливати як внутрішні, так і зовнішні фактори, такі як підтримка з боку батьків і вчителів, що сприяє формуванню позитивної самооцінки.

У фізичному вихованні молодших школярів ігрові технології часто використовуються як засіб стимуляції рухової активності та підвищення інтересу до фізичних вправ. Гра дозволяє дітям проявляти себе в природній для них формі активності, що робить процес тренувань цікавим та мотивуючим. Вона створює умови для виконання фізичних вправ тривалої інтенсивності, сприяючи розвитку аеробної витривалості, необхідної для підтримання здоров'я та загальної фізичної підготовленості.

У контексті фізичного виховання ігрові технології використовуються для підвищення інтересу до рухової активності, що є важливим для формування витривалості. Витривалість, у свою чергу, є основною фізичною якістю, яка допомагає дітям виконувати тривалі фізичні навантаження без відчуття значної втоми [2].

Ігрові технології дозволяють створювати умови для активної участі дітей у фізичних вправах, стимулюючи їхнє бажання до самовдосконалення через змагання, естафети або інші активності. Такі ігри, як



“Перегони”, “Салочки”, “Естафети”, включають різні елементи бігу, стрибків, присідань, які сприяють не лише загальному фізичному розвитку, але й формуванню аеробної та анаеробної витривалості [6]. Ці ігрові активності дозволяють дітям тривало утримувати високу фізичну активність, що є важливим чинником для розвитку витривалості.

Вплив ігрових технологій на розвиток витривалості. Ігрові технології є одним із найефективніших методів розвитку витривалості у дітей молодшого шкільного віку. Це пов'язано з тим, що в процесі гри діти можуть виконувати тривалі фізичні вправи без відчуття значної втоми, оскільки вони концентруються на ігровій меті, а не на самій фізичній активності. Граючи, діти активно рухаються, часто змінюючи темп і характер рухів, що сприяє поліпшенню як аеробної, так і анаеробної витривалості [7].

Наприклад, у грі “Естафета з перешкодами” діти змушені переміщатися на різні дистанції з різними темпами, що допомагає тренувати серцево-судинну систему та зміцнювати м'язи. Крім того, такі ігри стимулюють дитину до максимальної віддачі, оскільки вони включають елементи змагань, що підвищує мотивацію до фізичної активності [1].

Також ігрові технології сприяють розвитку не лише фізичних, але й когнітивних навичок. Діти вчаться приймати швидкі рішення, орієнтуватися в просторі, розподіляти свої сили та планувати дії в командних іграх. Це допомагає не тільки формувати витривалість, але й розвивати загальну координацію та моторику, що є важливим для гармонійного фізичного розвитку.

Приклади ігрових технологій для розвитку витривалості. Існує безліч ігрових технологій, спрямованих на розвиток витривалості у дітей молодшого шкільного віку. Одним із найпоширеніших методів є проведення рухливих ігор на відкритому повітрі. Такі ігри, як “Перегони на триколісних велосипедах”, “Футбол без м'яча” або “Веселі естафети”, включають елементи бігу, стрибків, імітації рухів, що вимагають від дитини тривалої фізичної активності з високою інтенсивністю (Лубишева, 2019).

Також широко використовуються ігри з м'ячем, які поєднують в собі елементи координації, швидкості та витривалості. Наприклад, такі ігри, як “М'яч капітана”, передбачають тривалу участь у командних змаганнях, де дитині потрібно не тільки виконувати рухи, але й активно мислити, приймаючи тактичні рішення. Це не тільки розвиває витривалість, але й допомагає поліпшити командну роботу та соціальні навички [3].

Ще одним прикладом ефективної ігрової технології є “Захоплення прапора”. У цій грі діти повинні пересуватися територією, захищаючи свій прапор і намагаючись захопити прапор суперника. Це вимагає від них витривалості, швидкості та планування своїх дій, що сприяє тренуванню серцево-судинної системи та покращенню загальної фізичної підготовки [8].

Гра є природною формою діяльності для дітей, яка сприяє розвитку не тільки фізичних, але й соціальних, емоційних та когнітивних навичок [3]. Ігрові методи стимулюють участь дітей у фізичних активностях, покращуючи їхню мотивацію. Це особливо важливо, оскільки вік 6-10 років є критичним для формування позитивного ставлення до фізичних вправ. Дослідження свідчать, що діти, які беруть участь в ігрових активностях, продемонстрували значно вищий рівень зацікавленості в заняттях фізичною культурою, ніж ті, хто займався традиційними методами. Це підтверджується також результатами досліджень, які свідчать про те, що інтеграція ігор у фізичні заняття знижує рівень стресу і тривожності у дітей [4].

Проте, незважаючи на позитивні результати, існує недостатня кількість досліджень, які системно аналізують вплив ігрових технологій на розвиток витривалості. Важливо провести додаткові дослідження для виявлення найбільш ефективних ігрових методів і їхньої ролі у формуванні фізичних навичок у дітей.

Метою цієї статті є детальне дослідження ігрових технологій як ефективного засобу розвитку витривалості учнів молодшого шкільного віку. Стаття також має на меті визначити основні принципи застосування ігрових методів у процесі фізичного виховання, щоб максимально використати їхній потенціал у розвитку витривалості.

Для досягнення мети дослідження було проведено експериментальне тестування учнів 2-4 класів у кількох загальноосвітніх навчальних закладах. Експеримент тривав протягом 12 тижнів, під час яких учні виконували спеціально розроблені ігри. Ці ігри включали елементи бігу, стрибків, метання та інші аеробні вправи, що дозволяло розвивати витривалість у веселій та ігровій формі.

Протягом експерименту виявлено, що діти, які регулярно брали участь в ігрових заняттях, показали значне покращення показників витривалості. Наприклад, середня відстань, яку учні проходили під час тесту Купера, зросла на 25% у порівнянні з початковими даними. Це свідчить про те, що ігрові технології позитивно впливають на загальний фізичний стан учнів, сприяючи їхньому розвитку.

Крім того, було проведено опитування серед учнів, яке показало, що понад 80% дітей вважають ігрові заняття більш цікавими та захоплюючими, ніж традиційні тренування. Більш того, дані свідчать про те, що учні демонстрували кращі результати в інших фізичних вправах, що підкреслює загальний прогрес у їхній фізичній підготовленості. Наприклад, стрибки у довжину, силові вправи та загальна рухливість значно покращилися, що підтверджує ефективність ігрових методів.



Окрім покращення фізичних показників, результати дослідження свідчать про зростання інтересу до фізичної активності. Багато дітей зазначали, що ігрові заняття викликали в них позитивні емоції і бажання продовжувати займатися спортом. Це також підтверджується зростанням участі учнів у позашкільних спортивних гуртках, що стало наслідком підвищення мотивації до активного способу життя.

Важливим аспектом є також покращення командної взаємодії, оскільки ігрові технології спонукали учнів працювати разом, підтримувати одне одного і розвивати соціальні навички. Заняття, в яких діти виконували завдання у командах, сприяли не лише розвитку витривалості, а й формуванню дружніх стосунків між учнями. Це є важливим фактором для соціалізації дітей у молодшому шкільному віці [7].

Іншим прикладом може бути гра "Квача", де учасники повинні ловити один одного, переміщуючись на великих відстанях. Ця гра спонукає дітей до активного бігу, що розвиває як аеробну, так і анаеробну витривалість. Учасники постійно змінюють темп і напрямок рухів, що забезпечує різноманітність фізичних навантажень і тренує їхню реакцію.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Ігрові технології продемонстрували свою ефективність у розвитку витривалості учнів молодшого шкільного віку. Вони сприяють не лише фізичному розвитку дітей, але й формують позитивне ставлення до занять фізичною культурою. Результати нашого дослідження підтверджують, що інтеграція ігрових методів у навчальний процес може суттєво підвищити рівень фізичної активності учнів і їхню витривалість.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці нових ігрових методів, які враховують індивідуальні особливості дітей та їхню фізичну підготовленість. Крім того, важливо вивчити вплив ігрових технологій на інші аспекти фізичного виховання, такі як розвиток командних навичок, соціальної взаємодії та емоційної стійкості. Це може стати основою для створення комплексних програм фізичного виховання, які будуть включати в себе різноманітні ігрові методи.

Загалом, ігрові технології є важливим інструментом у розвитку фізичної культури дітей, і їхнє використання має стати стандартом у навчальних закладах. Спеціалістам у галузі фізичного виховання слід зосередитися на впровадженні інноваційних підходів, що базуються на принципах гри, щоб забезпечити всебічний розвиток дітей у процесі навчання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Appelqvist-Schmidlechner, K., Heikkinen, R., Vasankari, T., Virtanen, T. Relationships between psychosocial well-being and leisure time physical activity among 160.000 young Finnish men: A cross-sectional study during 2015–2021. Arch. Public Health 2023, 81, 26p.
2. Vaj-Korpak J. Aktywnosc fizyczna wybranych grup społeczno-zawodowych (wszkolnictwie). Czlowiek i Zdrowia. Nr 1 (IV). 2010. S. 152–161.
3. Грищенко О. С. Ігрові методи в фізичному вихованні. Львів: ЛНУ, 2019. 110 с.
4. Дроб'язко Н. В. Спортивна медицина для педагогів. Одеса: ОНУ, 2021. 57 с.
5. Коваленко Т. М. Розвиток витривалості у дітей молодшого. 2018. 92 с.
6. Кравчук Т. М. Вплив режиму рухової активності на рівень розвитку витривалості старшокласників. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Чернігів: ЧНПУ, 2013. Вип. 112. Т. 1. 178–182 с.
7. Петренко В. В. Наукові основи фізичної активності. Харків: ХНУ, 2022. 89 с.
8. Сидоренко І. П. Основи фізичного виховання дітей. Київ: Академія, 2020. 460 с.

УДК: 796.015.1

**Євгеній БОКОВ**

### **ОПТИМІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ-ВОЛЕЙБОЛІСТІВ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.

*Дослідження присвячено експериментальному обґрунтуванню ефективності використання рухливих ігор як засобу розвитку фізичних якостей учнів-волейболістів. На основі теоретичного аналізу літератури та емпіричних даних, отриманих в ході експерименту, ми виявили позитивний вплив рухливих ігор на розвиток таких фізичних якостей, як швидкість, сила, витривалість, координація та гнучкість. Результати дослідження свідчать про те, що включення рухливих ігор до тренувального процесу молодих волейболістів дозволяє підвищити ефективність їхньої підготовки та сприяє досягненню високих спортивних результатів.*

**Ключові слова:** волейбол, рухливі ігри, фізичні якості, тренування, спортивна підготовка, фізичне виховання.

**Постановка проблеми.** Незважаючи на те, що рухливі ігри традиційно використовуються у фізичному вихованні, їхній потенціал для цілеспрямованого розвитку фізичних якостей учнів-волейболістів досі недостатньо досліджений. Існує потреба в систематизації знань про те, які саме рухливі ігри найбільш ефективні для розвитку конкретних фізичних якостей, необхідних для досягнення високих результатів у



волейболі. Існує відносно невелика кількість наукових робіт, присвячених саме використанню рухливих ігор для розвитку фізичних якостей у молодих волейболістів, але немає чітко розробленої методики використання рухливих ігор для оптимізації фізичної підготовки юних волейболістів. Часто рухливі ігри використовуються лише як розминка або засіб відпочинку, а не як основний засіб розвитку фізичних якостей і тому для досягнення оптимальних результатів необхідно враховувати індивідуальні особливості кожного спортсмена, його вік, рівень підготовленості та специфічні потреби.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Опираюся на тему статті, то схожими дослідженнями займалися багато дослідників та вчених: Жула В.П. акцентує увагу на поглибленому оволодінні теоретико-методичними та практичними знаннями та вміннями з техніки та тактики гри, набуття практичних навичок проведення тренувальних занять та суддівства спортивних змагань [3], Безверхня А. розглядає різні методики та підходи до організації рухливих ігор [1], Чустрак А. П. досліджував динаміку розвитку фізичних якостей підлітків [6], Арапов О., Ковальова Ю., Мішин С., досліджували методику навчання елементам техніки гри у волейбол [1], Маленюк Т., Собко Н., охарактеризували взаємозв'язки показників фізичної і технічної підготовленості волейболісток [5].

**Мета статті.** Систематизувати наявні знання про використання рухливих ігор для розвитку фізичних якостей у молодих волейболістів. Проаналізувати ефективність різних видів рухливих ігор для розвитку конкретних фізичних якостей, необхідних для успішної гри у волейбол. Розробити рекомендації щодо оптимального використання рухливих ігор у тренувальному процесі юних волейболістів. Сприяти підвищенню ефективності підготовки молодих волейболістів та досягненню ними високих спортивних результатів.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Фізична підготовка є невід'ємною частиною успіху в сучасному волейболі. Високі темпи гри, різноманітні технічні дії та тактичні схеми вимагають від спортсменів високого рівня розвитку фізичних якостей. Основні вимоги до сучасного волейболіста базуються на високій руховій активності: швидкі переміщення, стрибки, падіння; витривалість: здатність грати інтенсивно протягом тривалого часу; силі, швидкості, спритності, гнучкості: необхідні для ефективного виконання технічних прийомів. Сучасні тренди у фізичній підготовці волейболістів спрямовані на: індивідуалізацію тренувального процесу: врахування індивідуальних особливостей кожного спортсмена, його сильних і слабких сторін; поєднання загальнорозвиваючих вправ, спеціальних вправ для волейболу та засобів відновлення; застосування спортивних тренажерів, систем аналізу рухів, програмного забезпечення для планування тренувань; поряд з фізичною підготовкою важливо розвивати такі якості як воля, концентрація, самоконтроль [4; 5].

Рухливі ігри – це не просто розвага, а потужний інструмент для всебічного розвитку фізичних якостей у дітей та підлітків. Вони дозволяють: розвивати силу, швидкість, витривалість, координацію, гнучкість та спритність. Кожна гра передбачає виконання різних рухів, які тренують різні групи м'язів та покращують фізичні показники; формувати правильну поставу та розвивати рухові навички. Під час гри діти природним чином засвоюють правильну техніку рухів, що сприяє розвитку координації та впевненості в своїх силах; зміцнювати здоров'я та підвищувати імунітет. Активні рухи під час гри стимулюють роботу серцево-судинної та дихальної систем, покращують обмін речовин та зміцнюють імунітет; командні ігри вчать дітей працювати в колективі, взаємодіяти з однолітками, дотримуватися правил та поважати інших; перешкоди, які виникають під час гри, допомагають дітям розвивати волю до перемоги, наполегливість та впевненість у своїх силах [2].

Вибір рухливих ігор залежить від віку дітей, їх фізичної підготовки та мети заняття. Важливо враховувати наступні фактори такі як:

1. Вік дітей: для молодших школярів підбираються прості ігри з невеликою кількістю правил, для старших – більш складні та динамічні.
2. Фізична підготовка: ігри повинні бути доступними для всіх дітей, але поступово ускладнюватися.
3. Пору року: влітку можна проводити ігри на свіжому повітрі, взимку – в приміщенні.
4. Тема заняття: ігри можна підбирати відповідно до теми уроку або свята [1].

Основні психологічні аспекти використання рухливих ігор базуються на соціалізації, а саме розвитку комунікативних навичок, формуванню соціальних ролей, сприянню розвитку емпатії та розуміння інших людей; емоційному розвитку; розвитку пізнавальних процесів; розвитку особистості; зняття стресу та підвищення стресостійкості [2].

Також особливо важливі такі фактори для досягнення психологічних цілей, як от: враховувати вік та індивідуальні особливості дітей; створювати позитивну атмосферу; змінювати ігри: щоб уникнути нудьги та підтримувати інтерес; включати елементи змагання та співробітництва; обговорювати з дітьми їхні відчуття після гри: це допоможе краще зрозуміти їхні емоції та потреби [6].

Якщо розглядати педагогічні аспекти використання рухливих ігор, то вони ґрунтуються на:

1. Цілеспрямованість: кожна гра має відповідати певному навчальному завданню. Це може бути розвиток фізичних якостей, формування певних навичок, виховання морально-вольових якостей.



2. Доступність: правила гри повинні бути зрозумілими і доступними для всіх учасників. Важливо враховувати вікові особливості дітей та їхній рівень фізичної підготовки.

3. Варіативність: щоб уникнути монотонності, необхідно постійно змінювати ігри, ускладнювати правила, додавати нові елементи.

4. Емоційність: гра має бути цікавою та захоплюючою для дітей. Важливо створити позитивну атмосферу, підтримувати інтерес до гри.

5. Індивідуальний підхід: враховувати особливості кожної дитини, її темпи розвитку, інтереси.

6. Безпека: простір для гри має бути безпечним, а інвентар – міцним та відповідним віку дітей.

7. Зв'язок з іншими видами діяльності: рухливі ігри можна інтегрувати з іншими навчальними предметами (наприклад, математикою, мовою) [3; 4].

Роль педагога в організації рухливих ігор базується на плануванні, підготовці, керуванні та аналізі рухливих ігор.

Приклади використання рухливих ігор для досягнення різних педагогічних цілей:

1. Розвиток мови: ігри з м'ячем, де діти називають слова на певну букву або тему.

2. Формування математичних уявлень: ігри з рахунком, порівнянням кількості предметів.

3. Виховання поваги до інших: ігри, що передбачають взаємодопомогу та співпрацю.

4. Розвиток творчих здібностей: ігри з елементами імпровізації та фантазії [5].

Рухливі ігри відіграють важливу роль у навчально-тренувальному процесі волейболу. Вони не лише сприяють розвитку фізичних якостей, а й забезпечують емоційне залучення спортсменів, допомагають у засвоєнні технічних елементів гри та формують необхідні для волейболу навички. Ігри слід підбирати з урахуванням віку, рівня підготовленості спортсменів та конкретних завдань тренування. З кожним тренуванням ускладнювати ігри, додавати нові елементи, щоб уникнути рутини. Чергувати ігри різної спрямованості, щоб розвивати різні фізичні якості та навички. Включати в ігри елементи техніки волейболу (передачі, подачі, блокування). Сприяти розвитку командного духу, взаємодопомоги та підтримки. Враховувати особливості кожного спортсмена, його сильні та слабкі сторони. Дбати про безпеку під час проведення ігор, забезпечувати достатній простір та використовувати безпечний інвентар.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** На підставі проведеного аналізу наукової літератури та власних досліджень можна зробити такі висновки.

Рухливі ігри є ефективним засобом для розвитку фізичних якостей учнів-волейболістів, сприяючи підвищенню їхньої загальної фізичної підготовленості та спеціальної підготовленості до гри у волейбол. Необхідний індивідуальний підхід до підбору рухливих ігор з урахуванням віку, статі, рівня підготовленості та індивідуальних особливостей спортсменів. Для досягнення оптимальних результатів необхідно поєднувати рухливі ігри з іншими засобами фізичної підготовки (спеціальні вправи, силові тренування тощо). Рухливі ігри сприяють підвищенню мотивації до занять спортом, що є важливим фактором для досягнення високих результатів.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених використанню рухливих ігор у фізичному вихованні, існують певні напрями, які потребують подальшого дослідження.

Необхідно розробити більш детальні та науково обгрунтовані програми використання рухливих ігор для розвитку фізичних якостей учнів-волейболістів різного віку та рівня підготовленості. Варто дослідити вплив рухливих ігор на розвиток спеціальних фізичних якостей, необхідних для виконання певних технічних прийомів у волейболі (наприклад, вертикальний стрибок, швидкість реакції, точність передач). Можна використовувати сучасні технології (сенсори, програмне забезпечення для аналізу рухів) для оцінки ефективності різних видів рухливих ігор та індивідуалізації тренувального процесу. Варто досліджувати вплив рухливих ігор на мотивацію, емоційний стан та соціальну адаптацію юних волейболістів. Необхідно провести дослідження, спрямовані на оцінку довгострокових ефектів використання рухливих ігор на фізичний розвиток та спортивні досягнення волейболістів.

Загалом, подальші дослідження в цьому напрямку дозволять: оптимізувати процес фізичної підготовки юних волейболістів; підвищити ефективність тренувального процесу; збільшити кількість та якість наукових публікацій у цій галузі; сприяти розвитку вітчизняного волейболу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арапов О., Ковальова Ю., Мішин С. Методика навчання елементам волейболу студентів першого курсу неспеціальних факультетів. Методичні рекомендації, щодо викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» (секція «волейбол»). Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький., 2020. 91с.
2. Безверхня Г. В., Семенов А. А., Килимистий М. М., Маслюк Р. В. (уклад.). Рухливі ігри : з методикою викладання : навч. посібник. Умань: ВПЦ «Візаві». 104 с, 2014
3. Жула В. П. Спортивно-педагогічне удосконалення з волейболу: Навчально-методичний посібник для студентів ЗВО спеціальності 017 «Фізична культура і спорт». Чернігів: НУЧК, 2021. 64 с.
4. Журавель Є. Ю. Особливості розвитку спеціальної фізичної та технічної підготовленості дівчат 13-14 років, які займаються пляжним волейболом : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» Запоріжжя : ЗНУ, 2020. 61 с.
5. Маленюк Т., Собко Н., Дослідження взаємозв'язків показників фізичної і технічної підготовленості волейболісток 13-14 років. *Фізична культура, спорт і здоров'я: стан, проблеми та перспективи*. Харків, 2022. С. 199-201.





6. Чустрак А. П. Динаміка розвитку фізичних якостей підлітків. Znanstvena misel journal (Slovenia, Ljubljana). 2017. №7. С. 66-69.

УДК 37.015.31:796(045)

Сергій БОСИЙ

## ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ГУМАНІСТИЧНИХ І ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – старший викладач, Заслужений тренер України Щербатюк Н. І.

У статті розглядаються основні підходи, педагогічні умови, категорії, шляхи виховного впливу школи, сім'ї і громадськості на стан розробленості проблеми формування гуманістичних і духовно-моральних цінностей в учнів середнього шкільного віку закладів загальної середньої освіти засобами фізичної культури. Визначені педагогічні умови проблеми дослідження – забезпечення стійкої позитивної мотивації молодших підлітків до формування гуманістичних та морально-етичних цінностей і створення відповідного освітнього середовища, в якому провідну функцію виконує вчитель фізичної культури. Розглядається одна з вагомих педагогічних умов всебічного гармонійного розвитку особистості – перебування у класному, шкільному чи спортивному колективі, де створені традиції дружби, доброзичливості, товарищескості, гуманізму і моральності. Наведені дані дослідно-експериментальної роботи з формування в учнів закладів загальної середньої освіти високих людських якостей шляхом занять фізичною культурою. У підсумку – запропонована експериментальна методика підтвердила робочу гіпотезу дослідження: впровадження позитивної мотивації та створення відповідного освітнього середовища забезпечили необхідний і бажаний позитивний результат. Більш широке висвітлення підсумків дослідно-експериментальної частини передбачено у магістерській роботі.

**Ключові слова:** формування, гуманістичні цінності, духовно-моральні цінності, учні середнього шкільного віку, мотивація, виховне середовище, засоби фізичної культури.

**Постановка проблеми.** Становлення України як незалежної, самобутньої і суверенної держави передбачає мету національного виховання – формування гармонійної, всебічно розвиненої особистості, здатної до захисту свободи, моральності, гідності, сучасних цінностей кожної людини, яка має стати гарантом територіальної цілісності нашої країни. Почуття людського гуманізму й високої моральності – це стрижень особистості громадянина України, який формується завдяки засобам сучасної освіти і виховання, зокрема – галузі фізичної культури і спорту. Саме тут важливою ланкою діяльності є орієнтація підростаючого покоління на гуманістично-демократичні й духовно-моральні цінності світової цивілізації, забезпечуючи загальнокультурну, фундаментальну наукову, практичну підготовку підростаючого покоління, відповідно науково-технічного та соціального прогресу. Засоби фізичної культури, спорту і туризму покликані сприяти утвердженню гуманістичних ідей, ідеалів, моралі, норм співжиття, формуванню інтелектуального потенціалу нації як найвищої цінності сучасного суспільства.

Сьогодні вимагає формування загальнолюдських якостей кожної особистості, особливо гуманістичних і духовно-моральних цінностей, гарантом яких є Конституція України, а також напрями, розроблені у національних програмах, законах й галузевих концепціях розвитку держави: Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про фізичну культуру і спорт», «Про охорону дитинства», указі Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання», Національній доктрині розвитку громадянського суспільства, Концепції громадянського виховання в умовах розвитку української державності, Концепції гуманістичного виховання дітей і молоді, які є основою формування гуманістично-демократичних і духовно-моральних цінностей нового покоління. Окремі аспекти мирного світового співіснування в дусі взаємопорозуміння, співробітництва й поваги до прав людини та основних її свобод висвітлені у міжнародних і національних нормативно-правових актах: Декларації про поширення серед молоді ідеалів миру, взаємної поваги і взаєморозуміння між народами, Декларації принципів толерантності, Декларації про виховання народів світу у дусі взаємоповаги і миру, Хартії про партнерство заради інформаційних свобод та захисту суспільної моралі, Національній стратегії розвитку освіти в Україні, Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту, Постанові Кабінету міністрів України «Про деякі питання дитячо-юнацького військово-патріотичного виховання», Державних тестах і нормативах оцінки фізичної підготовленості населення України, галузевій Концепції «Нова українська школа» тощо.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема формування моральних і гуманістичних цінностей учнів закладів загальної середньої освіти займала провідне місце у педагогічних і психологічних дослідженнях



науковців ще з періоду становлення й згодом – проголошення незалежності Української держави. Саме в ці роки з'явилися роботи вчених щодо гуманістичної спрямованості особистості, її громадянської активності та соціальної зрілості на теоретико-методичному рівні: А.Бабаєв, І.Бех, С.Біленцов, А.Вербицький, О.Вишневський, А.Гаязов, М.Євтух, О.Коберник, Н.Коляда, В.Кремень, О.Киричук, М.Зубалій, І.Зязюн, Г.Суколенова, О.Сухомлинська та ін. Практичну реалізацію концептуальних підходів щодо ідей гуманістичного виховання молоді висвітлено у працях Р.Арцишевського, В.Білоусової, Л.Вербицької, Т.Дем'янюк, М.Євтуха, Л.Калиновської, Н.Косаревої, А.Крицької, В.Кузя, В.Оржеховської, О.Падалка, Л.Пономаренко, Є.Постовойтової, В.Поплужного, О.Савченко, В.Струманського, І.Тараненка та ін.

Формуванню гуманістичних і духовно-моральних цінностей у шкільній та позашкільній роботі засобами фізичної культури й дозвілєвої діяльності приділяли увагу В.Андрющенко, О.Бездверна-Хомеріки, О.Гевеля, Л.Диненкова, Г.Загадарчук, Т.Зякун, В.Кірсанов, А.Конох, Н.Кутова, О.Маркова, А.Мельнгік, О.Миронюк, М.Поплавський, В.Салко, О.Сасихов, О.Стасенко, А.Турчак, О.Шевченко, О.Язловецька та ін.

**Мета статті** – визначити педагогічні умови ефективного використання засобів фізичної культури у формуванні гуманістичних і духовно-моральних цінностей в учнів середнього шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зміна гуманістичних, моральних і духовних пріоритетів та переосмислення нових напрямів у вихованні вільної людини незалежної Української держави зумовлюють суттєве оновлення змісту виховної роботи закладів загальної середньої освіти. На основі запровадження новітніх дидактичних технологій й ефективних інноваційних досягнень людського суспільства, саме формування у підростаючого покоління моральних, гуманістичних та духовних цінностей червоною ниткою проходить через всю педагогічну, літературно-просвітницьку, професійну, наукову, громадську та волонтерську діяльність освітян. Проаналізувавши значну частину психолого-педагогічної та спеціальної літератури, нами визначені поняття, які пропонують провідні науковці України, що найбільш характерні для проблеми дослідження: формування, мотивація, гуманістичні та духовно-моральні цінності, гуманістичне виховання, духовно-моральне виховання, національне виховання, учні середнього шкільного віку, вікові межі дослідження, формування високоморальних якостей особистостей, колективізм, доброта, милосердя, турбота, справедливість, ідеал виховання, мораль, моральне виховання, фізична культура, спорт, туризм, засоби фізичної культури, засоби виховання, національний виховний ідеал.

Основними компонентами послідовної педагогічної системи впливу на формування гуманістичних цінностей в учнів середнього шкільного віку засобами фізичної культури є знання, потреби, ідеал, мотиви, мотивація, переконання, уміння, навички, звички, поведінка і самосвідомість. Вміло використовуючи таку педагогічну логістику вчитель фізичної культури має змогу організувати цілеспрямовану, якісну і довготривалу навчально-виховну, спортивно-масову та фізкультурно-оздоровчу роботу у школі й передбачати її продовження у позашкільних закладах освіти. Адже саме заклади загальної середньої освіти повинні займати провідне місце у формуванні моральних і гуманістичних якостей учнів засобами фізичної культури. Проте, варто враховувати позашкільну дозвілєву діяльність кожного учня, спортсмена-початківця, гуртківця чи члена місцевого неформального об'єднання. При цьому молодь потребує ціннісно збагачених відповідей на морально-етичні запитання тому, що українське суспільство, в умовах російської агресії, переживає руйнацію старого ідеологічного підґрунтя та перехід до нового сприйняття реалій суспільного життя.

Створення виховного освітнього середовища з метою формування в учнів середнього шкільного віку гуманістичних і духовно-моральних цінностей засобами фізичної культури є необхідною передумовою організації навчально-виховного процесу в сучасній школі. Особливо дана педагогічна умова стає актуальною і діє ефективно в умовах екстремальної освіти у зв'язку з обмеженнями через російську агресію. Формування загальнолюдських, а потім на їх основі гуманістичних і духовно-моральних цінностей в учнів середнього шкільного віку відбуватиметься результативніше при використанні всіма учасниками виховного процесу сучасних актуальних форм педагогічного впливу. А саме: година класного керівника; батьківські збори; зустрічі з цікавими людьми: воїнами, спортсменами, тренерами, волонтерами, політиками, письменниками, істориками, науковцями тощо; пошук фактів, перегляд і обговорення телепередач, фільмів, книг, відеоматеріалів та ін.; доповіді або повідомлення для однокласників, пошук матеріалів морально-етичного та духовно-гуманістичного характеру; рольова гра в класі з визначення загальнолюдських якостей, релігійних звичаїв і традицій, гуманістичних й духовно-етичних цінностей суспільства, знання українських відзнак та нагород, спортивної символіки і термінології, національних спортивних й рухливих ігор; заняття з правил дорожнього руху в Україні, волонтерської допомоги; екологічні акції, походи й екскурсії краєзнавчо-туристичного характеру; відвідування історико-краєзнавчих музеїв, українських етнічних виставок, подорожі рідним краєм, пішохідні, велосипедні, водні, авіа-, авто- і мототури; олімпіади, турніри, змагання, квести, хаби та інші спортивно-масові й фізкультурно-оздоровчі заходи духовно-морального і гуманістичного спрямування [2]; програми «Оцінка життєвих цінностей», «Моральне виховання і майбутня професія», «Морально-етичні бесіди», акція «Наш дім»; психолого-педагогічні методика, діагностики і тести: «Визначення життєвих цінностей особистості», методика виховного впливу «Ціннісні орієнтації



особистості», діагностична методика «Творчий потенціал особистості», «Діагностика комунікативної толерантності», «Тест на визначення невпевненості у собі», «Оцінка здатності до осмислення морально-етичних цінностей людського суспільства» та ін.; благодійні акції учнів середнього шкільного віку; предметні олімпіади з обов'язковим включенням питань духовно-гуманістичного і морально-етичного характеру; суспільно-корисна праця на облагородження сільських і міських скверів, площ, майданів, вулиць, провулків, вигонів, балок, галявин, пляжів, прибудинкових територій тощо; класні збори з обговоренням соціально-політичних питань, дискусій морально-етичного і духовно-гуманістичного контенту; відзначення знакових, знаменних дат України, регіону, області, району, міста, селища, школи, класу, секції чи групи; краєзнавчо-туристичний похід «Пізнай себе, свій рід, свій народ...»; естетична вікторина з включенням елементів гуманістичного і морально-етичного виховання; етичний диспут на морально-гуманістичну та національно-патріотичну тематику; екологічний рейд групою, секцією, класом, школою, дитячо-юнацькою спортивною школою, спеціалізованою дитячо-юнацькою спортивною школою олімпійського резерву, дитячим юнацьким центром, клубом, фізкультурно-спортивним товариством, вулицею, районом тощо; чергування в школі на засадах самоврядування; Всеукраїнська дитячо-юнацька військово-патріотична гра «Сокіл» («Джура»); організація класу для суспільно корисної практики з ремонту, оформлення предметного кабінету, спортивної зали чи рекреацій на морально-етичну чи спортивну тематику з використанням української державної та олімпійської символіки; вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду роботи з гуманістичного, духовного, національно-патріотичного та морально-етичного виховання груп, секцій, шкіл, громадських об'єднань, фізкультурно-спортивних товариств, організацій та інших позашкільних закладів [1].

У закладах загальної середньої освіти міста Кропивницького, Кіровоградщини і України, особливо сьогодні, в умовах російської агресії, гуманістичне, духовне, фізичне, морально-етичне виховання набуває важливого значення для майбутнього нашої держави. Так, навесні 2023 року у місті Кропивницькому був проведений марш «Об'єднані перемогою», на якому зібралися учні та вчителі, студенти й викладачі, керівники підрозділів районного, міського та обласного рівнів – більше 2200 осіб. А восени 2024 року, на День фізичної культури і спорту України відбувся забіг під назвою «Шаную воїнів, біжу за Героїв України», де учасники змагань зібралися під прапорами України і фізкультурно-спортивних товариств з метою підтримки Воїнів Світла, які боронять незалежність, суверенітет і цілісність держави. У середній школі № 24 Кропивницької міської ради створений клуб «Захисники і захисниці Кропивницького», у план якого увійшли заходи національно-патріотичного, соціально-гуманістичного та духовно-морального характеру.

Аналіз стану національно-патріотичного, гуманістичного і духовно-морального виховання у гімназії № 9 «Мрія» свідчить про високий рівень привиття дітям громадянської активності, свідомої життєвої позиції, гуманістичних й духовно-моральних цінностей. Про що переконливо говорять дані нашої дослідно-експериментальної роботи. Так, на запитання «Високоморальні люди справді виховані?» – 62 (100%) гімназистів і гімназисток контрольної й експериментальної груп відповіли ствердно. Вивчаючи знання учнями основоположних компонентів моралі: 62 (100%) опитаних впевнено перерахували по 10 загальнолюдських якостей. Чітко розрізняють складові контенту «добро» чи «зло» – 62 (100%) респондентів.

Духовно-моральні якості і гуманізм нашої нації проявляється у діях, вчинках і традиціях українського народу. Прикладом є педагогічний експеримент, проведений у НВО № 6 – ліцею «Максимум» Кропивницької міської ради Кіровоградської області. На питання «Чи подобаються Вам українські пісні?» значна частина опитаних відповіла ствердно: 23 (73%) у контрольній групі і 27 (83%) в експериментальній. Це свідчить про високий рівень інтересу учнів середнього шкільного віку до української культури, національного співу, музики та мистецтва, загалом. Опитування показало, що тенденція до вивчення української самобутності (культури, мови, традицій, звичаїв, атрибутів державності) постійно зростає. Значна частина опитаних намагається говорити тільки українською мовою: 23 (76%) – контрольна і 23 (74%) – експериментальна. Інтерв'ювання дітей, які перебувають на «сімейному навчанні» допомагали здійснювати учні-помічники через власні телефони, підключаючи своїх однокласників під час зустрічі з експериментатором. Це викликало особливу зацікавленість дітей, які перебували в класі й за кордоном. Більше того, якщо не вдалося своєчасно з'єднатися з однолітками, то учні приносили інформацію-відповідь на наступну зустріч. Завдяки системі виховних заходів нам вдалося підняти з середнього на високий рівень сформованість знань респондентів до національних символів української державності: в експериментальному класі 6-А володіння українською мовою – 31 (100%). Що є ствердженням високої моральності наших респондентів. А саме: бажання розмовляти державною мовою навіть у сімейному колі – 31 (100%), а співати українських пісень та танцювати «гопака» – 29 (94%). При цьому, в контрольному класі результати залишилися незмінними: 23 (76%) ліцеїсти. Більшість у експериментальній групі ознайомилися з атрибутами області і міста – 24 (77%), коли у контрольній групі – 10 (33%) – результат незмінний. Бажання займатися шкільною фізичною культурою та фізичними вправами у домашніх умовах виявили 31 (100%) респондент експериментальної групи, особливо після всіх дослідно-експериментальних заходів, проведених у 6-А класі ліцею «Максимум». У контрольній групі цей показник залишився незмінним – 23 (76%) опитаних. На запитання «Бути громадянином означає



бути патріотом України?» ствердно відповіли 24 учні (80%) на початку експерименту у контрольному класі та 25 (83%) – в кінці експерименту. У експериментальному класі відповідно 24 (77%) та 30 (97%) [3].

Дослідно-експериментальна робота, проведена нами у гімназії № 9 «Мрія» м. Кропивницького Кіровоградської області, засвідчила високий рівень морального виховання у школярів даного навчального закладу. Разом з тим, нам вдалося, в наслідок мотивування молодших підлітків до формування морально-гуманістичних якостей та створення належного виховного середовища через систему виховних заходів, проведених разом з вчителями фізичної культури даної школи, отримати позитивний результат перетворюючого педагогічного дослідження. У експериментальній групі значно підвищився рівень сформованості духовно-моральних та гуманістичних цінностей засобами фізичної культури завдяки пропонованій експериментальній методиці виховного впливу школи, сім'ї і громадськості.

**Висновки.** Таким чином, вчитель фізичної культури в закладі загальної середньої освіти є організатором національно-гуманістичного і духовно-морального виховання, разом з іншими вчителями він формує всебічно гармонійно розвинену особистість кожного учня, що є метою загальношкільної освіти в Україні. Творчо використовуючи виховний потенціал засобів фізичної культури педагог повинен вміло вести кожного учня і класний колектив до формування високоморальних якостей протягом всього періоду навчання школярів. Враховуючи необхідність постійного підтримання дисципліни на уроках фізичної культури через шиккування, стройові вправи та виконання командних і колективних дій саме вчитель фізичної культури покликаний здійснювати гуманістичне й духовно-моральне виховання, прививати людинолюбство, добропорядність, взаємодопомогу, взаємовиручку, відчуття товарищескості, підтримки, усвідомлення належності до класної і шкільної сім'ї, спільноти району, міста, області, країни. Адже власне шкільна фізична культура покликана забезпечити належний стан здоров'я нації, прикладну фізичну підготовку підростаючого покоління до професійної діяльності, створення кожною молодою людиною щасливої сім'ї, наступного повноцінного дітонародження, довголіття та військово-патріотичну підготовку випускників. Набуті на заняттях фізичними вправами знання, вміння й навички визначають рівень національної свідомості, справжній гуманізм й патріотизм, духовну моральність і готовність кожного випускника сучасної школи до захисту України, розбудови її як гуманістичної, демократичної, правової, незалежної, суверенної, самобутньої, самодостатньої, багатой та цілісної держави. При формуванні гуманістичних та духовно-моральних цінностей у молодших підлітків засобами фізичної культури особливу увагу слід приділяти вихованню високоморальних загальнолюдських якостей, необхідних для наступного суспільно корисного життя.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка. К.: Вища шк., 1995. 237 с.
2. Зубалій М.Д. Форми військово-патріотичного виховання допризовної молоді. К.: АПН України, 2010. 272 с.
3. Лелека Я.М. Формування національно-патріотичних цінностей у учнів 11 – 12 років засобами фізичної культури. Студентський науковий вісник. Випуск 29. Кропивницький: ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. С. 404 - 407.

УДК 373.3/5.016:796.332

**Дмитро ВИСОЧИН**

### **ВПРОВАДЖЕННЯ ІГРОВОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ УЧНІВ 7-Х КЛАСІВ З ВАРІАТИВНОГО МОДУЛЮ «ФУТБОЛ»**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.*

*У статті розглядається проблема використання у навчанні на уроках фізичної культури методів демонстрації і вправи, охарактеризовано різні підходи до навчання, які сприятимуть покращенню навичок гри у футбол серед школярів. Розкрито вплив ігрового підходу у навчанні для покращення навички футбольного пасу, що здійснюється за трьома критеріями: ставлення, знання та навички. Доведено, що використання ігрових підходів у навчанні здатні підвищити рівень участі, співпраці, задоволеності та навичок гри у футбол на уроках фізичної культури*

**Ключові слова:** *учні, урок фізичної культури, вчитель, ігровий підхід, модульний підхід, участь, співпраця, задоволеність.*

**Постановка проблеми.** Вчителі фізичної культури все ще використовують традиційні та одноманітні моделі навчання, що призводить до не досягнення достатнього рівня опанування навички учнів у спортивних іграх. Крім того, інструменти, що використовуються в навчанні, є стандартними для професійних гравців. Це дослідження має на меті визначити ефективність моделі навчання гри у футбол, де учні були б більш активними під час навчання та покращували базові навички техніки пасу між хлопцями та дівчатами. Ефективний процес навчання завжди повинен застосовуватися на кожному уроці з фізичної культури. Фізичне



виховання є частиною навчального процесу в школі з цілями для когнітивного та психомоторного розвитку учнів. Очікується, що учні можуть отримати спортивні навички через активне, творче та веселе навчання, щоб досягти цілей фізичного виховання. Поки що моделі навчання, які використовуються у навчанні є демонстрації та вправи.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вплив ігрової діяльності щодо підвищення мотивації учнів до активного навчання на уроках фізичної культури досліджують багато вчених [1], модель навчання футболу із застосуванням ігровим підходом розкрито у працях Кривенцова І., Іщенко Н. [2], Леушина М., Бихуна Н. [3], Собка С. [4, 5]. Ігрова концепція «грай як вчитель» з дослідженням принципу модифікації шляхом адаптації для залучення гравців з іншими навичками розглядають науковці F. Özgül, T. Atan, and M. Kangalgil [6].

**Мета статті** - визначити ефективність моделі з ігровим підходом щодо активності учнів під час уроку та вдосконаленням базових навичок техніки футболу.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Модель навчання футболу застосовується з ігровим підходом, щоб полегшити учням відпрацювання кожної важливої навички та поступово її засвоїти. Загальні перцептивно-моторні здібності у досягненні спортивних успіхів зменшуються з віком та часом, що присвячені тренуванням і спортивному досвіду []. Кожна гра має різні правила, тому кожен наступний рівень буде складнішим і більш схожим на реальні правила. Таким чином, навчання з використанням різноманітного ігрового підходу зможе досягти цілей запланованого навчання і може підвищити фізичну активність під час занять фізичними вправами.

Етапи навчання включають: 1-й етап (розтяжка і розминка), 2-й етап (учні виконують вправи) і 3-й етап (вчитель оцінює знання). Модель включає запропоновані навички для ефективного викладання, які згруповані в три сфери: турбота про комфорт дитини, навчання та групова динаміка [1]. Поєднання творчого стилю вчителя, на відміну від використання лише традиційного та репродуктивного навчання, сприяє більш різноманітному та позитивному викладанню фізичного виховання, зміцненню уваги учнів, підвищенню їхньої задоволеності та адекватної поведінки, забезпечуючи при цьому належний розвиток рухових навичок [2]. Обладнання та інфраструктура, що використовуються під час навчання – це стандартний інвентар для ігор та спорту. Впроваджена модель навчання базується на навчальній програмі з фізичної культури за одним з модулів спортивних ігор – «Футбол».

Вплив ігрового підходу у навчанні для покращення навички футбольного пасу здійснюється за трьома критеріями: ставлення, знання та навички. Навички є найбільш критичною оцінкою порівняно з двома іншими оцінками. Це означає, що метою фізичного виховання є не лише розвиток спортивних навичок, але й знання та ставлення. Незважаючи на це, вчителі застосовують методи навчання, адаптовані для досягнення навчальних цілей фізичного виховання. Використання стратегії одностатевого групування під час змагального ігрового процесу може призвести до вищих рівнів сприйняття компетентності у дівчат, але не у хлопців, при збереженні високих рівнів фізичної активності [3]. Ігрові показники та прогностична модель ігрових показників були розширені, щоб включити чотири тактичні структури [4]. Впровадження оцінки за навчальною програмою пов'язане з оцінкою ставлення, оцінкою знань та оцінкою навичок. Спортивна освіта була корисною інструментальною моделлю для покращення змінної, безпосередньо пов'язаної з особистою та соціальною відповідальністю [6].

Цілі фізичного виховання, описані в навчальній програмі, включають розвиток рухових навичок, техніки та ігрових стратегій. Вчителі фізичної культури та рішення, які вони приймають, сприяють навчанню учнів та досягненню мети фізичної грамотності. Вимоги до фізкультурно-оздоровчої діяльності та обладнання визначаються відповідно до наступних етапів просвітницької роботи: I етап – переконання в необхідності занять фізичною культурою; II етап – підвищення рівня фізичної культури; III етап – залучення до регулярних занять фізичною культурою і спортом; IV етап – підтримка, подальше підвищення фізичної активності та ефективності занять фізичною культурою і спортом [8].

Ігри для дітей – це форма діяльності, яка приносить задоволення і здійснюється виключно для того, щоб порадувати дітей, а не тому, що вони хочуть отримати щось в результаті цієї діяльності. Активна гра необхідна дітям для розвитку м'язів і тренування всіх частин тіла [9]. Тому що завдяки цій грі учні більш вмотивовані до навчальної діяльності. Крім того, діти також отримують індивідуальний цілісний розвиток. Спільні ігри, схоже, знижують рівень булінгу на уроках фізичної культури, що свідчить про те, що спільні ігри можуть бути надійним інструментом для зниження його рівня [4].

Стиль інклюзії вплинув на покращення навичок передачі пальцями, передпліччям та подачі з-під руки, що було помічено під час спостереження за дітьми. Методика викладання підвищує рівень володіння технічними навичками в спорті за допомогою навчальних ігор для розуміння. Самоконтрольовані відеозаписи демонструють позитивні ефекти і можуть бути застосовані у навчанні фізичного виховання для розвитку різних спортивних навичок.

Навчання руху – це етап оволодіння людиною не локомоторними, локомоторними та маніпулятивними руховими навичками. Навчання руху надає інформацію, яку вчитель фізичної культури може



використовувати для розробки достатньої основи для прийняття цих рішень. Ця основа для прийняття рішень побудована на розумінні факторів, що впливають на набуття рухових навичок [5]. Рухове навчання може допомогти вчителю краще зрозуміти, як структурувати навчальний досвід для учнів на різних етапах, зосереджуючись на ігровому дизайні у фізичному вихованні. Обов'язкове фізичне виховання з тренуванням поведінкових навичок може покращити когнітивні передумови поведінки під час занять фізичними вправами та спортом, а також участь підлітків у фізичній активності та спорті. Як показано нижче, кілька факторів можуть впливати на етапи навчання руху, включаючи фактори навколишнього середовища, самого себе і точність рухів.

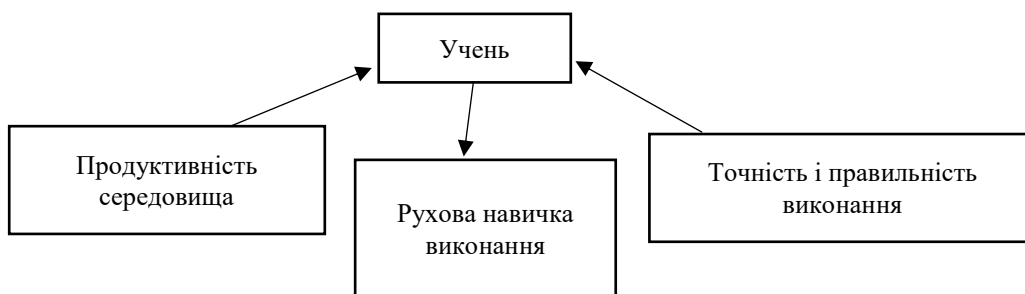


Рис. 1 Три фактори при формуванні рухової навички

Сезонний план проведення уроків

Модуль 1: Урок 1-3

- ✓ Вчитель пояснює основну техніку передачі м'яча у грі в футбол
- ✓ Вчитель надає учням посібники
- ✓ Вчитель керує розподілом часу, ділить групи, пояснює правила гри та навчання
- ✓ Учні практикують ігровий підхід

Модуль 2: Урок 4-6

- ✓ Безпосереднє навчання учнів: 1) розминка, 2) навчальний ігровий підхід
- ✓ Вчитель визначає частоту проходження, набори, повторення та час для кожної моделі навчання
- ✓ Планування уроку вчителем

Модуль 3: Урок 7-10

- ✓ Учні одразу проводять розминку
- ✓ Учні одразу практикуються у навчанні ігровому підходу у футболі
- ✓ Спеціальні правила гри з трьома дотиками.
- ✓ 15 хвилин ігрового часу. Вчитель бачить розвиток навичок учнів

Використовуючи такий модульний підхід учні можуть покращити свої навички виконання пасу та прийняття тактичних рішень, навчаючись у футбольному навчальному середовищі. Навички пасу також можна вдосконалити за допомогою декількох ігор, в яких беруть участь багато учнів під час навчання. Школярі можуть показувати хороші результати після 16 вправ у кожному модулі. Вік і стать також впливають на засвоєння базових технік. Розвиток ігор 1 проти 1 та 2 проти 2 у футболі може покращити навички та тактику гри, наприклад, бачити позицію суперника та стратегічну ігрову зону. Ґрунтуючись на вищезазначеній теорії, дослідники повинні розробити моторне навчання, яке б враховувало особливості учнів для покращення гри у футбол. Зосередженість на грі, як підхід, орієнтований на футбольні одиниці, призвів до того, що учні накопичували рекомендовані рівні рухової активності відповідно моторній щільності уроку.

Впроваджена модель навчання була описана в навчальному процесі від початку до кінця. У розроблених планах також описується діяльність учнів на кожному навчальному занятті, час, який використовується в кожній моделі та розподіл на групи. Характер навчальних процесів, рівень когнітивного та соціального залучення учнів до предмету, а також специфічні обмеження, що накладаються на ігрові форми, все це вплинуло на прогрес школярів у їхній здатності грати в ігри вторгнення (рівень захисного пресингу, розмір поля). Сезонний план моделі навчання футболу пояснюється в таблиці 1.

Сезонний план ґрунтується на спостереженнях під час навчального процесу з фізичного виховання в молодших класах середньої школи. Більшість учнів надають перевагу змагальному навчанню, заснованому на грі, і всі учні можуть брати участь. Тому була розроблена змагальна модель навчання, враховуючи час гри, співпрацю та частоту.

Метод дослідження, використаний у цьому дослідженні – це експеримент з дотестовим та післятестовим визначенням показників розвитку футбольної навички – пас. Цей метод використовується для визначення ефекту моделі навчання, застосованої для покращення навичок учнів у грі в футбол. Він полягає у випадковому розподілі суб'єктів на рівні навчання таким чином, щоб відомі та непередбачувані джерела



варіації між темами були розподілені по всьому експерименту і не впливали на проблеми лише в одному або обмеженій кількості рівнів навчання.

Інструментом для збору даних слугувала анкета, що мала на меті з'ясувати рівень участі, співпраці та задоволеності учнів під час навчання з фізичного виховання. На додаток до спостереження, дослідники також використовували інструмент тестування навичок передачі м'яча, щоб визначити вплив моделі навчання на ці навички. Критерії для пасу включають: стоячи перед м'ячем, ноги на ширині плечей, мах ногами ззаду до торкання м'яча, торкання м'яча ногами з внутрішньої сторони, рух м'яча прямо перед собою, а також рух за м'ячем услід. Під час оцінювання навичок пасу кожен учень має п'ять можливостей, і кожен показник, який він може відпрацювати, отримує оцінку 1. Дані аналізували за допомогою SPSS, обчислюючи середню різницю між контрольною та експериментальною групами.

У дослідженні взяли участь 22 учнів у віці 12-13 років. Генеральну сукупність склали учні 7-х класів, загальною кількістю 43 досліджуваних. Учні були представлені двома класами – контрольним та експериментальним. У контрольному класі школярі навчалися за інструкціями вчителя, а в експериментальному класі учні практикували модель навчання, розроблену дослідником. Результати першого дослідження показали участь, співпрацю та задоволеність досліджуваних під час навчального процесу між двома класами. Контрольний та експериментальний клас показали різні ефекти під час застосування моделі навчання. Результати заповнення анкет для двох класів представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Спостереження за процесом навчання

Клас	Індикатор		
	Участь	Співпраця	Задоволеність
Контрольна	68%	60%	63%
Експериментальна	85%	74%	81%

Виходячи з таблиці 2, участь учнів у навчанні отримала відсоткове значення у контрольному класі – 68%, співпраця – 60%, а задоволеність учнів під час навчального процесу – 63%. Водночас в експериментальному класі участь школярів зросла до 85%, співпраця між школярами – на 74%, а задоволеність досліджуваних під час навчального процесу – на 81%. Таким чином, впроваджена модель навчання впливає на участь, співпрацю в іграх та задоволеність школярів під час занять фізичним вихованням.

#### Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

На основі презентації результатів дослідження можна зробити висновок, що використання ігрових підходів у навчанні здатні підвищити рівень участі, співпраці, задоволеності та навичок гри у футбол на уроках фізичної культури. Ігри, які є цікавими і можуть активно залучати учнів під час навчання, а також можуть продемонструвати якість викладання та навчання вчителя. Навчання з використанням ігрового підходу також може підвищити співпрацю учнів, оскільки гра має змагальний характер, і кожна команда не хоче програти. Хоча здібності кожного школяра різні, гра все одно може бути проведена на високому рівні. Результативність і рівень базових футбольних навичок також можуть бути використані для виявлення талантів у молодіжних групах.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Войтенко С.М., Костюкевич В.М., Стасюк І.І. Теорія і методика викладання футболу: Навчальний посібник. Вінниця: Планер, 2022. 215 с.
2. Кривенцова І., Н. Іщенко Футбол як засіб розвитку спритності в учнів старших класів *Молодий вчений: сучасні тенденції формування та збереження здоров'я людини* 2024 р. Харків, 2024. С. 140–145.
3. Леушин, М., Бихун, Н. Ставлення учнів 7-х класів до уроків фізичної культури та їх активність поза школою. Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення, 2024. С. 68–72. <https://journals.urau.ua/hdafk-tmfv/article/view/306282>
4. Собко С. Г. Виховання інтересу учнів середньої школи до фізичної культури під час занять футболом. Рухова активність і здоров'язбереження людини: монографія / за ред. В.М. Пристинського, Т.М. Пристинської. Слов'янськ : ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2024. С. 261– 295.
5. Собко С. Г. Ігровий підхід у підготовці юних футболістів 6-7 років. World science: problems, prospects, innovations: materials of the V International research and practical internet conference. (November, 21). Žďár nad Sázavou: DEL s.z., 2023. P. 51-53.
6. F. Özgül, T. Atan, and M. Kangalgil, "Comparison of the Command and Inclusion Styles of Physical Education Lessons to Teach Volleyball in Middle School," *Phys. Educ.*, vol. 76, no. 1, pp. 182–196, 2019, doi: 10.18666/tpe-2019-v76-i1-8481



УДК 796.853.26-053.6(072) (045)

**Роман ВОЛЧЕНКО****СПЕЦИФІКА НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ  
З КІОКУШИНКАЙ КАРАТЕ ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ 11-14 РОКІВ***(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Стасенко О. А.*

*У статті обґрунтовано специфічні особливості занять кіокушинкай карате з юними спортсменами 11-14 років. На основі аналізу наукових праць фахівців та власного досвіду визначено основні завдання та напрямки процесу підготовки з кіокушинкай карате. Визначено умови досягнення спортсменом потрібного ефекту при вдосконаленні наведених напрямків та умов. Розкрито фізіологічні, фізичні та психічні особливості підлітків, які слід враховувати у навчально-тренувальному процесі.*

**Ключові слова:** кіокушинкай карате, особливості підготовки, навчально-тренувальні заняття, підлітки.

Кіокушинкай карате – вид спорту, що базується на принципах спортивної підготовки як багаторічний, цілорічний, спеціально організований навчально-тренувальний процес всебічного розвитку, навчання та морально-етичного виховання вихованців. Відбір до дитячо-юнацьких спортивних шкіл або секцій з даного виду спорту обдарованих юнаків та дівчат має здійснюватися з метою їх здатності поновити лави провідних вихованців країни, пошуку ефективних засобів і методів навчально-тренувальної роботи для тренерсько-викладацького складу. Розробка і удосконалення методики навчально-тренувального процесу обумовлена потребою врегулювання даних видів діяльності з кіокушинкай карате та у зв'язку з необхідністю покращення розвитку в Україні цього виду спорту [5].

Дитячо-юнацькі спортивні школи за чіткої організації роботи та високої якості педагогічної діяльності тренерсько-викладацького складу є базами для залучення бажаних до систематичних занять спортом.

Стиль кіокушинкай карате був створений в післявоєнні роки ХХ століття легендарним майстром Масутацу Оямою на противагу безлічі безконтактних шкіл і власне принципу «карате без контакту». Демонструючи потужність карате, кіокушин поступово завоював популярність у багатьох країнах світу, а з часом, став основою для ряду контактних стилів єдиноборств. Кіокушинкай карате ставить до своїх шанувальників надзвичайно високі вимоги, оволодіння якими передбачає серйозну атлетичну підготовку. Однак, не дивлячись на максималізм вимог, культивування стилю у всьому світі проходить з урахуванням різноманітних інтересів тих, хто ним займається: дихальні вправи, фізична підготовка, самозахист тощо. Навчальна програма є авторською адаптованою методикою, яка дозволяє займатися кіокушинкай карате дітям 8-11 років та базується на пролонгації терміну підготовки на базові основи за рахунок посиленого розвитку фізичної сили, гнучкості, спритності, витривалості та швидкості дітей [6].

Вивчення особливостей рухових дій у карате сприятиме вдосконаленню теоретичної підготовки спортсменів. Внаслідок значного ускладнення програми змагань, насичення її елементами підвищеного рівня складності, підвищуються вимоги до фізичної та технічної підготовленості спортсменів. Зрозуміло, що тільки за умови грамотної побудови попередньої базової підготовки можливе освоєння техніки карате на сучасному рівні.

Конкретизуючи значення проблеми слід зазначити, що необхідність навчання великій кількості рухових дій потребує певної класифікації їх за ступенем значущості для подальшого зростання майстерності спортсмена та логічної послідовності навчання; підвищені вимоги до фізичної підготовленості спортсменів потребують удосконалення методики розвитку рухових якостей вже на етапі попередньої базової підготовки; надмірна увага розвитку фізичних якостей, або навпаки поспішне вивчення техніки та виконання нормативів масових розрядів, часто практично унеможливує подальше удосконалення спортсмена. Отже, ці дві сторони підготовки тісно пов'язані і потребують узгодження.

На сьогодні ці питання здебільшого вирішуються емпірично, шляхом проб і помилок, що часто негативно впливає на результати виступів спортсменів на змаганнях. Кіокушинкай карате – жорсткий, контактний стиль карате. Він приваблює все більше бажаних опанувати даним мистецтвом, яке вчить захищати себе без застосування зброї. Важливим є застосування окремих специфічних тренувальних засобів згідно наявного етапу підготовки.

У сучасній теорії підготовки спортсменів широко висвітлені різноманітні аспекти організації тренувального процесу на будь-яких етапах багаторічного спортивного вдосконалення [2; 4; 7; 9]. Виду кіокушинкай карате присвячено ряд публікацій [1; 3; 8], в яких приділяється увага різним аспектам карате (філософії, технічним основам, тактиці, практичному застосуванню прийомів та ін.). Проте, потребують детального розкриття саме специфічні особливості навчально-тренувального процесу на початковому етапі, тобто підготовки юних спортсменів в кіокушинкай карате.





Наукові дослідження і власний досвід роботи дає підстави констатувати, що карате бажано навчати з 10-12 років, коли хлопчик достатньо фізично та інтелектуально розвинений, він може легко сприймати і засвоювати спортивну техніку.

Фізичні і психологічні особливості підлітків і юнаків (віковий період від 11 до 18 років є настільки різним, що в спортивній практиці виявилася необхідність підрозділяти тих, хто займаються на три вікові групи, приблизно зрівнюючи їх по фізичним можливостям, а саме: 1) підлітки 11-14 років, 2) молодші хлопчики та юнаки 15-16 років, 3) старші юнаки 17-18 років.

Віковий розподіл є важливий не тільки для змагань, але й навчально-тренувальних занять в цілому. Здатність сприймати і відтворювати матеріал, що вивчається, у різних вікових груп неоднакова, як і їхні спроможності відносно прояву сили, швидкості, гнучкості спритності та витривалості.

Працюючи із юними каратистами, не слід поспішати у досягненні високих спортивних результатів. Виховання майбутнього майстра спорту, що починається з юного віку, має бути послідовним і систематичним. Як неправильно було б розглядати підлітка «дорослим у мініатюрі», так і розуміти під особливостями методики занять із ним лише зменшення фізичного навантаження на організм.

Тренер, погодившись із змінами в організмі юного каратиста в період його зростання, повинен відповідно розробляти і методику педагогічної роботи. Він зобов'язаний дбайливо відноситися до молодого зростаючого організму, сприяти правильному фізичному розвитку і поступовому спортивному вдосконаленню підлітків.

У цій тривалій, систематичній роботі необхідно озброїти юних каратистів широким колом знань і навичок у карате, забезпечити їх гармонійний розвиток, виховати в моральному та вольовому відношенні, щоб до 19 років ті, що займаються, стали всебічно підготовленими каратистами.

Теоретичний розділ навчання забезпечує систематизованими знання про правила змагань, спортивну етику, техніку і тактику карате, гігієнічні умови тренування і її методики, а також ознайомити їх із історією розвитку цього виду спорту, досвідом відомих майстрів боротьби карате. Цим забезпечується правильна і успішна робота над подальшим підвищенням спортивної майстерності.

За час своєї практичної спортивної діяльності юні каратисти повинні добре оволодіти технікою і тактикою карате, навчитися цілеспрямовано використовувати як спеціальні засоби, так і допоміжні вправи з різних видів спорту, сприяючими всебічному фізичному розвитку.

В процесі комплектування навчальних груп, слід чітко враховувати стан здоров'я тих, хто прийшли займатися карате. Приймати в секцію можна лише здорових і достатньо фізично розвинених дітей, лише після детального огляду лікаря.

У відборі тих, що займаються, до секції карате, вирішальне слово має лікар, який може допустити їх до занять тільки після детального медичного огляду. Тут слід мати на увазі, що усякого роду погіршення стану здоров'я можуть поглибитися під впливом тренування і змагань. Особливо ретельним має бути неврологічне обстеження новачків і усвідомлення стану їх серцево-судинної системи.

В процесі занять необхідно вести систематичний контроль за здоров'ям юних каратистів і динамікою їхнього фізичного розвитку. Тренер та лікар працюють в тісному контакті. Отримуючи від лікаря інформацію про стан здоров'я учнів, тренер на основі цих даних визначає зміст тренувань і навантаження для кожного з них.

Заняття з карате можуть бути організовані в будь-якому спортивному колективі, а також безпосередньо у закладі загальної середньої освіти та інших навчальних закладах, за умов наявності досвідченого фахівця.

Такі заняття організуються у позаурочний час при колективі фізичної культури школи. Спортивна секційна робота узгоджується із загальним планом фізичного виховання школярів і повинна сприяти загальній успішності тих, хто займається.

Секційні заняття в школі організуються за певним розкладом тричі на тиждень. Кількість тих, що займаються в навчально-тренувальній групі повинна складати не більше 16 чоловік.

Що стосується особливостей занять з дітьми 11-14 років то тут слід зазначити, що у цьому віці починається статеве дозрівання, яке характеризується значними змінами всього організму дітей. Відбувається інтенсивний ріст тіла у довжину, (підліток може додавати в зрості до 8-10 см на рік). Набір ваги тіла завширшки може дещо відставати, тобто м'язи, ніж кістки. Здібність підлітка до розвитку координації рухів дещо знижена, і рухи його можуть бути досить незграбними. Застосовувати силові вправи на заняттях у цьому віці потрібно дуже обережно, тому що захоплення ними може шкідливо відбитися на правильному зростанні кісток та негативному розвитку серцево-судинної системи.

Серцево-судинна система у дітей цього віку розвивається нерівномірно. Зокрема, спостерігається швидке збільшення об'єму серцевого м'язу порівняно зростання артеріальних суди. Тому великий об'єм систоли серця (по відношенню до просвіту артерій) ускладнює кровообіг і підвищує тиск крові. Ці особливості в розвитку організму підлітка вимагають, від тренера обережного застосування вправам, спрямованих на розвиток витривалості. Разом із значними фізіологічними змінами в підлітковому віці також відбуваються значні зміни всього організму, який формуються.



Основне завдання, який працює з підлітками – це сприяти розвитку і зміцненню підростаючого організму, застосовуючи при цьому відповідні засоби і методи занять. На відміну від дітей молодшого шкільного віку, підліток є більш організованішим, він швидше звикає працювати в колективі і підкорюється його вимогам і традиціям, проявляє цілеспрямовану активність. Цікавиться вже не стільки самим процесом спортивної підготовки, скільки її результатами. Займаючись карате, він хоче бачити власні спортивні досягнення.

Діти цього віку легко захоплюються діяльністю, в якій вбачають конкретні результати. Тому займаючись з підлітками карате, необхідно мати чіткий план роботи, розділений на певні періоди. Результати і досягнення роботи слід систематично враховувати і доводити до тих, хто займається. Тренер якомога частіше повинен давати кожному, хто навчає індивідуальну оцінку засвоєних ним елементів техніки і тактики, виправити ті або інші помилки. Іноді діти цього віку можуть легко забути про свої обов'язки, порушувати правила і тому подібне. Щоб уникнути цього, від тренера потрібні постійна увага і контроль за тими, хто займається.

Необхідно також стежити за тим, щоб заняття карате, які відрізняються особливою емоційністю, не відволікали дитину від інших корисних для його віку інтересів, не заважали шкільним заняттям, а навпаки спонукали його навчатися краще.

Педагогічно правильно організовані заняття з карате сприяють вихованню дисциплінованості й самовладання, розвивають у юних спортсменів позитивні якості, а саме: товариство і колективізм, а також самокритичність та скромність.

Велике прагнення до самостійності властиве дітям цього віку, особливо хлопчикам. Але іноді не завжди можуть відповідати їхнім реальним можливостям, тому на навчально-тренувальних заняттях з карате необхідно уважно відноситися до всіх ініціатив. Відносячись із підвищеною вимогливістю до своїх оточуючих, підліток часто не помічає власних недоліків, не завжди вміє правильно оцінювати свої сили й визначати переваги і недоліки товаришів. Це примушує тренера природним чином справедливо спрямовувати свої вчинки і дії та виховувати в ньому самокритичність.

Роботу з підлітками слід розглядати як таку, що сприятиме їм до активної спортивної діяльності. Практика такої роботи з підлітками засвідчує, що вони успішно засвоюють техніку карате і усвідомлено користуються нею в тактичному поєдинку. Проте тренерів слід бути дуже обережними і завжди прагнути до того, щоб бій підлітків на татамі носив характер легкої бойової гри.

Якщо тренер, що учні безладно наносять удари і погано виконують інші елементи техніки, він зобов'язаний про те, щоб прищепити інтерес до правильних, точних рухів, постійного прагнення покращувати свою спортивну техніку, засвоєння якої вимагає уваги, витримки і терпіння.

Технічні прийоми карате вивчаються в звичайній послідовності, але методичні прийоми, визначені особливостями цієї вікової групи дітей, повинні витримуватися.

Елементи техніки карате для учнів, які займаються, засвоюють як правило у парах з партнерами, в спеціальних засобах захисту – рукавичках, накладках на гомілки, пахову зону тощо. Для цього віку бій (спаринг) як спеціальні вправи мають бути максимально полегшеними.

Всю увагу у вільному бою потрібно на його технічну сторону і вирішення не особливо складних тактичних завдань. Тренер повинен прагнути, учні виконували бойові прийоми легко, швидко і невимушено, уникали грубих силових та агресивних дій.

Тривалість бою та інших спеціальних вправ юного спортсмена не повинна перевищувати 2 хвилини. Дозування вправ за часом ще не визначає собою загальної навантаженості, оскільки інтенсивність їх може бути різною. Тренер в ході занять повинен уважно спостерігати за ефектом вправ тих, хто займається і застосовувати засоби так, щоб вони не перетворилися в перевтомлення. По завершенню заняття корисно проводити рухливі ігри, які розвивають в учнів кмітливість, винахідливість, жвавість.

У школярів часто зустрічаються різні відхилення у формах тіла і поставі, яка є наслідком нерівномірного розвитку або неправильного положення тіла за шкільною партою. Формування правильної постави у них вимагає особливої, повсякденної уваги з боку тренера. Тренер з карате, як і шкільні педагоги, повинен роз'яснювати учням значення правильної постави для здоров'я і гармонійного фізичного розвитку. На кожному занятті наставник зобов'язаний стежити за поставою учнів і постійно нагадувати їм про необхідність контролювати свою манеру тримати правильну осанку. Крім того, тренер повинен систематично в заняттях коригувальні комплекси вправ, щоб зміцнювати м'язи, які утримують тіло у правильному положенні і забезпечують правильну поставу.

Було б недоречно розглядати спортивні успіхи підлітків на тому або іншому етапі його розвитку як щось завершене. Іноді недосвідчений тренер перестає займатися карате зі своїм учнем, побачивши, що підліток з відмінною координацією рухів раптом різко здає в зростанні втрачає при цьому бойову спритність. Через рік підліток стає, який вже сформувався, але на іншому татамі й змінив спортивний колектив, виявляючи ще більші здібності.



Отже, працюючи з підлітками, тренер несе велику відповідальність за спортивне майбутнє і здоров'я учня, і тому він має бути уважним, наполегливим, терплячим та обережним своєю навчально-тренувальній роботі, мати тісний зв'язок сім'єю вихованця і школою, де той навчається.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Близнюк С. В. Могутність кіюкушин карате. Київ, 2012. 237 с.
2. Волков Л. В. Теорія і методика дитячого та юнацького спорту : підручник. Київ : Видавництво «Олімпійська література», 2002. 293 с.
3. Гончаренко О. В. Атестаційні нормативи на кваліфікаційні ступені з кіюкушинкай карате УФКК. Вінниця : Атестаційна комісія УФКК, 2007. 64 с.
4. Костюкевич В. М. Теорія і методика тренування спортсменів високої кваліфікації : навч. посіб. Вінниця : «Планер», 2007. 273 с.
5. Кіюкушин карате : навч. прогр. для дитячо-юнацьких спортивних шкіл / С. В. Близнюк та ін. Київ, 2023. 117 с.
6. Кіюкушинкай карате : навч. прогр. початковий рівень навчання / О. М. Шевченко. Суми, 2015. 12 с.
7. Матвеев Л. П. Загальна теорія спорту та її прикладні аспекти. СПб. : Вид-во «Лань», 2005. 384 с.
8. Морально-етичні засади підготовки спортсменів в кіюкушинкай карате : монографія / Саєнко В. Г.; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка». Луганськ, 2011. 356 с.
9. Платонов В. М. Періодизація спортивного тренування. Загальна теорія та її практичне застосування : Київ : Олімпійська література, 2013. 624 с.

УДК:748.012.2

**Максим ВОРОНИЙ**

### **ВПЛИВ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ РІЗНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НА КОГНІТИВНІ ПОКАЗНИКИ РОБОТИ МОЗКУ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.

У статті проведений теоретичний аналіз сучасних досліджень щодо впливу фізичної активності різного спрямування на роботу мозкової діяльності й когнітивних показників вищої нервової діяльності. На основі проаналізованих літературних джерел було з'ясовано, що різні фізичні вправи (аеробної, циклічної спрямованості, силові вправи, вправи з розвитку координаційних здібностей і вправи на рівновагу) по різному впливають на когнітивні функції дитячого мозку.

**Ключові слова:** фізичні вправи, фізична активність, мозок, когнітивні функції, учні, фізична культура

**Постановка проблеми.** З часом, у міру того, як діти займаються відповідно до розвитку рухової активності, їх покращення фізичної підготовки може мати додатковий позитивний вплив на академічну успішність. Останні дані показують як вплив фізичної активності на мозок може створити позитивні результати. Позитивний вплив ігрової діяльності, діяльності, яка вимагає когнітивного залучення, узгоджується з переконанням, що когнітивно захоплююча фізична діяльність викликає більший вплив на подальшу когнітивну функцію. Однак попередні дослідження, які вивчали ігрову діяльність, робили це шляхом прямого втручання дослідників і надання ігрової діяльності, яка не була проведена в рамках навчальної програми фізкультури. Таким чином, розвиток розуміння моделей діяльності у фізичному вихованні та того, як воно впливає на подальшу когнітивну функцію учнів, є важливою прогалиною в існуючих дослідженнях, яку слід усунути [2, 3].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідницький проект, проведений у 24 початкових школах, під назвою «Фізична активність у навчальній програмі», показали, що додавання додаткових годин фізичної активності до навчальної програми може мати довгострокові переваги, наприклад у напрямку покращення успішності. При порівнянні покращення зі стандартизованих тестових результатів протягом трьох років навчання у школі, успішність учнів збільшилася на 6 відсотків, у порівнянні з однолітками, які отримували ті самі уроки сидячи, неактивно[1].

Нещодавній огляд дослідження психічних та інтелектуальних переваг, пов'язаних з фізичною активністю в школі виявили, що найбільший ефект спостерігався, коли діти займаються саме аеробними фізичними навантаженнями.

Дослідження канадських вчених вказують, що протягом одного навчального року школярі, які виконували вправи під активне фізкультурне відео (рухливі ігри, танці) під час перерв відчували більше позитивних змін не тільки у фізичній формі, а й в успішності з математики, ніж школярі, які брали участь у традиційній перерві.

Деякі дослідження показують, що інтенсивні фізичні навантаження, як біг, може мати більший вплив на успішність, ніж діяльність меншої інтенсивності. Учні 11-12 років, які на уроках фізичної культури включали фітнес-станції та командні ігри різної інтенсивності порівнювали зі школярами, які виконували одноманітні навантаження. Діти, які брали участь в демонстрованих уроках фізкультури пригадували більший відсоток



словникових слів на завдання з запам'ятовування, до та після обговорень у класі (пригадування одних і тих же слів), ніж в учнів з одноманітними фізичними навантаженнями). Ці дані свідчать про те, що певні фізичні навантаження під час уроків фізкультури можуть сприяти покращенню рівня миттєвої і сповільненої пам'яті [2].

Дослідження також показало, що активні уроки вимагають більшої координації (наприклад, балансування, реагування, налаштування та диференціювання) і були пов'язані з кращою концентрацією на академічних завданнях, ніж традиційні уроки фізичної культури, орієнтовані на командні види спорту.

**Мета статті.** Обґрунтувати позитивний вплив фізичних вправ на діяльність мозку та виокремити види фізичної діяльності, що впливають на різні когнітивні функції мозку учнівської молоді.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Фізичні вправи є сильним модулятором генів, який викликає структурні та функціональні зміни в мозку, визначаючи величезну користь як для когнітивного функціонування, так і для добробуту. Фізичні вправи також є захисним фактором для нейродегенерації мозку.

Багато доказів вказують що фізичні вправи впливають на пластичність мозку, а через це й на пізнання та добробут. Насправді, експериментальні та клінічні дослідження показали, що рухова активність викликає структурні та функціональні зміни в мозку, визначаючи величезні біологічні та психологічні переваги.

Загалом, коли повідомляють про вплив фізичних вправ, прийнято відокремлювати біологічні аспекти від психологічних. Насправді більшість досліджень задокументували вплив фізичної активності на мозок (а потім на когнітивні функції) або на самопочуття (з точки зору фізичного та психічного здоров'я) [7]. Насправді відповідний поведінковий вибір залежить від ефективного когнітивного функціонування. Крім того, емоційні стани впливають на когнітивні функції через специфічні церебральні схеми, що включають префронтальні області та лімбічні структури (рис.1).

Незважаючи на важливість фізкультури, час, виділений на неї (і фізичну активність у ширшому плані) у шкільній програмі, часто скорочується, щоб пристосуватись до збільшення навчального часу для навчальних предметів.

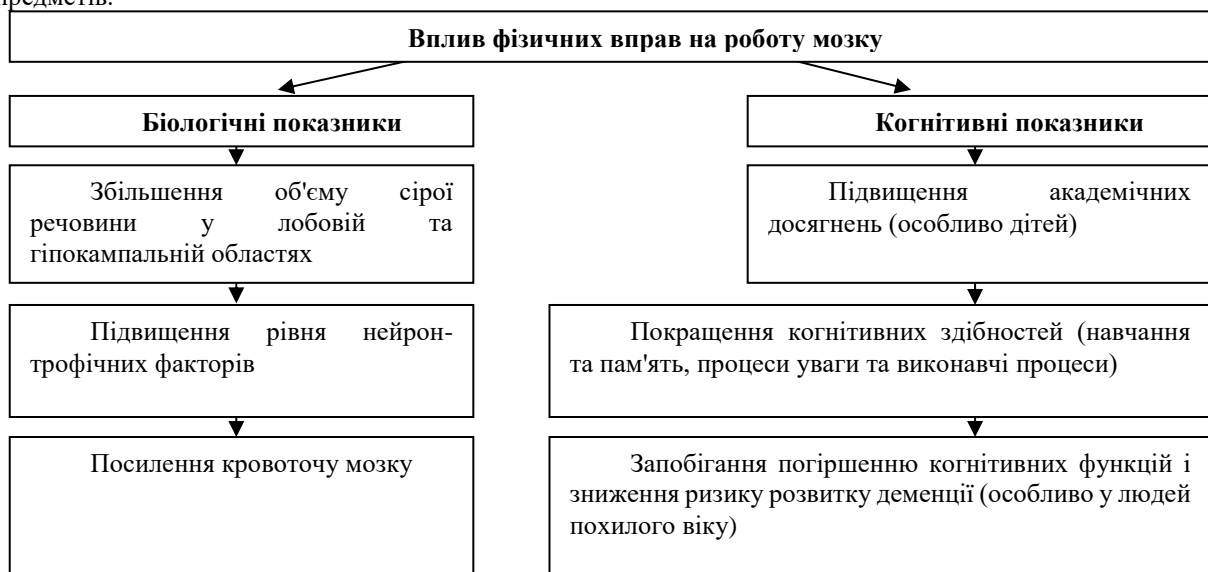


Рис.1 Вплив фізичних навантажень на роботу мозку

В Україні, наприклад, пріоритезація навчальних предметів проілюстрована скороченням на 13% кількості годин для фізкультури з 2018/19 року; за цей час математика, англійська мова та природничі науки зросли на 13, 11 та 14% відповідно. Однак скорочення навчальних годин для фізкультури є дещо суперечливим, враховуючи, що фізична активність позитивно пов'язана з пізнанням та академічними досягненнями. Крім того, дані свідчать про те, що збільшення часу на фізкультуру не впливає негативно на академічні досягнення, навіть якщо менше часу приділяється предметам, окрім фізкультури, таким чином, скорочення часу фізичної активності може бути контрпродуктивним для підвищення академічних досягнень і когнітивних функцій [6].

Когнітивну функцію можна визначити як різноманітність функцій і процесів, опосередкованих мозком. Ці функції дозволяють нам сприймати, оцінювати, зберігати, маніпулювати та використовувати інформацію із зовнішніх (наприклад, середовище) і внутрішніх (наприклад, досвід, пам'ять) джерел, перш ніж реагувати на цю інформацію. Когнітивні функції згруповані в шість доменів виконавчої функції, пам'яті, уваги, сприйняття, мови та психомоторних функцій. Недавній аналіз когнітивних функцій та їх взаємозв'язок з рухом, вказує, що активні вправи покращують когнітивні результати. Зокрема, швидкість обробки, увага і



гальмування (компонент виконавчої функції) були посилені у підлітків після фізичної активності. Це важливо, враховуючи, що ці когнітивні області є основою академічних здібностей, крім того, оскільки підлітковий вік є критичним етапом для розвитку когнітивних функцій, і період, протягом якого когнітивні функції та академічні досягнення є ключовими у сфері освіти, можливості фізичної активності в школах є особливо важливими для цієї групи населення.

Позитивний вплив фізичної активності на когнітивні функції залежить від кількох факторів, таких як фізична підготовленість), характеристики фізичної активності (інтенсивність, тривалість і модальність) та область оцінювання когнітивних функцій. Однак бути фізично активним означає більше, ніж просто «бігати» та «грати на вулиці». Так, біг, стрибки та плавання, які часто називають кардіо-респіраторними вправами або «кардіо», важливі для серця. Однак заняття, спрямовані на розвиток перцептивної моторики та основних рухових навичок, також важливі. Хоча кардіотренування та рухові навички покращують загальну функцію мозку, вони по-різному активізують мозок дітей, тому вчителю необхідно для кожного з видів фізичних вправ планувати та приймати рішення щодо використання таких видів рухової від простих до найскладніших. Фізична активність може впливати на те, як учні навчаються, запам'ятовують, вирішують проблеми та звертають на щось увагу [1, 5].

Доведено, що серцеві навантаження, які прискорюють частоту серцевих скорочень і дихання, такі як ходьба, біг, танці, підстрибування та стрибки, збільшують приплив крові та кисню до мозку та покращують його роботу. Дослідники виявили, що діти, які ходили лише 20 хвилин, показали покращену мозкову активність і продуктивність у тестах на академічні досягнення та точність відповідей.

Кардіоактивність покращує приплив крові та кисню до мозку та покращує його роботу. Рухові навички фізичної активності включають вищий рівень координації, рівноваги та часу реакції, як-от балансування на нестійкій поверхні або підстрибування баскетбольного м'яча. Напади цих типів активності призвели до покращення концентрації та уваги, ніж ті, які не мали спеціальних навичок, таких як простий біг. Вони також виявили, що ці дії допомогли покращити робочу пам'ять, усне навчання та довготривалу пам'ять. Інше дослідження показало, що проведення реальних уроків фізичної активності (структурної діяльності), наприклад уроків фізкультури, у дітей віком 5-13 років загалом призвело до покращення академічних досягнень шляхом покращення уваги та концентрації.

Щоб виконувати різноманітні рухи, діти повинні мати можливість виконувати базові рухові навички, такі як стрибки на одній нозі, обертання та балансування, а також розвивати рухові навички сприйняття, які допомагають їм зв'язувати мозок із тілом.

Незважаючи на вплив цих сповільнювальних факторів, біг є найпоширенішим видом фізичних вправ у дослідженнях, що вивчають гострий вплив фізичної активності на когнітивні функції підлітків. Хоча біг є ефективним способом, він не відображає типових моделей активності підлітків і не сприяє тривалому розвитку і довготривалому дотриманню певних вимог когнітивних функцій. Недавнє дослідження спробувало відтворити моделі високої інтенсивності та переривчастої активності, яким віддають перевагу підлітки, і продемонструвало позитивний гострий вплив ігрової діяльності (такої як баскетбол) на подальшу когнітивну функцію [4].

Була виявлена надзвичайно велика різниця між короткостроковими та довгостроковими втручаннями щодо фізичної активності щодо робочої пам'яті. Характеристики вибірки та дослідження можуть пояснити невідповідність результатів цієї різниці в розмірі ефекту. В якості можливих модераторів тестувалися вибіркові характеристики стать і вік. Стать справді відрізнялася між двома типами досліджень: у тривалих втручаннях вплив був сильнішим у дослідженнях із високим відсотком хлопчиків порівняно з низьким відсотком дівчат, тоді як у короткострокових дослідженнях не було виявлено різниці в ефектах для високого та низького відсотка за тендером. Це могло бути пов'язано з різницею в активності (хлопчики могли бути більш активними в хронічних дослідженнях) або стадією дорослішання. Крім того, під час статевого дозрівання моделі фізичної активності змінюються раніше у дівчат, ніж у хлопчиків. Через різницю в часі початку змін фізичної активності та біологічні відмінності хлопчики, ймовірно, мають краще максимальне поглинання кисню та є більш активними під час і поза часом втручання, що призведе до більш вираженого впливу на когнітивні функції у хлопчиків порівняно з дівчатками [6].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Під час фізичної активності когнітивні функції можуть або не можуть бути викликані виконанням (все більш складних) рухів або збільшенням правил чи кількості об'єктів, з якими потрібно працювати під час вправи. Ми припускаємо, що, зокрема, ці характеристики вправ кидають виклик мережі моторного пізнання, і це може пояснити різні результати, виявлені в робочій пам'яті. Було проведено надто мало досліджень, щоб перевірити, чи когнітивно складні втручання мають інший вплив на виконавчі функції порівняно з іншими типами втручань щодо фізичної активності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Петренко Н. Б. Вплив занять з елементами танцювальних вправ на когнітивні функції дітей 4–6 років з відхиленнями мовлення: автореф. дис. ... кандидата наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 / МОНУ. НУФВСУ. Київ. 2018. 22 с.



2. Розумова діяльність студентів і фізичні вправи/ Розвиток 2019. Вебсайт. URL: <https://cdn.hneu.edu.ua/rozvitok19/thesis08-41.html>
3. Сундукова І. В. Correction of mental states of students by means of physical education (Корекція психічних станів студентів засобами фізичного виховання). *Modern Technologies for Solving Actual Society's Problems*. Monograph. Publishing House of University of Technology, Katowice, 2022; pp.129-133.
4. Фізична активність, фітнес, когнітивні функції та академічні досягнення у дітей: систематичний огляд. веб-сайт. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4874515/>
5. Язловецька О. В., Щербатюк Н. І., Челало С. А. Спортизація фізичного виховання як інноваційний напрямок модернізації фізкультурно-спортивної практики в системі освіти України. *Innovative Approaches to Ensuring the Quality of Education, Scientific Research and Technological Processes*. Edited by Magdalena Gawron-Lapuszek Yana Suchukova. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology. Monograph 43. Publishing House of University of Technology, Katowice, 2021; ISBN 978 – 83 – 957298 – 6 – 7; pp 1239, illus., tabs., bibls. P. 496-502.
6. Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cavero-Redondo, I., Sánchez-López, M., Martínez-Hortelano, J. A., & Martínez-Vizcaíno, V. (2017). The effect of physical activity interventions on children's cognition and metacognition: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(9), 729–738. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.06.012>
7. Basso, J. C., Shang, A., Elman, M., Karmouta, R., & Suzuki, W. A. (2015). Acute exercise improves prefrontal cortex but not hippocampal function in healthy adults. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 21(10), 791–801. <https://doi.org/10.1017/S135561771500106X>
8. Cooper, S. B., Bandelow, S., Nute, M. L., Dring, K. J., Stannard, R. L., Morris, J. G., & Nevill, M. E. (2016). Sprint-based exercise and cognitive function in adolescents. *Preventive Medicine Reports*, 4, 155–161. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2016.06.004>

УДК 378.015.

Юлія ГОРБАЧОВА

## ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ РОУП-СКІПІНГУ ДЛЯ РОЗВИТКУ СТРИБУЧОСТІ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Логвінова Я.О.

У статті розглядається значення технологічного підходу у фізичному вихованні школярів, обґрунтовується доцільність використання засобів роуп-скіпінгу для розвитку стрибучості учнів старшого шкільного віку під час вивчення модулю «Волейбол».

*Ключові слова:* фізичне виховання, навчальна технологія, фізичні здібності, стрибучість, волейбол.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Піднесення ролі фізичної культури у зміцненні здоров'я населення є сьогодні одним з головних завдань нової України. Особливо важливе значення фізична культура має для дітей і учнівської молоді, високий рівень здоров'я та різнобічний фізичний розвиток яких - запорука успішної реалізації соціально-економічних перетворень нашого суспільства.

**Мета статті:** розглянути педагогічні можливості роуп-скіпінгу для розвитку стрибучості в учнів старших класів.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Термін «технологія» (з гр. – мистецтво, майстерність, уміння) в педагогіці перенесено із виробництва, тому в широкому значенні означає «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь» [1].

До основних ознак технології, що визначає можливість її використання, належить уніфікація процесу, можливість його економічного відтворення.

На даний час у педагогічній теорії існує безліч технологій, тому під час вибору певної технології для вирішення завдань на уроці варто зважати на наступні її сутнісні ознаки, що сприятиме ефективному її використанню, а саме:

- 1) концептуальність (технологія повинна опиратись на наукову концепцію);
- 2) реалізація конкретної технології повинна забезпечувати отримання ефективного результату при оптимальних затратах для досягнення певного стандарту навчання);
- 3) економічність, що передбачає досягнення запланованих результатів у оптимальні строки;
- 4) алгоритмізованість, цілісність, керованість (технологія повинна бути легкою у відтворенні незалежно від навчального закладу; забезпечувати можливість чіткого визначення мети та конкретних завдань, що спрямовані на її досягнення; можливість поетапної діагностики);
- 5) коригованість (можливість отримувати постійний оперативний зворотній зв'язок про стан об'єкта і вносити за необхідності зміни);
- 6) візуалізація - передбачає використання різноманітних дидактичних матеріалів, аудіовізуальної інформації, наочних посібників, які б полегшували сприйняття навчального матеріалу.

Таким чином, використання технологій дає можливість інтенсифікувати процес навчання, забезпечує отримання ефективного результату у оптимальні строки при мінімальних затратах часу.

У фізичному вихованні широко використовують інноваційних технологій, що спрямовані на удосконалення рухових якостей школярів, підвищення мотивації до занять фізичною культурою та спортом,



дотримання здорового способу життя. На вирішення означених завдань спрямовані фізкультурно-оздоровчі технології, практичним виявом яких є різні фітнес-програми.

Залежно від навантаження, фітнес-програми можуть мати наступну спрямованість:

1) оздоровчо-кондиційну, що виражається у зниженні ризику розвитку захворювань та досягненні належного рівня фізичного стану;

2) відновлювальну (психічна форма);

3) корекційну [5-6].

Однією із ефективних програм, яка має широкі педагогічні можливості для розвитку стрибучості школярів є роуп-скіппінг.

Роуп-скіппінг (в перекладі з англійської («горе» – мотузка, «skipping» – багаторазові перескакування, перестрибування). Спортивна скакалка є особливим вид фізичної діяльності людини, який складається зі стрибків з використанням специфічного інвентарю (тренажера) – скакалки [3].

Роуп-скіппінг – високо-інтенсивний вид циклічної аеробіки з використанням скакалки; комбінація різних стрибків, акробатичних і танцювальних елементів з однією або двома скакалками, що виконуються індивідуально та в групах [3].

Основний зміст роуп-скіппінгу складають різноманітні індивідуальні, у парах чи в групах підскоки, стрибки, доповнені простими акробатичними елементами. При цьому вправи можуть ускладнюватись використанням різної довжини скакалки: короткої, довгої, двох довгих. При освоєнні техніки роуп-скіппінгу необхідним є чітке дотримання принципу послідовності: від простих рухових дій до поступового їх ускладнення.

Можливості використання засобів роуп-скіппінгу у фізичному вихованні школярів пояснюється його наступними перевагами:

1) урізноманітнення рухової активності школярів шляхом ознайомлення їх із такими напрямками як фітнес скакалка, китайське колесо, DOUBLE-DUTCH (подвійний голландський);

2) систематичне використання роуп-скіппінгу уможливило ефективність і систематичність підготовки школярів до виконання контрольних тестів, що визначають швидкість, силу і витривалість;

3) освоєння базових стрибків підвищує зацікавленість у виконанні більш складних трюків;

4) заняття спортивною скакалкою дозволяють розвинути у школярів інтерес до фізичної культури та спорту, оскільки роуп-скіппінг вирізняється доступністю, є легким у освоєнні техніки та спрямований на зміцнення гарного фізичного стану організму. У заняття роуп-скіппінгом як базовий вид спорту, також включені гімнастика, елементи акробатики, жонгливання та вуличні танці.

Виділяють декілька аспектів, що пояснюють доцільність використання скакалки на уроках модулю «Волейбол» для вирішення як загальних завдань уроку, так і для розвитку рухових якостей школярів, а саме:

1) природно-руховий аспект – стрибки на скакалці імітують природні рухи дитини, особливо дівчаток, які з раннього дитинства використовують скакалку як для урізноманітнення ігор, так і як самостійний елемент гри;

2) емоційний аспект пов'язаний з тим, що стрибки є різноманітними за координаційною складністю, а у поєднанні з музичним супроводом задовольняють прагнення школярів у рухах, танцях, позитивно впливаючи на психоемоційний стан. Зміна темпу музики і відповідно темпу руху викликають емоційний відгук в учнів, що сприяє підвищенню мотивації до рухової активності [4], що є передумовою розвитку рухових здібностей;

3) фізичний аспект – стрибки через скакалку являють собою циклічні аеробні вправи високої ударності. Під час стрибків задіюються кістки вільних нижніх та верхніх кінцівок (обертальні рухи у плечовому, ліктьовому, променево-зап'ястковому суглобах) та поверхневих, середніх груп м'язів відповідних кінцівок, що створює підґрунтя для розвитку фізичних якостей школярів.

Так, у своїх тренуваннях для розвитку витривалості та сили м'язів скакалку, як доступний тренажер, використовують боксери, борці, плавці, ковзанярі та волейболісти [5].

Важливим є те, що стрибки через скакалку маючи просту техніку виконання, дають можливість дозувати та регулювати тренувальне навантаження. Тобто стрибки через скакалку можуть бути ефективним засобом розвитку загальної витривалості та стрибучості школярів.

Виконання вправ зі скакалкою у різному темпі виховують швидкість реакції, відчуття простору та часу, що дуже важливо в умовах гри у волейбол, коли потрібно швидко аналізувати ситуацію і передавати м'яч партнеру по команді задля успішного завершення ігрового моменту.

Берестецька І.Ю. та Правдов М. О. у своїх дослідженнях довели, що стрибки через скакалку в певних режимах навантаження сприяють розвитку швидко-силових якостей та силової витривалості.

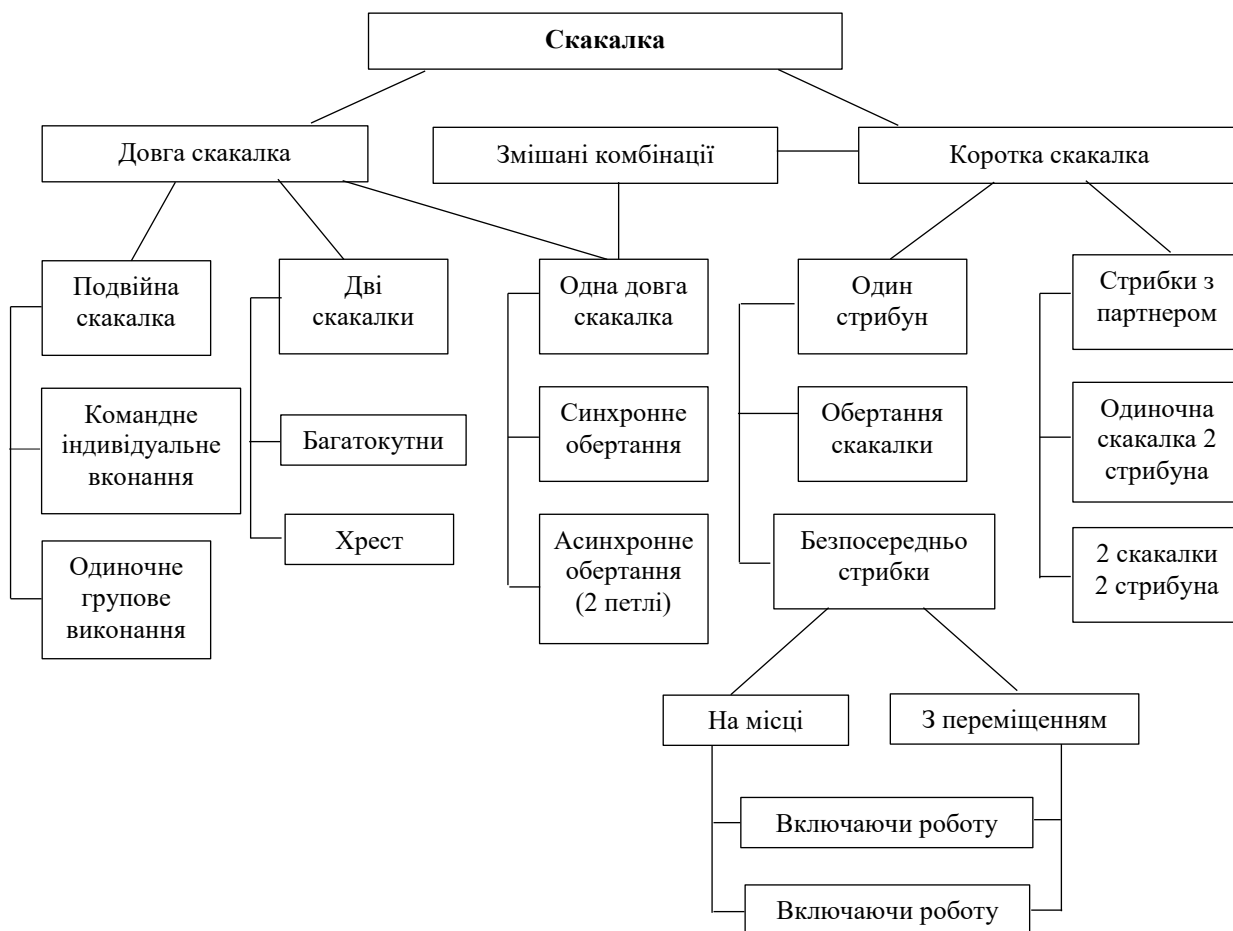


Рис. 1.1. Характеристика роуп-скіпінгу як засобу фізичного виховання

Як наголошує Лях В.І. вправи з предметами загалом, і зі скакалкою зокрема, дають змогу одночасно розвивати гнучкість та координаційних здібностей учнів.

Окрім того, роуп-скіпінг є ефективним засобом впливу на серцево-судинну, дихальну та нервову систему. Так, за словами Кенета Купера, доктора медицини з Оклахоми, який ввів саме поняття «аеробіка» у науковий обіг, десять хвилин стрибків зі скакалкою відзначаються таким же впливом на діяльність серцево-судинної системи, як і їзда на велосипеді відстанню 3,2 км протягом шести хвилин, дванадцяти хвилин плавання або ж бігу на 1,6 км.

Роуп-скіпінг, як вид рухової активності аеробної спрямованості, впливає на збільшення показників життєвої ємності легень і відповідно максимального споживання кисню. Покращення означених показників призводить до покращення кардіо-респіраторної витривалості, фізичної працездатності, що створює сприятливі умови для досягнення довголіття.

Положення тіла під час стрибків, а саме розгорнуті плечі та відведені в сторони руки, сприяють припливу повітря до легень, активізуючи процеси обміну кисню та вуглекислого газу. Циклічне навантаження на організм під час стрибків через скакалку сприяє підвищенню функціональності серцево-судинної системи [7].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** З огляду на вище описане можна констатувати позитивний вплив роуп-скіпінгу на функціональний стан систем та органів організму, на фізичну підготовленість, що робить стрибки через скакалку привабливим засобом для розвитку рухових якостей в учнів, а скакалку – ефективним тренажером для досягнення цілей фізичного виховання школярів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376с.
2. Закложний В. Л. Впровадження інноваційних технологій в системі роботи фізкультурно-оздоровчого комплексу. Фізичне виховання в школі. 2006. № 3.
3. Мартинова Н. П. Аспекти доцільності використання роуп-скіпінгу на заняттях з фізичного виховання студенток/ Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. - 2016. Вип. 133. С. 137-141. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2016\\_133\\_34\\_48](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_133_34_48)
4. Цись Д. І. Використання спортивно спрямованого навчання у процесі фізичного виховання студентів. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)». 2014. Вип. 1. С. 90-98.





5. Язловецький В. С. Маркова О. В., Язловецька О. В. Новітні технології у фізичному вихованні та спорті: [навч. посіб.]. Кіровоград: Поліграфічне підприємство «Ексклюзив-Систем», 2014. 204 с.

6. Язловецький В.С., Турчак А.Л., Лещенко Г.А. Спортивно-масова та фізкультурно-оздоровча робота у вищій школі: Навчальний посібник. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. 284 с.

7. Stasiuk R.M., Vostotskaya J.F., Osypova I.L. Challenges and ways to improve physical education students. Pedagogy, psychology and biomedical problems of physical education and sport: Coll. Science. papers / ed. S. Ermakova. H., 2009. №3. P. 146–149

УДК 37.091.378

**Ірина ЄГОРОВА**

## **ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ЗАНЯТЬ ВЕЛОСПОРТОМ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Сундукова І. В.*

*В статті обґрунтовано процес мотивації учнів старшого шкільного віку до занять велоспортом. Зазначено, що інтерес та потреба в руховій активності є рушійною силою до щоденних занять фізичною культурою і спортом. Одним із шляхів мотивації є залучення учнів старшого шкільного віку до спортивно-масової роботи в позаурочний час.*

**Ключові слова:** мотивація, інтерес, фізична культура, старший шкільний вік, велоспорт.

**Постановка проблеми.** В умовах сьогодення актуальними проблемами сучасної молоді є зниження рухової активності, рівня фізичної підготовленості, надмірного захоплення гаджетами, спілкуванням у соціальних мережах та байдужість до занять спортом. У зв'язку з цим формування мотивації до виконання фізичних вправ, залучення до рухової активності є першочерговим завданням закладів освіти.

Процеси реформи освітнього процесу в Новій українській школі спрямовані на забезпечення умов для якісної освіти, інтелектуального, соціального, морального, фізичного розвитку та самореалізації кожної особистості як громадянина України.

Покращення фізичного стану дітей, а отже, і рівня здоров'я, можливе лише за умови проведення систематичних цілеспрямованих занять фізичними вправами, що мають тренувальні режими і носять розвивальний характер. На уроках варіативного модуля «Велоспорт» відбувається розширення рухового досвіду, удосконалення навичок життєво необхідних рухових дій, розширення функціональних можливостей організму дитини через цілеспрямований розвиток основних фізичних якостей і природних здібностей тощо.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У центрі досліджень низки науковців Бобровник С., Ячнюк І., Ячнюк Ю., Ячнюк М., Щелкунов А., Лебедева А., Майборода С. та ін. є проблема мотивації здобувачів освіти до занять фізичною культурою і спортом.

**Мета статті** – обґрунтувати вплив занять фізичною культурою на розвиток мотивації до занять велоспортом.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мотиви старшокласників, які спонукають їх до занять фізичною культурою та спортом, формування мотивації Бобровник С. вбачає у впровадженні передових методів навчання. На думку автора: «результативні мотиви необхідно формувати в процесі навчання руховим діям. Для цього навчання на уроках фізичної культури потрібно включати в особистісно значущу для кожного учня старшого шкільного віку змагальну діяльність, коли школярі, навчаючись, одночасно готуються до участі в змаганнях з цього виду вправ на першість класу, школи» [2, с. 8].

Щелкунов А., Лебедева А., Майборода С. вивчають питання форм підвищення потрібної мотивації рухової активності учнів до занять на основі різнорівневих варіантів фізичного виховання. За дослідженням авторів, мотивацією до занять фізичною культурою і спортом для учнів старших класів є бажання покращити здоров'я і набути хорошу фізичну форму [6].

Формування мотивації до занять спортом учнів старшої школи вбачаємо в умінні зацікавити їх, показати позитивний вплив фізичних вправ на організм людини, додати впевненості у собі, створити «ситуацію успіху». У цьому процесі важливу роль відіграє педагогічна майстерність учителя фізичної культури, уміння добирати як традиційні, так й інноваційні методи навчання, що викликать задоволеність здобувачів освіти уроками.

Саме заняття велоспортом дозволяють з'їжджати з пагорбів з вітерцем, відкривати для себе нові території і пейзажі, зливатися з природою - все це не залишає байдужим нікого.

Кожен день буде новий мотив вийти на вулицю, можна влаштувати спільні вилазки, а це зайвий один привід зустрітися з друзями. Можна ставити на порядок денний завдання: забратися на пагорб або відвідати цікаві місця. Більшість учнів старшого шкільного віку знаходить ці речі веселими і мотивуючими, як нагороду вони отримують позитив і нові емоції.



За підтримки Міністерства освіти і науки України запрацювала онлайн-платформа національної кампанії «Велосипедом до школи» з навчально-методичними матеріалами та тестами про безпеку руху на велосипеді для вчителів та учнів.

Під час національної кампанії «Велосипедом до школи» Міністерство освіти і науки України внесли відповідні зміни в навчальні програми, зокрема актуалізувало та доповнило теми про безпеку руху на велосипеді в предметах «Основи здоров'я» для 6–9 класів і «Я досліджую світ» у молодшій школі, додали модуль «Велоспорт» у навчальні програми з фізичної культури. Також зроблена велика робота в навчально-методичному забезпеченні веломенторів, тобто тих вчителів, які навчатимуть дітей безпечному руху на велосипеді. Національна кампанія «Велосипедом до школи» — це успішний приклад партнерства громадських організацій і державних інституцій [4].

Велосипедний спорт – це вдосконалення:

- рухового досвіду, навичок життєво-необхідних рухових дій, використання їх у повсякденній та ігровій діяльності;
- розширення функціональних можливостей організму дитини через цілеспрямований розвиток основних фізичних якостей і природних здібностей засобами велоспорту: витривалість, силу, спритність, швидкість, гнучкість;
- формування ціннісних орієнтацій щодо використання фізичних вправ з велосипедом як одного з чинників здорового способу життя;
- формування практичних навичок для самостійних занять фізичними вправами та проведення активного рухового відпочинку [3].

Достатньо популярним і цікавим для молоді сьогодні виявляються різновиди велоспорту. При цьому більшою мірою не лише в класичному його вигляді (шоссе, трек тощо), а до прикладу трейл, артистичне та фігурне веловодіння, велобол тощо [8, 10]. Це відносно нові різновиди велоспорту, які водночас мають специфічні, в чомусь складні, проте цікаві структури та зміст діяльності. Повною мірою вони забезпечують також елемент видовищності, що важливо для сучасної молоді людини. Окрім цього, зазначені види велоспорту ставлять достатньо високі вимоги до координаційної підготовленості учнів, водночас їх засоби дозволяють належним чином її розвивати [9].

Окрім того є ряд вагомих переваг занять з велосипедом для дітей шкільного віку. Серед них слід відзначити: зміцнення дихальної та серцево-судинної системи дітей, зміцнення м'язів нижніх кінцівок, підвищення витривалості організму та його опірності різноманітним захворюванням, покращення роботи мозку, зниження стресу, зміцнення нервової системи тощо. Суттєва перевага таких занять полягає у здобутті такого необхідного у сучасному суспільстві навичку як їзда на велосипеді [8].

Окрім цього, одним із шляхів мотивації є залучення учнів старшого шкільного віку до спортивно-масової роботи в позаурочний час:

- організація зустрічей з відомими спортсменами міста (району, області);
- участь в інтелектуально-спортивних шоу-програмах «Крок до успіху», «Лабіринтами спорту», «Кубок спортивного інтелекту» тощо спільно з вихованцями-призерами спортивних секцій, клубів, тощо. Такі заходи передбачають не тільки виконання фізичних навантажень, а й виявлення знань із навчальних предметів;
- проведення різноманітних майстер-класів з артистичного та фігурного веловодіння, велоболу із залученням спортсменів, які у них спеціалізуються.

Для реалізації початкової велопідготовки школярів старших класів достатньою буде наявність кількох велосипедів на клас учнів, застосування максимально спрощених засобів та методів у їх підготовці, організація цікавих майстер-класів з велосипедистами, які спеціалізуються в окремих цікавих дисциплінах велоспорту. Це дозволить створити цікаву, захоплювальну атмосферу та відповідно, сформувати інтерес до занять фізичною культурою та мотивацію до занять велоспортом.

Активний інтерес до занять фізичними вправами виникає в результаті внутрішньої мотивації, яка проявляється тоді, коли зовнішні цілі та мотиви відповідають рівню підготовленості учнів [7].

Підтримання інтересу та цілеспрямованості у старших школярів залежать від того, чи одержують вони задоволення від уроків фізичної культури. Ставлення до фізичної культури у школярів, як до предмету і як до уроку в абсолютній більшості випадків не збігається: протягом усього періоду навчання в школі у більшості учнів ставлення до фізичної культури, як дисципліни, залишається на високому рівні, а ставлення до уроку (задоволеність уроками фізичної культури) від молодших класів до старших у значній частині учнів знижується [5].

Головною причиною цього є відсутність емоційності уроку, нецікавість виконання вправ, мале (для хлопчиків) або надмірне (для частини дівчат) фізичне навантаження, погана організація уроку. Отже, справа в майстерності вчителя фізичної культури. Учні з негативним ставленням до фізичної культури, як навчальної дисципліни, частіше за все (особливо в молодших класах) відвідують уроки заради одержання оцінки та уникнення неприємностей.



Старші школярі оцінюють навчальний процес з погляду того, що він дає для їх майбутнього. Вони починають інакше, ніж підлітки, дивитися на школу. Якщо підлітки дивляться в майбутнє з позиції сьогодення, то старші школярі на сьогодення дивляться з позиції майбутнього [1].

Загалом, можна відзначити те, що старший шкільний вік – це період завершення статевого дозрівання і разом з тим початкова стадія фізичної зрілості. Для старшокласника типова готовність до фізичних і розумових навантажень. Фізичний розвиток сприяє формуванню навиків і умінь в праці і спорті, відкриває широкі можливості для вибору професії.

Необхідною умовою формування інтересу до уроків фізичної культури є надання учням можливості показати свої можливості та здібності. Чим активніші методи навчання, тим легше зацікавити учнів. Цікавою для них є та робота, котра вимагає постійного напруження. Легкі завдання не викликають інтересу. Подолання труднощів навчальної діяльності – важлива умова виникнення інтересу до неї.

Саме для цього ми запропонували учням старших класів продемонструвати свої навички проходження перешкод на велосипедах. Фігурна їзда на велосипеді: «змійка», «вісімка», «лабіринт», «коридор», «коло».

Елемент «змійка»: учень/учениця починає рух із місця, рухаючись по прямій, виконує їзду «змійкою». Проїжджає між кеглями або фішками, які розташовані на одній лінії на відстані 1,5 м одна від одної. Вправа виконується при їзді на велосипеді, сидячи в сидді або стоячи ногами на педалях (одна нога пряма, інша зігнута в коліні).

Елемент «вісімка»: учень/учениця починає рух із місця, рухаючись по прямій, виконує їзду «вісімкою». Проїжджаючи між кеглями або фішками, які розташовані на «вісімці», та заїжджаючи в середину «вісімки» з одного боку, об'їжджаючи в середині одне коло, потім друге, і виїжджає з іншого боку. Радіус кожного кола повинен бути 1,5 м, між кеглями на в'їзді та виїзді 1 м.

Елемент «лабіринт»: учень/учениця починає рух із місця, рухаючись по прямій, виконує їзду, елемент «лабіринт». Проїжджає між рейками, які виставлені під кутом 90 градусів. Рейки повинні бути довжиною 1,5 м, а відстань між рейками 1 м. Вправа виконується при повільній їзді.

Елемент «коридор»: учень/учениця починає рух із місця, рухаючись по прямій, виконує їзду через елемент «коридор». Елемент «коридор» формується за допомогою тренувальних фішок або конусів, які розставлені по прямій із відстанню 50 см одна від одної, відстань між прямими 30 см. Їзда виконується стоячи на педалях, одна нога пряма, інша зігнута в коліні, нахилиючи велосипед у бік зігнутої ноги, одночасно зміщує центр ваги тіла в протилежний бік, проїжджає увесь елемент.

Елемент «коло»: учень/учениця починає рух із місця, виконує їзду по прямій, заїжджає в елемент «коло»; не наїжджаючи колесами на лінії чи фішки кола, здійснює пересування по колу за часовою стрілкою або проти часової стрілки та виїжджає з нього. Коло, намальоване на ґрунті чи асфальті, радіус кола повинен бути 1,5 м, ширина виїзду 1 м.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Формування мотивації до занять спортом учнів старшої школи вбачаємо в умінні зацікавити їх, показати позитивний вплив фізичних вправ на організм людини, додати впевненості у собі, створити «ситуацію успіху». Мотивація учнів старшої школи до занять фізичною культурою та спортом характеризується різноплановістю і сприяє усвідомленню потреби постійного фізичного вдосконалення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахчанян Г. С. Мотивація інтересу до занять фізичною культурою і спортом. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 4. С.41–47.
2. Бобровник С. І. Формування мотивації старшокласників до занять фізичною культурою та спортом. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* Випуск 2 (43) 2014. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). С. 4-9.
3. Варіативний модуль «Велоспорт» у закладах загальної середньої освіти; навчально-методичний посібник. Київ: ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»; Харків: Харківська академія неперервної освіти, Федерація велосипедистів Харківської області 2022. 124 с.
4. Велосипедом до школи. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/news/velosipedom-do-shkoli-dlya-vchiteliv-ta-uchniv-stvorili-navchalni-materiali-pro-bezpeku-rukhu>
5. Москаленко Н. В. Створення інноваційної програми розвитку фізкультурно-оздоровчої роботи в загальноосвітніх школах. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2005. № 2. С. 37–39.
6. Щелкунов А., Лебедева А., Майборода С. Форми підвищення потрібної мотивації рухової активності учнів до занять на основі різнорівневих варіантів фізичного виховання. *Фізична реабілітація та рекреаційно-оздоровчі технології* № 2. 2019. С. 26-31.
7. Язловецька О.В. Проблема формування мотивації учнів до занять фізичною культурою у закладах загальної середньої освіти в Україні. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2024. Випуск 216.
8. Ducheyne F., De Bourdeaudhuij I., Lenoir M., Cardon G. Does a cycle training course improve cycling skills in children? *Accident Analysis & Prevention*. 2013. Vol. 59, P. 38-45.
9. Goodman A., van Sluijs E. M. F., Ogilvie D. Impact of offering cycle training in schools upon cycling behaviour: A natural experimental study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 2016. Vol. 13(1), P. 34.
10. Van Lierop D., Bebronne M., El-Geneidy A. Bicycle education for children: Evaluation of a program in Montreal, Quebec, Canada. *Transportation Research Record: Journal of the Transportation Research Board*. 2016. Vol. 2587, P. 23-33.



УДК 37.015.31:796]-056.24(045)

Сергій ЄРОФЄЄВ

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВІДХИЛЕННЯМ У СТАНІ ЗДОРОВ'Я***(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шостак І. О.*

*У статті наголошено на важливості адаптації фізичного виховання для учнів старшого шкільного віку з відхиленнями у стані здоров'я. Розглянуто питання впровадження інноваційних методик, що дозволяють підвищити мотивацію учнів до фізичної активності, а також аналіз стану проблеми в педагогічній науці та практиці. Приділено увагу важливості розвитку соціальних і фізичних навичок через фізичні вправи та адаптовані методики навчання.*

**Ключові слова:** *фізичне виховання, учні старшого шкільного віку, відхилення у стані здоров'я, адаптація, здоров'я, мотивація.*

Освітній процес для школярів має бути організований у безпечному освітньому середовищі, з урахуванням вікових особливостей, фізичного, психічного та інтелектуального розвитку дітей, а також їхніх особливих освітніх та фізичних потреб [1].

На нашу думку, організація такого освітнього процесу має передбачати створення умов, які забезпечують захист здоров'я та безпеку учнів, включаючи відповідну інфраструктуру, навчальні матеріали та методи викладання. Важливо, щоб освітній процес сприяв всебічному розвитку дітей, допомагаючи їм реалізувати свій потенціал та адаптуватися до різних життєвих ситуацій. Особлива увага приділяється інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, що включає надання необхідної підтримки та ресурсів для їх успішного навчання та соціалізації. Закони також наголошують на необхідності постійного моніторингу та вдосконалення освітнього середовища відповідно до новітніх педагогічних та наукових досягнень.

Аналіз науково-дослідної літератури з цієї проблематики показує, що близько 27% дітей шкільного віку за останні 10 років мають різні захворювання. Зокрема, результати медичних оглядів свідчать, що до категорії здорових належить не більше 10% школярів. Окрім того, до 30% дітей через стан здоров'я лікарі направляють до спеціальної медичної групи (СМГ) для занять фізичним вихованням [2].

Згідно з дослідженням і аналізом типової навчальної програми з фізичної культури для закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), учні, які за станом здоров'я віднесені до СМГ, відвідують обов'язкові уроки фізичної культури, але виконують коригувальні вправи і вправи для загального фізичного розвитку, які їм не протипоказані. Доречність формування та різновиди впровадження СМГ у різних формах вивчали такі науковці, як В. Бакуменко [1], О. Герасимчук [2], М. Коробова [3], О. Маркова [4], І. Петренко [5], А. Турчак [7], І. Шостак [9], В. Язловецький [7] та інші.

Проаналізувавши структуру та зміст освітнього процесу з предмету «Фізична культура» в ЗЗСО Кіровоградської області, виявлено ряд суперечностей. У більшості шкіл окремі заняття для СМГ не проводяться. Адміністрації закладів посилаються на те, що учні відвідують основні уроки фізичної культури та виконують посилені завдання. Проте, на практиці, учні, віднесені до СМГ, потребують постійної уваги та індивідуального підходу, який фактично не забезпечується. Викладачі пояснюють це неможливістю виконання на одному уроці різних завдань для практично здорових учнів та тих, хто належить до СМГ, а також правилами техніки безпеки та безпеки життєдіяльності в спортивних залах.

Отже, для навчання таких юнаків та дівчат необхідна спеціальна методика та організація фізкультурно-оздоровчої роботи. Ми вважаємо, що в закладах освіти для них повинні існувати окремі СМГ.

Актуальність дослідження визначається наявністю суперечностей між формою організації та проведення занять у СМГ; засобами та методами реалізації освітнього процесу з фізичного виховання школярів з ослабленим здоров'ям; а також професійною компетентністю вчителів фізичного виховання. Ці питання потребують швидкого та результативного вирішення.

Ми акцентуємо увагу на важливості теорії і методики організації та проведення фізичного виховання у СМГ для учнів старшого шкільного віку, оскільки їхня кількість у таких групах значно більша, ніж у початковій та середній школі.

Фізичне виховання учнів старшого шкільного віку з відхиленнями у стані здоров'я відіграє важливу роль у забезпеченні їх фізичного та психічного благополуччя. З огляду на те, що в підлітковому віці зростає частота захворювань опорно-рухової системи, серцево-судинних патологій та психосоматичних порушень, впровадження адаптованих методик фізичної активності стає особливо актуальним.

Сучасна школа, як середовище всебічного розвитку, повинна надавати учням можливість брати участь у фізичному вихованні, незалежно від їхнього стану здоров'я. Зважаючи на це, виникає необхідність розробки адаптивних програм, які б відповідали індивідуальним потребам кожного учня. Особливості розвитку



фізичних якостей у старшому шкільному віці зумовлюють необхідність індивідуалізованого підходу, адже саме в цей період відбувається інтенсивне формування рухових здібностей і адаптаційних механізмів організму до фізичних навантажень.

Вчені підкреслюють, що одним із ключових аспектів ефективної організації фізичного виховання для учнів з відхиленнями у стані здоров'я є індивідуалізація навчального процесу. Це означає, що фізичні вправи мають бути адаптовані до фізичних можливостей і стану здоров'я кожного учня. Наприклад, для учнів із порушеннями опорно-рухового апарату можуть бути рекомендовані вправи на гнучкість і координацію, що допомагають розвивати рухливість суглобів і поліпшувати баланс. Такі вправи можуть бути виконані в легкому темпі, із забезпеченням додаткової підтримки, що дозволить уникнути перевантажень [8, 10].

Індивідуалізація також передбачає систематичний моніторинг стану здоров'я учнів і регулярне коригування навчальних планів. Учителі фізичної культури повинні мати можливість проводити оцінку фізичної підготовленості учнів за допомогою спеціальних тестів і контрольних завдань, що допоможе вчасно виявити проблеми та адаптувати програму під потреби кожного учня [6].

Для учнів старшого шкільного віку з відхиленнями у стані здоров'я важливо підібрати фізичні вправи, які будуть не лише безпечними, але й сприятимуть зміцненню їхнього здоров'я. Наприклад, для учнів із захворюваннями серцево-судинної системи рекомендується впроваджувати вправи на дихання, які сприяють покращенню аерації легенів і зниженню рівня стресу. Дихальні вправи також можуть бути використані як частина загального комплексу фізичної підготовки, оскільки вони позитивно впливають на загальний стан організму і допомагають підготувати його до виконання більш інтенсивних вправ.

Окрім того, для учнів із порушеннями опорно-рухової системи рекомендується включати вправи на розвиток гнучкості, які сприяють збільшенню амплітуди рухів у суглобах і зниженню болю. Йога та пілатес є ефективними методами реабілітації для таких учнів, оскільки вони не вимагають високих фізичних навантажень, але допомагають зміцнити м'язову систему та покращити координацію рухів.

Як зазначає О. Сидоренко, адаптація фізичних навантажень повинна бути здійснена таким чином, щоб кожен учень мав можливість поступово підвищувати рівень фізичної активності, не відчуючи дискомфорту чи перевантаження. Це дозволить забезпечити стійкий прогрес у розвитку фізичних якостей і покращити загальний стан здоров'я учнів [6].

Мотивація учнів із відхиленнями у стані здоров'я до занять фізичною культурою є важливим чинником їхнього успіху у фізичному розвитку. Для цього потрібно створювати позитивну атмосферу на уроках фізичної культури, де кожен учень відчуває підтримку і заохочення. Важливо використовувати різні методи стимулювання інтересу до фізичних вправ, зокрема ігрові методи, які дозволяють зробити заняття більш цікавими та захопливими.

Ми поділяємо думку науковців, що один із ефективних способів підвищення мотивації – це використання сучасних технологій. Наприклад, застосування фітнес-трекерів для відстеження фізичної активності учнів дозволяє їм бачити свій прогрес і ставити перед собою нові цілі. Це також може допомогти вчителям аналізувати результати занять і коригувати програму відповідно до потреб учнів [6, 8, 10].

Окрім того, учні можуть брати участь у змаганнях і естафетах, що розвиває у них командний дух і стимулює досягнення кращих результатів. Однак, для учнів із відхиленнями у стані здоров'я важливо організувати такі заходи з урахуванням їхніх можливостей і обмежень, щоб уникнути перевантажень і травм.

Психологічна підтримка учнів із відхиленнями у стані здоров'я є необхідною складовою успішної організації фізичного виховання. Такі учні можуть відчувати психологічний тиск через свої фізичні особливості, що може впливати на їхню мотивацію до занять спортом. Тому важливо забезпечувати комфортні умови для навчання, де учні будуть відчувати себе впевненими і готовими до виконання фізичних вправ.

Важливим аспектом є соціальна адаптація учнів через фізичну активність. Колективні заняття, такі як командні ігри, допомагають учням розвивати соціальні навички, співпрацювати та підтримувати одне одного. Це сприяє не лише фізичному розвитку, але й формуванню позитивних стосунків у класі, що, своєю чергою, сприяє успішній соціалізації учнів із відхиленнями у стані здоров'я [1].

Також важливо проводити індивідуальні бесіди з учнями щодо важливості фізичної активності для їхнього здоров'я та загального розвитку. Це допоможе їм усвідомити значення фізичних вправ у їхньому житті та сформуванню стійку мотивацію до занять спортом.

Аналіз наукової літератури щодо організації фізичного виховання учнів старшого шкільного віку з відхиленнями у стані здоров'я показує різноманітні підходи до реалізації освітнього процесу для дітей з ослабленим здоров'ям. Виявлено, що фізичне виховання таких дітей є складним процесом, що потребує підвищеної уваги з боку адміністрації навчальних закладів, професійної компетентності вчителів фізичної культури, а також участі лікарів, батьків і класних керівників.

Спостереження показують, що відсоток дітей, віднесених до СМГ, варіюється в різних школах і залежить не лише від рівня здоров'я старшокласників, але й від практики лікарів. Іноді лікарі надмірно обережні і



направляють дітей до спеціальних медичних груп або навіть звільняють їх від фізичного виховання. Окрім того, часто учні свідомо завищують рівень захворюваності, надаючи неправдиву інформацію лікарям, або вступають в змову з медичними працівниками, щоб уникнути занять.

Це частково обумовлено низькою вмотивованістю учнів до занять фізичною культурою, що виникає через недостатню цікавість до методів і засобів, обраних вчителем, а також через хибне уявлення про значення фізичного виховання для зміцнення здоров'я та розвитку здоров'язбережувальної компетентності.

Дослідження також виявило ще одну проблему в організації та проведенні занять фізичного виховання: згідно з рекомендаціями та інструкціями щодо розподілу дітей за медичними групами, заклади освіти мають автономію у виборі освітніх траєкторій. У багатьох школах фізичне виховання учнів СМГ відбувається разом з основною та підготовчою групами, що ускладнює виконання завдань для різних груп на одному уроці. Це призводить до зниження ефективності заняття, адже вчителі не можуть адекватно контролювати виконання вправ і забезпечувати потрібний рівень навантаження для кожної групи.

Аналіз стану організації фізичного виховання учнів старшого шкільного віку з відхиленнями у стані здоров'я показав, що основні принципи цього процесу включають безперервність формування теоретичних знань і практичних навичок з здоров'язбережувальної компетентності, впровадження нових технологій і заходів профілактичного, адаптивного та реабілітаційного характеру, а також посилення мотивації до здорового способу життя і відповідальності за особисте здоров'я.

Отже, організація фізичного виховання учнів старшого шкільного віку з відхиленнями у стані здоров'я вимагає комплексного підходу, який включає індивідуалізацію навчального процесу, адаптацію фізичних навантажень, мотивацію до занять фізичною активністю та психологічну підтримку. Впровадження адаптованих фізичних вправ і сучасних технологій дозволяє не лише покращити фізичний стан учнів, але й сприяти їхній соціальній адаптації та інтеграції в колектив.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакуменко В. В. Спеціальні медичні групи в системі фізичного виховання: Монографія. Київ: Наукова думка, 2019. 280 с.
2. Герасимчук О. І. Спеціальні медичні групи: Теорія і методика. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2020. 260 с.
3. Коробова М. В. Спеціальні медичні групи в навчальних закладах: Теорія і практика. Харків: Видавництво «Основа», 2019. 250 с.
4. Маркова О. В. Виховання здорового способу життя учнів старшого підліткового віку з ослабленим здоров'ям: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Кіровоград, 2011. 292 с.
5. Петренко І. В. Спеціальні медичні групи і фізичне виховання: Навчальний посібник. Чернівці: Видавництво «Рута», 2019. 260 с.
6. Сидоренко О. В. Адаптивне фізичне виховання дітей: Підручник. Одеса: Астропринт, 2020. 270 с.
7. Турчак А. Л., Язловецький В. С. Організація та методика оздоровчої фізичної культури: навч. посіб. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. 284 с.
8. Чебан О. В. Фізичне виховання дітей з ослабленим здоров'ям: Монографія. Київ: Академвидав, 2019. 275 с.
9. Шостак І. О. Формування культури здоров'я студентів медичних коледжів у позааудиторній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Умань, 2017. с. 243.
10. Щербань І. П. Адаптивна фізична культура: Підручник. Харків: Видавництво «Фактор», 2020. 275 с.

УДК [377.016:796/799]:004

**Даниїл ЗАЙЦЕВ**

### **ЗНАЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ПРИКЛАДІ СПОРТИВНИХ ІГОР**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.*

*Дослідження присвячено теоретичному обґрунтуванню важливості застосування інформаційно-комунікативних технологій на уроках фізичної культури. На основі теоретичного аналізу літератури ми виявили, що ІКТ надають нові можливості для самовираження, комунікації та співпраці, які можуть сприяти підвищенню рівня ефективності навчання учнів у фізичному вихованні. Однак некритичне застосування технологій може вивести на перший план відмінності, що призведе до подальшої маргіналізації. Крім того, ввідсутність критичного підходу може мати ширші наслідки для навчання у фізичному вихованні і мимоволі сприяти соціальній несправедливості.*

**Ключові слова:** ІКТ, урок фізичної культури, вчитель, команди

**Постановка проблеми.** Незважаючи на те, що національні освітні органи мають чітку програму ресурсів і визначення пріоритетів використання ІКТ на всіх рівнях шкільної освіти, бракує систематичного моделювання того, як нові технології можна включити у високоякісну педагогічну практику, що призводить до більш ефективного навчання для всіх учнів. На сьогодні відбувається значне зростання доступності та



використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у фізичному вихованні, але ще недостатньо даних про те, як ці технології використовуються і чи оптимізують вони навчання учнів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідженням використанню ІКТ на уроках фізичної культури займалися багато науковців: Антонюк М., Гільова І., акцентують увагу на дослідженні використання інноваційних педагогічних технологій на уроках фізичної культури в закладах освіти та за їх межами для забезпечення фізичного виховання учнівської молоді [1; 2], Качан О., Пристинський В. розглядають питання інформаційно-комунікаційних технологій фізкультурно-спортивної спрямованості в соціалізації учнівської молоді [4], Задача А. вказує на використання ІКТ в навчальному процесі для стимуляції пізнавального інтересу до фізичної культури [3], Шевченко О., Багінська О., Маркова О., Брояковський О., Белкова Т, Гончаренко І., досліджували використання мультимедійних технологій на уроках фізичної культури [6], Маркова О. охарактеризувала проблеми дистанційного навчання та шляхи впровадження діджиталізації навчального процесу на уроках фізичної культури [5].

**Мета статті** – охарактеризувати сучасні інформаційно-комунікативні технології, що використовуються на уроках фізичної культури з варіативного модулю «Спортивні ігри»

#### **Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.**

У багатьох країнах ІКТ стають повсюдними на уроках фізичної культури, гімнастичних залах, майданчиках, стадіонах та інших місцях. Основні питання, що розглядаються в цій статті, стосуються впливу цих технологій на педагогіку і практику вчителів, а також на навчання школярів. Можливості ІКТ сприяють інтеграції та емоційному навчанню учнів, перспективи мотивації, соціальної справедливості та рухової активності демонструють, як під час використання таких технологій можна враховувати різноманітні та індивідуальні потреби молодих людей [1]. З педагогічної точки зору, додатки виступають інструментом підтримки педагогіки, орієнтованої на учня.

Одна з головних цілей використання ІКТ – допомогти учням розвивати свої знання та розуміння того, що вони роблять і чому вони це роблять. За умови правильного використання ІКТ можуть допомогти дітям досягти деяких цільових дескрипторів досягнень. Перш ніж використовувати ці технології на уроках, вчитель фізкультури має з'ясувати такі ключові питання:

1. Чи може вчитель та/або учні легко користуватися обладнанням?
2. Чи підходить воно для всіх ситуацій/видів діяльності?
3. Чи може вчитель пов'язати його з іншим обладнанням та програмним забезпеченням ІКТ?

Часто існує негативний зв'язок між ІКТ та рівнем активності дітей, пов'язуючи сучасне «покоління Playstation» зі зростанням рівня ожиріння та бездіяльності. Однак приклади інноваційних підходів у школах, які заохочують дітей робити більше фізичних вправ у поєднанні з комп'ютерами, стають все більш поширеними. Інтерактивні дошки і навіть цифрові домашні улюбленці в стилі «тамагочі» використовуються в школах, щоб змусити дітей рухатися і заохотити їх до активності.

Ще одна електронна інновація – Fizees, новий цифровий домашній улюбленець у стилі «тамагочі», розробляється для боротьби з дитячим ожирінням і мотивування дітей до здорового способу життя. Fizee, прототип технології, розроблений інноваційною компанією Futurelab, – це персонаж, який виховується і розвивається завдяки активності дитини, що носить його на зап'ясті. Пристрій вимірює частоту серцевих скорочень і рух, а для визначення стану здоров'я Fizee використовує систему балів, засновану на рекомендованих рівнях фізичних навантажень для учнівської молоді. Чим менше вправ виконує користувач, тим менш здоровим стає його «домашній улюбленець»; однак, чим більше вправ він виконує, тим здоровішим він стає [3].

Нинішній успіх у залученні до участі на уроках фізкультури американських старшокласників, які раніше були не вмотивовані, щодо занять руховою активністю, «зацепивши» їхній ентузіазм до інтерактивних занять аеробікою, які пов'язують танцювальний килимок з екраном комп'ютера, призвели до позитивної мотивації до уроків фізичної культури. Це є ще одним новим підходом до викладання та навчання у фізичному вихованні.

Окрему групу ІКТ складають мобільні додатки пов'язані з виконанням фізичних вправ, дотриманням рівня рухової активності, технікою і тактикою окремих фаз і циклів руху. Такі додатки для аналізу рухів дозволяють відтворювати відзняті відеоматеріали в режимі реального часу, сповільненого руху та покадрового перегляду; відеокліпи можна коментувати, а також накладати один на одного або розмішувати поруч, створювати відео з коментарями та анотаціями. По суті, ці додатки дозволили учням застосовувати свої знання в різні та більш ефективні способи. Функції відтворення в реальному часі, сповільненого відтворення та покадрового перегляду Ubersense та Coach's Eye розвинули в учнів розуміння того, як вони використовували тактику в іграх. Статистичні дані від Dartfish EasyTag доповнили це розуміння, надаючи числові показники того, чи були учні успішними в атаці чи захисті. Без відео зворотного зв'язку та числових даних такого рівня аналізу та подальшого тактичного розуміння було б важко досягти при викладанні, наприклад, спортивних ігор. Замість того, щоб розуміння і аналіз ґрунтувалися на роздумах учнів про гру,



візуальні дані і статистика надають конкретні показники того, що відбувалося, і допомагали школярам у розробці нових і більш ефективних ігрових стратегій [5].

Додатки також змінили спосіб взаємодії учнів між собою. Подібно до соціальних мереж (наприклад, Facebook та Instagram), Edmodo дозволяє командам публікувати створені ними ресурси чи відео, а потім взаємодіяти один з одним і з іншими командами. Несподіваним результатом може стати те, що учні будуть працювати над своїми ресурсами та відео поза уроками, в тому числі коментуючи дописи один одного. Бажані результати побудови командної роботи і тактичного розуміння можуть бути досягнуті завдяки цифровій взаємодії в класі і поза ним. Під час курсу моя взаємодія зі студентами стала більш цифровою, частою і конкретною. За допомогою Socrative вчитель спонукає учнів до критичного мислення, а також підтримує їхнє навчання у швидшому темпі [6].

Таблиця 1

## Додатки, функції та способи х використання сучасних ІКТ, на прикладі спортивних ігор

№	Застосування	Функції	Приклади використання
1.	Coach's Eye та Ubersense	Додатки для аналізу ефективності, які дозволяють відтворювати відзняті відеоматеріали в режимі реального часу, сповільненої зйомки та покадрово; відеокліпи можна коментувати, а також накладати один на одного або розміщувати поруч, а також створювати відео з коментарями та анотаціями.	Команди знімають та аналізують кліпи з іграми. Учні беруть на себе ролі аналітиків, щоб зняти матеріал для аналізу. Команди порівнюють та аналізують окремі навички з «ідеальною моделлю».
2.	Dartfish EasyTag	Додаток, який дозволяє користувачам ідентифікувати та вибирати певні рухи, які знімаються на відео; наприклад, якщо команда виграла володіння м'ячем, цю частину кліпу можна ідентифікувати, позначивши її «тегом» «виграний м'яч». Потім можна вибрати всі ті ж самі кліпи з «тегами» для спільного перегляду і згенерувати статистику ключових «тегів»; наприклад, 88% кліпів були з «виграшним м'ячем».	Команди збирають статистику виступів. Статистичні дані і використовуються для визначення сильних сторін та вдосконалення.
3.	Kahoot , Socrative	Додаток для вчителів, щоб ставити запитання та створювати вікторини	Вчитель надсилає відкриті запитання та запитання з кількома варіантами відповідей і отримує відповіді від команд.
4.	Everything Whiteboard	Додаток, який створює слайди з інформацією, яка озвучується, коментується та анімується	Вчитель створює навчальні відео, розробляє сценарій уроків та створює відео із завданнями для уроків.
5.	Edmodo	Додаток для соціальних мереж; вчителі створюють онлайн-мережі для учнів та вчителів, щоб ділитися ресурсами та обговорювати навчання.	Контент, створений на сайтах Coach's Eye та Explain Everything, наприклад, може бути спільним.

Можна надсилати або однакові запитання, або персоналізовані запитання кожній команді, і це скоротить час, який потрібен вчителю для того, щоб витратити його на те, щоб дістатися до кожної з груп і поставити їм запитання віч-на-віч.

Вчитель може використовувати відповіді команд на надіслані запитання, щоб визначити, чи потрібно і коли потрібно ставити командам додаткові запитання або давати конкретні вказівки під час особистої зустрічі. Коли всі міні-команди не зовсім розуміють навчальні завдання або намагаються розробити стратегії, додатковим і корисним ресурсом стає YouTube. Вчитель може використовувати пристрій для наочної демонстрації ігор та навичок від «експертів-виконавців», а також ігрового процесу окремих команд, щоб підкреслити певні тактичні прийоми чи рухи. Поради, які вчитель надає через YouTube, будуть більш детальними і конкретними, ніж часто неточні або погані уявлення про гру, які учні або вчитель могли б продемонструвати. Таким чином, вчитель може краще реагувати на навчальні потреби своїх учнів, оскільки може надавати більш якісний зворотний зв'язок за допомогою цифрових демонстрацій [2; 5].





Хоча додатки є корисними для навчання, час, який потрібен учням, щоб навчитися користуватися ними, і, як наслідок, зменшенням часу, витраченого на практичну гру є негативною стороною питання. Відбувається зменшення фізичної активності від помірної до високої, і не дотримання учнями рекомендованих обсягів фізичної активності для їхнього віку. Крім того, занепокоєння викликає питання щодо самооцінки учнів. Хоча перегляд успішних виступів, безумовно, приносить задоволення, спостереження за власними помилками і повторюваними помилками може підірвати рівень впевненості деяких учнів. Наприклад, коли деякі учні роблять повторні помилки, їхнє бажання спробувати ще раз може зменшуватися, а деякі члени команди розчаровуються у своїх однолітках.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Ця стаття є прикладом інтеграції технологій в рамках підходу тактичного дослідження. Ряд додатків, які може використовувати вчитель фізичної культури, підтримували навчання через аналіз відео (наприклад, Coach's Eye), соціальну взаємодію (наприклад, Edmodo) та критичне мислення (наприклад, Socrative). iPad та YouTube також слугуватимуть інструментами для взаємодії з учнями та швидким отриманням якісного зворотного зв'язку. Тим не менш, існують певні побоювання щодо зниження моторної щільності уроку та можливості розвитку в деяких учнів низької самооцінки.

Підсумовуючи, можна сказати, що ІКТ можна використовувати для інтерпретації того, як цифрові технології можуть підтримувати або перешкоджати мотивації учнів. Технології можна використовувати як інструмент для зміцнення в учнів почуття волі (автономії), розвитку почуття приналежності (спорідненості) та забезпечення позитивного самосприйняття учнями своїх здібностей (компетентності). Незважаючи на це, необхідно пам'ятати, що технології можуть бути прикладом негативного самосприйняття і знижувати мотивацію учнів. Тому інтеграція технологій вимагає від учителів ретельної уваги до індивідуальних потреб учнів, щоб забезпечити прискорення, а не послаблення мотивації за допомогою цифрових технологій.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк М. Застосування інформаційних технологій при проведенні пробних уроків фізичної культури студентами спеціальності 01.11 Середня освіта (Фізична культура). Науково-методичні основи використання інформаційних технологій в галузі фізичної культури та спорту, 2021, №5, С. 22-28
2. Гільова І. Впровадження інноваційних технологій та їх елементів на уроках фізичної культури. Фізичне виховання в школі. 2007. № 3. С. 22-24.
3. Задача А. Впровадження інформаційно-комунікативних технологій на заняттях з фізичної культури. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка* Полтава : ПУЕТ, 2023. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM). С. 366-370
4. Інформаційно-комунікаційні технології фізкультурно-спортивної спрямованості в соціалізації учнівської молоді. Навчально-методичний посібник; за ред. О.А. Качана, В.М. Пристинського. Слов'янськ : вид-во Б.І. Маторіна, 2017. 160 с
5. Markova O. Distance learning and digitalization of physical education lessons «Modern Issues of Physical Education, Sports, Tourism-Local History and Physical Culture and Recreation Work». Monograph. Opole: The Academy of Applied Sciences – Academy of Management and Administration in Opole, 2023. pp. 284-317
6. Shevchenko O, Bahinska O., Markova O., Broiakovskyi O., Bielkova T., Honcharenko I. Use of Multimedia Technologies in the Training of Physical Culture and Sports Specialists. ICSNS International Journal of Computer Science and Network Security, VOL.22 No.7, July 2022. P. 245-251. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.7.30>

УДК 371.035

**Дар'я ЗЄКОВА**

### **ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ КРАЄЗНАВЧО-ТУРИСТИЧНОЇ РОБОТИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Логвінова Я. О.*

*У статті розглянуто значення краєзнавчо-туристичної роботи для формування патріотизму в учнів молодших класів. Наведено компонентно-критеріальну структуру поняття «патріотизм учнів молодшого шкільного віку», наводиться опис методи використання різних форм краєзнавчо-туристичної роботи під час позакласної діяльності учнів.*

**Ключові слова:** *патріотичне виховання, учні молодших класів, патріотизм, краєзнавчий принцип, краєзнавчо-туристична робота.*

**Постановка проблеми.** Зважаючи на події, що відбуваються в Україні, повномасштабну війну, складну економічну та суспільно-політичну ситуацію, щораз більшої ваги та актуальності набуває виховання у дітей та молоді почуття патріотизму, національної приналежності, відданості своїй країні та її захисту, формування відчуття гідності та гордості за свою країну, а також активної громадянської позиції. Саме тому серед пріоритетних виховних напрямків державної політики визначено національно-патріотичне виховання особистості.



У таких умовах істотно зростає роль виховання в учнів почуття патріотизму, яке проявляється не просто в абстрактному переживанні самовідданості державі, а в любові до своєї країни, народу, родини, рідного слова, у готовності стати на захист Вітчизни, бажання працювати на благо та процвітання своєї країни, розуміння відповідальності за власні вчинки. Перспективним і важливим напрямком формування патріотизму в учнів загалом і молодших школярів зокрема є краєзнавчо-туристична робота.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Як предмет дослідження, краєзнавство розглядали у своїх роботах українські науковці: теоретико-методичні засади освітнього краєзнавства постають у працях В.В. Обозного, Б.Пангелової, Н.Пангелова; історичні аспекти краєзнавства у навчально-виховному процесі розглядалися В. Багрій, А. Хоптяр; краєзнавство як засіб виховання досліджувались Л. Березівська, Т. Бондаренко, Г. Гуменюк, М. Ігнатенко, Р. Науменко, Т. Цвірова, В. Прокопчук, О. Сухомлинська, О.Тімець, П. Тронько), історичне краєзнавство (В. Жук, Н. Рудницька); дидактичний аспект використання шкільного краєзнавства відображено у роботах М. Откаленка, О. Савченко; використання краєзнавчого матеріалу на уроках біології як засобу розвитку пізнавальних інтересів учнів у своєму дисертаційному дослідженні розглядала Г.Міхеєва.

У своїх роботах науковці з різних позицій розглядають значення краєзнавства і туризму з метою вирішення виховних, освітніх і методичних питань, для формування в учнів свідомості, поваги до традицій та звичаїв рідного краю, формування і розширення світогляду особистості.

**Мега статті:** теоретично обґрунтувати можливості використання засобів краєзнавчо-туристичної роботи у патріотичному вихованні учнів молодших класів.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Закон України «Про туризм» наводить визначення поняття «туризм» як тимчасовий виїзд особи з місця проживання з оздоровчою, пізнавальною, професійно-діловою чи іншою метою без здійснення оплачуваної діяльності в місці, куди особа від'їжджає [2].

Поняття «туризм» тісно пов'язане з категорією «краєзнавство». Так, краєзнавчо-туристична діяльність постає як багатогранна система, що включає навчально-освітню, дослідницьку і пізнавальну діяльність учнів, спрямовану на глибоке і комплексне вивчення території, традицій, звичаїв, особливостей тієї місцевості, де проживає дитина. Отримані таким чином знання та інформація мають особистісне значення, сприяє формуванню високих моральних якостей.

Краєзнавство – розглядається як вид діяльності особистості з метою докладного і всебічного вивчення природи, рельєфу своєї місцевості, це сукупність знань про край. Краєзнавство, як сфера людської діяльності має особливість, що полягає у його міждисциплінарному характері, оскільки воно послуговується інформацією про географічні, історичні, економічні, демографічні, біографічні, фольклорні, літературознавчі, соціологічні, екологічні, музеєзнавчі, бібліографічні аспекти, які притаманні певній території, на якій проживає людина. А тому, вся інформація, що вивчається учнями, має для них особистісне значення, оскільки стосується тих подій, фактів чи процесів, які відбувались чи відбуваються на території рідного краю і пов'язані з діяльністю чи вчинками людей, які є односельчанами.

«Краєзнавство - це комплексне, наукове і всебічне вивчення певної території (села, міста, області, краю), це - популяризація і використання цього пізнання з метою наближення життя до науки, це - засіб навчання і виховання національно-свідомих громадян» [5].

Для нашого дослідження і формування патріотизму молодших школярів важливим є такий його напрям, як національне краєзнавство. У розумінні В.Обозного національне краєзнавство постає як «інтегрований науково-освітній напрям, який спрямований на пізнання історико-географічних країв з метою їх культурно-духовного відродження і пошуку шляхів соціально-економічного розвитку на основі врахування історично закладених передумов розвитку» [3]

Сутність туристсько-краєзнавчої діяльності особистості, на думку В.Обозного та М.Костриці, полягає у пошуку, обґрунтуванні та дослідженні особливостей певної території, проведенні її комплексної оцінки у природно-історичному і соціально-економічному аспектах [3].

Кожна із форм краєзнавчо-туристичної діяльності має значні педагогічні можливості для вирішення завдань національно-патріотичного виховання. А комплексне їх використання у навчально-виховному процесі учнів молодшого шкільного віку сприятиме формуванню любові до рідного краю, почуття гордості за Батьківщину і героїчних вчинків пращурів, формуванню високих моральних якостей учнів.

На думку українських учених М. Костриці та В. Обозного «ніщо не може так збагатити внутрішній світ дитини, облагородити вразливу дитячу душу..., як рідна земля і її природа в усій своїй гармонійній і багатогранній красі» [3, с.15].

Важливим під час краєзнавчо-туристичної діяльності є не просто подати дану інформацію учням, а створити умови, щоб вони проникнулися тими проблемами, які існують на даній території. У майбутньому ця інформація закладе основу для формування готовності вирішувати ці проблеми.

Для залучення молодших школярів до туристсько-краєзнавчої діяльності, важливим є планування роботи із зазначенням календарних відрізків реалізації запланованих заходів.

Однак особливу увагу привертає краєзнавча робота, яка проводиться переважно в позаурочний час



С.Долецька аналізує можливості використання засобів краєзнавства у виховній роботі з молодшими школярами і насамперед, для формування у них почуття патріотизму. Процес патріотичного виховання засобами краєзнавства дослідниця представляє як послідовність чотирьох етапів. Послідовність чергування етапів визначається залежно від змісту формованого поняття, рівня загального розвитку учнів, їхнього попереднього досвіду, наявної у них понятійної бази [1]. Так, дослідниця виділяє родинний, місцевий, регіональний і державний етапи.

Родинний етап - є першим етапом і пов'язаний із сприйняттям дитиною Батьківщини через свою родину, сім'ю. На даному етапі важливим є усвідомлення молодшими школярами понять «сім'я», її значення для людини і суспільства, засвоєння традицій і звичаїв свого народу через сім'ю. На даному етапі ефективним є використання засобів сімейної генеалогії.

Місцевий етап передбачає усвідомлення Батьківщини через своє село, селище чи місто. Зазвичай він має реалізуватись з учнями других класів і спрямовуватись на усвідомлення понять Малої Батьківщини через призму своєї домівки, рідної вулиці, свого населеного пункту, а також традицій та історії, пов'язаних з даними поняттями.

Регіональний етап спрямований на сприйняття молодшим школярем Батьківщини через свій регіон. На даному етапі важливе значення набуває вивчення пам'ятників культури рідного краю. Регіональний етап передбачає не лише подальше вивчення рідного краю, а й поширення інформації про героїчні вчинки людей, історію краю, місцеві традиції, що сприяє виховання почуття гордості, сприйняття його як частини Великої Батьківщини - України.

Четвертий етап, державний, передбачає розширення знань, які учні отримали на попередніх етапах і реалізується у роботі з четвертими класами молодшої школи. Учні встановлюють взаємозв'язки між поняттями «сім'я», «будинок», «вулиця», «школа», «місто (селище)», «край», «Батьківщина»; вчать турботи про Батьківщину; сприймають працю на благо Батьківщини як патріотичний вчинок.

Молодша школа послуговується комплексом засобів патріотичного виховання, серед яких, насамперед виділяють як навчальні (уроки української мови, урок «Я пізнаю світ», уроки фізичної культури, образотворчого, музичного мистецтва), так і позаурочні (виховні заходи, свята, ранки, змагання тощо). Проте, інформація, яка має значення для патріотичного виховання учнів, має загальний характер. Звичайно, вивчення символів, які представляють національну ідентичність, народних музичних творів, рельєфу України, особливостей культурних традицій і звичаїв, притаманних різним областям України є вкрай важливою і сприяє формуванню почуття гордості за свою країну. Проте у змісті навчального матеріалу не відображено особливостей тієї місцевості, де проживають учні, тобто орієнтація навчального матеріалу на краєзнавчий принцип відсутня.

Н. Ю. Рудницька під краєзнавчим принципом розуміє таку «структуру змісту навчального матеріалу, яка дозволяє встановити взаємозв'язок між науково-теоретичними знаннями школярів та результатами дослідження регіону, в якому вони проживають. Використання у навчальному процесі краєзнавчого принципу дозволяє забезпечити на рівні молодшої школи зокрема регіональний підхід до змісту, форм і методів навчального і виховного процесу».

Нами було розроблену програму формувального експерименту, який був спрямований на формування в учнів патріотизму. Програма реалізувалась у декілька етапів: теоретичний підготовчий та практичний.

Теоретичний етап передбачав опрацювання наукових джерел щодо можливостей використання різних форм краєзнавчо-туристичної роботи, розробку плану виховних заходів з учнями експериментального класу.

Підготовчий був спрямований на розробку плану проведення краєзнавчо-туристичних заходів, підбір заходів і їх тематики згідно із метою формувального експерименту і віком учнів дослідного класу, розробка сценаріїв туристичних свят, підбір туристичних ігор патріотичного спрямування.

Практичний етап передбачав реалізацію програми формувального експерименту із проведенням прогулянок, екскурсій, подорожей, походів, туристичних змагань, туристичних вечорів, конкурсів.

Основною формою організації діяльності учнів у школі є урок. Тому ми вважаємо, що насамперед, для формування патріотизму учнів необхідно використовувати дану форму.

Як і предмети початкової школи «Українська мова», «Я пізнаю світ», «Музика» урок з фізичної культури має значні педагогічні можливості для розгортання процесу патріотичного виховання, насамперед під час вивчення тем «Відродження Олімпійських ігор сучасності», «Основні цінності олімпізму», «Визначні спортивні досягнення українських олімпійців», «Паралімпійський рух на сучасному етапі» тощо.

Окрім того, під час навчання учнів молодшої школи основ таких спортивних ігор, як баскетбол, волейбол, футбол ми знайомили дітей із історією виникнення кожної гри, з відомими українськими спортсменами-представниками різних видів спорту, досягненнями на змаганнях міжнародного рівня.

Проте, ми вважаємо, що підвищити результативність патріотичного виховання учнів експериментальної групи (4-І клас) уможливилося завдяки використанню засобів краєзнавчо-туристичної роботи та налагодженню соціального партнерства школи та сім'ї. Значні педагогічні можливості для національно-патріотичного виховання має краєзнавчо-туристична робота.



Нами розроблено план туристичних заходів для учнів експериментального класу, що включав проведення прогулянок, екскурсій, подорожей, походів вихідного дня, туристичних змагань, туристичних ігор патріотичної спрямованості, туристичних свят.

Так, формування інтелектуального компоненту патріотизму учнів експериментального класу передбачало збагачення знаннями про рідний край, особливості рельєфу, ландшафт, природні ресурси, флору і фауну м.Олександрія, що впливає розвиток мислення і почуття любові та прихильності до тих місць, де вони народились і зростають.

Незважаючи, що прогулянка є найпростішою формою краєзнавчо-туристичної роботи вона має важливе значення у патріотичному вихованні молодших школярів. Під час реалізації змісту дослідно-експериментальної роботи учні прогулювались до у межах міста Олександрія до адміністративних споруд, до Олександрійської гімназії-інтернат, яка має свою багату і цікаву історію, до колишнього Олександрійського професійний ліцею. Також об'єктами прогулянок були каланча із курантами, розкішні купецькі будинки, будівлі царських військових частин, аптек.

Виростання екскурсій у роботі з учнями молодшого шкільного віку для патріотичного виховання мало на меті вивчення дітьми території міста, мікрорайонів Олександрії, відвідати культурні центри і об'єкти, пов'язані з історичними подіями і ті, які є культурною і надбанням суспільства. Для учнів нами було організовано історичну екскурсію до пам'ятних об'єктів історичного центру міста, музейну екскурсію до музейного центру з книгарнею, мистецтвознавчу та архітектурно-містобудівну до будинку культури (проспект Будівельників, 31літ А, охоронний номер 399-Кв), до Палац спорту (вул. Юрія Осмоловського, 3, охоронний номер 359-Кв), до царських стаєнь кінця ХІХ ст. (вул. Діброви, 27, охоронний номер 143-Кв) та ін.

Оскільки учні експериментального класу до початку експерименту не мали досвіду похідного життя, ми використали такий його вид, як похід вихідного дня, який реалізовувався у осінній період.

Так, нами заплановано і реалізовано у роботі з учнями експериментального класу два походи, які мали здоволену мету: краєзнавчо-дослідницький похід вихідного дня до природних скель поблизу Войнівської дамби (ознайомлення з природними та геологічними особливостями рельєфу, вивчення і подолання маршруту, складання опису річки). Другий похід вихідного дня мав національно-патріотичні та суспільно-корисні цілі (відвідати місця, пов'язані з визначними історичними подіями міста Олександрія та очистити прилеглу до таких місць територію від сміття).

Учні-туристи не лише оглядали пам'ятні місця, пов'язані з історично-воєнними подіями, а й виконували під час проходження маршруту дослідницькі завдання (вивчення біорізноманіття флори і фауни м.Олександрія, вплив діяльності людини на процеси синантропізації фауни, вивчення тварин і рослин рідного краю, занесених до Червоної книги України) та суспільно-корисну роботу.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, необхідність і важливість використання засобів краєзнавчо-туристичної роботи у патріотичному вихованні учнів молодшого шкільного віку обґрунтовується тими позитивними рисами, які дозволяють успішно реалізовувати завдання даного виховного напрямку, і є вкрай важливим в умовах повномасштабної війни. Виховний потенціал краєзнавчо-туристичної роботи забезпечує консолідацію учнів школи, формуванню в них таких найважливіших патріотичних почуттів як любов до Батьківщини, гордість за вчинки українців.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Долецька С. Основні етапи патріотичного виховання молодших школярів засобами краєзнавчої роботи. Молодь і ринок. №3 (110). 2014. С.106-111.
2. Закон України «Про туризм» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/324/95-%D0%B2%D1%80#Text>
3. Костриця М.Ю., Обозний В.В. Шкільна краєзнавчо-туристична робота: навч. посібник. К., 1995. 270 с.
4. Обозний В.В. Краєзнавча підготовка вчителя (теоретичні і організаційно-практичні аспекти). К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. 254 с.
5. Петранівський В.Л., Рутинський М.Й. Туристичне краєзнавство. Навчальний посібник. За редакцією проф. Ф.Д. Заставного. К.: Знання, 2006. 575 с.

УДК 378.1:796

**Євгеній ІВАНЧЕНКО**

### **УДОСКОНАЛЕННЯ КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ РОБОТІ ЗАСОБАМИ БРЕЙКІНГУ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О.В.*

*В статті розглядаються питання розвитку координаційних здібностей школярів засобами брейкінгу. Доведено, що брейкінг сприяє формуванню необхідних рухових вмінь та навичок, фізичному розвитку,*



розвитку фізичних якостей та формуванню особистісних якостей дітей. Брейкінг – це акробатичний стиль вуличного танцю, є частиною хіп-хоп культури і хоча дуже пов'язаний з іншими стилями цієї культури, але має свої особливості і історію розвитку.

З'ясовано, що брейкінг потребує подальшого розвитку і ретельних наукових досліджень для кращого розуміння його впливу на аспекти фізичного виховання школярів. Це дозволить оптимізувати методики та підходи до уроків фізичної культури, що забезпечить ефективність фізичного виховання школярів.

**Ключові слова:** школярі, фізичне виховання, координаційні здібності, брейкінг.

**Постановка проблеми.** Проблема розвитку координаційних здібностей учнів є актуальною темою в сучасній педагогічній практиці. Виховання здорового покоління неможливе без належної фізичної активності, яка забезпечує нормальне функціонування фізіологічних систем організму та сприяє гармонійному розвитку дітей [5]. Суть проблеми розвитку координаційних здібностей полягає в тому, що їх розвиток триває доти, поки вправи не почнуть виконуватись автоматично. Таким чином, актуальність проблеми полягає в постійній необхідності підбирати різноманітні рухи та засоби для покращення координаційних здібностей.

**Мета роботи** полягає у дослідженні ефективності брейкінгу і можливості удосконалення координаційних здібностей учнів середніх класів.

**Об'єкт дослідження** – освітній процес з фізичної культури в закладах загальної середньої освіти.

Нами вирішувалися наступні завдання:

1. З'ясувати методику розвитку координаційних здібностей учнів середніх класів.
2. Визначити вплив брейкінгу на формування координаційних здібностей школярів.
3. Проаналізувати особливості удосконалення координаційних здібностей учнів середніх класів у позашкільній роботі засобами брейкінгу.

**Результати дослідження.** Здійснивши аналіз науково-методичної літератури, нами було визначено, що для підвищення ефективності навчально-виховного процесу постійно необхідно шукати нові шляхи для вдосконалення системи фізичного виховання з метою підвищення рівня розвитку фізичних якостей і, зокрема, розвитку певних рівнів фізичної підготовленості, таких як координаційні здібності.

Дятленко С.М. стверджував, що координаційні здібності, які характеризуються точністю управління силовими, просторовими та часовими параметрами і забезпечуються складною взаємодією центральних і периферичних ланок моторики на основі зворотної аферентації (передача імпульсів від робочих центрів до нервових), мають виражені вікові особливості [2].

Розвиток рухових здібностей є дуже важливим для виховання здорового покоління, тому що без рухової діяльності нормальний розвиток та повноцінне життя дітей виявиться неможливим. Рухові дії пов'язані зі збереженням стійкого стану, до яких можна віднести: стрибки, біг, ходьба, плавання, катання на велосипеді, забезпечують нормальне функціонування усіх фізіологічних систем організму людини без винятку. Ці рухові дії формують оптимальну амплітуду рухів, що здійснює раціональний розподіл м'язових зусиль, що напрямують веде до підвищення ефективності рухів та економічності енерговитрат на них [1].

Відповідно до багатьох джерел особливо сприятливими для розвитку спритності є дитячий, підлітковий та юнацький періоди онтогенезу [3, 4]. Однак встановлено, що в різні вікові періоди розвиток спритності відбувається нерівномірно, це пояснюється особливостями розвитку дитячого організму. Найбільш інтенсивний ріст показники спритності спостерігають у вікові періоди від 7 до 9 і від 9 до 11-12 років, у рамках яких відзначаються сприятливі анатомо-фізіологічні, моторні, інтелектуальні та соціальні передумови для швидкого розвитку й удосконалення цієї якості.

На нашу думку брейкінг дозволяє формувати координаційні здібності шляхом варіативності рухів, тобто постійній новизні рухів та новизні комбінацій вже знайомих рухів. Цей висновок ми зробили завдяки констатувальному експерименту, шляхом аналізу базових елементів брейкінгу для впровадження у позашкільній освіті. Було виявлено, що ця методика може вирішити завдання, поставлене у меті магістерської роботи завдяки дослідженню суті кожної окремої групи основних базових елементів з брейкінгу.

До змісту занять з брейкінгу були включені лише основні базові елементи малої і середньої складності.

У експериментальній групі учні віком 11-12 років виконували вправи без додаткових навантажень, суть елементів брейкінгу полягає у використанні власної ваги тіла.

Координаційні вправи брейкінгу були впроваджені на початку основної частини заняття, оскільки вони потребують уваги учнів та більшої чіткості м'язових зусиль. Вправи розділяли на прості елементи (на початкових стадіях, без музики), а складні рухи розділяти на декілька частин. Між вправами були виділені певні інтервали відпочинку для повного відновлення. Спираючись на це обсяг вправ в рамках одного занятті був невеликим. Розподіл нових вправ у занятті по кількості серій виконувався по 2-3 вправи і по 6-8 разів повторення.

Під час проведення експерименту були виконані всі рекомендації і наступні методи виховання координаційних здібностей, які були інтегровані у заняття з брейкінгу:

1. Застосування різних вихідних положень.
2. Виконання вправ у зворотній послідовності.



3. Дзеркальне виконання вправ.
4. Зміна швидкості і темпу.
5. Зміна способів виконання.
6. Виконання вправ за сигналом.
7. Зміна просторових меж.

Також під час експерименту була врахована правильна послідовність вправ з періодами відпочинку, їх інтенсивність та тривалість спрямованих на розвиток координаційних здібностей та поєднання з іншими вправами на рівновагу та відчуття ритму, має важливе значення для організації занять з фізичного виховання.

На нашу думку впровадження брейкінгу може сприяти вдосконаленню багатьох фізичних якостей: координації, витривалості, сили, гнучкості. У цій роботі буде досліджено вплив брейкінгу саме на координаційні здібності.

Брейкінг – це акробатичний стиль вуличного танцю. Брейкінг є частиною хіп-хоп культури і хоча дуже пов'язаний з іншими стилями цієї культури, але має свої особливості і історію розвитку.

«Брейкінг» є правильною назвою стилю, на відміну терміну «Брейк Данс», який згідно різних джерел є загальним терміном декількох різних стилей хіп-хоп культури. Посилаючись на ці джерела, йдеться мова про ЗМІ, та невірне використання та тлумачення терміну у 80-х роках. Також у одному з іноземних джерел згадується ще один із правильних термінів цього стилю – «Бі-Боїнг».

«Бі-бой (англ. b-boy) – чоловік або хлопець, який займається бі-боїнгом. [b-, ймовірно, скорочення від BREAK (від танцювальних брейків у фанк-записах, з яких діджеї створюють музику в стилі брейкбїт, під яку виконується бі-боїнг) – boy]».

Згідно цього припущення мені потрібно було дослідити термін «BREAK» в музиці та освітлити окремий жанр електронної музики «Брейкбїт», про який я вже знав, але ніколи не пов'язував засновника цього жанру з тою самою неправильною назвою «Брейкінгу» – «Брейк Данс». Існує думка про те, що «Брейк-данс» поділяють на нижній та верхній. Але «Брейкінг» є окремим стилем і це його правильна назва в цьому окремому стилі до нижнього відносять – «Powermove», а до верхнього один із елементів брейкінгу – «Top rock». Топ рок демонструє координацію, почуття ритму та підкреслює стиль бібоя. Переважно топ рок є першою частиною виступу. Він дає змогу розігратись і перейти до елементів, які виконують на підлозі.

Powermove здебільшого це обертальні та циклічні рухи, що вимагають надзвичайної координації рухів, сили м'язів, гнучкості та відточеної техніки. Своє походження павермуви беруть з гімнастики та деяких єдиноборств. До цієї частини брей-дансу належить найбільша кількість рухів.

Найчастіше в брейкінгу вживають такі терміни: uprock, footwork, freezes, spins, suicides.

*Uprock* (апрок) – це частина топ року, в якій танцівники, не торкаючись один одного, імітують боротьбу. До апроку належать різноманітні прокрути, увертання, присяди тощо. Найголовніше в «боротьбі» – тримати ритм і рухатися під музику.

*Footwork* (футворк), також *downrock*, *floorrock*, – пробіжка або, як ще називають, доріжка – елемент, який виконують у сидячому положенні. Бібой впирається обома руками, а частіше одною, на підлогу та виконує різноманітні рухи ногами довкола свого тіла. Сюди належать 6-step, 2-step, coffee grinder та інші.

*Freezes* (фрізи) – завмирання бібоя на декілька секунд в неординарних та надзвичайно складних позах. Існує багато різновидів фризів. Один з найважливіх фризів – це *halfback*, коли танцівник завмирає в стійці на голові, водночас прогинається в спині на мостик, при цьому не торкається ногами до підлоги. А руки при цьому розведені широко за головою. Зазвичай завмирання відбувається на голові, ліктях, спині та зап'ясті.

*Spins* (спінс) – обертання на різних частинах тіла. Найпопулярніші – це *backspin*, *headspin*, *handglide*. *Backspin* (бекспін) – обертання на спині. Оберт виконується на основі сильного маху ноги в конкретний напрямок з положення сидячи. Під час обертання вагу тіла переносять на спину, а ноги притискають до корпусу.

*Headspin* (хедспін) – оберти на голові. Вихідним положенням є стійка на голові з розведеними ногами зверху. Для того, щоб почати обертання, потрібно сильно відштовхнутись руками і зробити мах ногою. Важливо дотримуватися правил під час виконання цього оберт: рух виконують винятково в спеціальній шапці, всередині якої є м'яка підкладка, а зовні пришта спеціальна слизька матерія. Варто зауважити, що дітям цей рух можна виконувати лише у віці 15 років.

*Handglide* (хендглайд) – оберт на одній руці. Вагу тіла втримують на опорній руці, яка ліктем впирається в живіт, вільною рукою можна відштовхуватись, ноги під час цього розведені в сторони.

*Suicides* (суїсайди) – раптові падіння на спину, живіт, сідниці та інші частини тіла. Суїсайди часто виконуються як завершення виступу бібоя. Ці рухи часто виглядають надзвичайно небезпечними та болючими. Однак численні тренування та спеціальна техніка мінімізують небезпеку ушкоджень.

*Go Down* – це рух у брейкінгу, який дозволяє танцюристам плавно і ефектно переходити з верхнього рівня танцю (toprock) на нижній рівень (downrock або floorwork). Ці переходи можуть бути різноманітними і включати в себе різні елементи, такі як обертання, стрибки та інші акробатичні рухи.



В дослідженні ми експериментально довели ефективність використання брейкінгу, як інструменту для розвитку координаційних здібностей у рамках позашкільної освіти. Після впровадження експериментальної методики проведення занять з брейкінгу ми здійснили аналіз тестування контрольної та експериментальної групи до початку експерименту і в кінці. Між експериментальною та контрольною групами хлопчиків і дівчат віком 11-12 років значних відмінностей у показниках координаційних здібностей не спостерігалось.

Завдяки засобам брейкінгу та впровадженню основних базових рухів у заняттях у позашкільній освіті, за результатами тестування було виявлено, що у хлопців і дівчат експериментальної групи значно покращилися показники координаційних здібностей у порівнянні з контрольною групою.

Проведені педагогічні тестування засвідчують, що використання розробленої нами методики направленої на покращення координаційних здібностей учнів засобами брейкінгу дало позитивний ефект.

**Висновок.** Рівень розвитку координаційних здібностей значно покращився у учнів експериментальної групи порівняно з контрольною групою, що підтверджує ефективність методики. Зокрема, після впровадження методики брейкінгу було відзначено значний приріст координаційних здібностей у відсотковому відношенні. Наприклад, приріст показника «ходьба по прямій із закритими очима» становив 9,8% для хлопців та 4,5% для дівчат, показник «проба Ромберга» зріс на 11,94% для хлопців та на 11,81% для дівчат, а показник «човниковий біг» покращився на 10,62% для хлопців та на 11,72% для дівчат. Після впровадження методики засобами брейкінгу у досліджуваних покращилися показники у всіх тестах, що свідчить про високу ефективність нової методики.

Отже, брейкінг сприяє формуванню необхідних рухових вмінь та навичок, фізичному розвитку, розвитку фізичних якостей та формуванню особистісних якостей дітей. Якщо більш детально дослідити брейкінг, то можна провести аналогію з рухливими іграми. Варто зауважити, що брейкінг потребує подальшого розвитку і ретельних наукових досліджень для кращого розуміння його впливу не тільки на розвиток координаційних здібностей, а і на інші аспекти фізичного виховання. Це дозволить оптимізувати методики та підходи, щоб забезпечити ще більшу ефективність занять брейкінгом та збагачення фізичної культури школярів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Язловецька О.В., Шевченко О.В. Педагогіка фізичного виховання та спортивної діяльності Навчальний посібник. Харків: Мачулін 2018. 404 с.
2. Дятленко С.М. Фізична культура в школі: 5-11-ті класи: метод. посіб./ для вчителів фіз. культури загальноосвіт. навч. закл. / заг. ред. С.М. Дятленка. К.: Літера ЛТД, 2011. 368 с.
3. Методика фізичного виховання учнів 1-11 класів: навчальний посібник/ М.Д. Зубалій, Л.В. Волков, С.І. Жевага, В.В. Івашковський, А.І. Льченко, В.І. Мудрік, І.В. Мудрік, О.І. Остапенко, Є.В. Столітенко, М.В. Тимчик, А.І. Шинкарук [за ред. М.Д. Зубалія]. К., 2011. 209 с.
4. Ровний А.С., Ровний В.А., Ровна О.О. Фізіологія рухової активності: підручник. Х., 2014. 344 с.
5. Химинець В.В. Інновації в початковій школі / В.В. Химинець, М.Ю. Кірик – Тернопіль: Мандрівець, 2012. 312 с.

УДК 796.093.46

**Катерина ІЛЬІНА**

### **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ДІВЧАТ СЕРЕДЬНОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ ОЗДОРОВЧИМ ФІТНЕСОМ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.*

*У статті розглядається проблема погіршення стану здоров'я учнів шкільного віку закладів загальної середньої освіти, особливо дівчат, обґрунтовано важливість пошуку дієвих засобів для залучення сучасних школярів до занять фізичним вихованням. Охарактеризовано один із сучасних напрямків фізичного виховання, який сприяє підвищенню інтересу дівчат-підлітків до занять і значно покращує рівень розвитку фізичних якостей та загальний рівень здоров'я – оздоровчий фітнес. На основі аналізу праць науковців визначено технології та наведено способи їх впровадження в освітній процес з фізичного виховання дівчат середнього шкільного віку.*

**Ключові слова:** *дівчата-підлітки, оздоровчий фітнес, фізичний розвиток, фітнес-технології, корекція фізичного стану.*

**Постановка проблеми.** Зміцнення здоров'я населення в умовах розвитку сучасного суспільства, з властивими йому особливостями соціально-економічного, науково-технічного прогресу, з урахуванням істотної модифікації ціннісних установок, є проблемою первинного значення. Розвиток здорового суспільства передбачає постійний захист людини починаючи з дитячих років, коли відбувається становлення особистості, формується фізичне і моральне здоров'я, засвоюються загальнолюдські культурні цінності, що є одним із пріоритетних завдань нашої держави. Здоров'я людини залежить від багатьох факторів: спадковості, соціально-економічних, екологічних, побутових умов життя. Під впливом зовнішніх чинників, у тому числі і



несприятливої загальної екологічної ситуації, а також індивідуального ставлення до себе (куріння, вживання алкоголю і т.п.) рівень здоров'я знижується. Систематичні заняття фізичними вправами сприяють збереженню і зміцненню здоров'я, затримці передчасного старіння, підвищують працездатність. Важливо не лише розуміти необхідність рухової активності, раціонального харчування, відмови від шкідливих звичок, а зробити заняття фізичними вправами нормою життя [2, 3].

На жаль рівень сформованості фізичної культури українців не сприяє зміцненню і збереженню фізичного благополуччя. Вивчаючи санітарно-епідемічну ситуацію можна помітити, що найпоширеніші хвороби серед населення захворювання системи кровообігу та хвороби органів дихання. Одним із основних факторів який призводить до формування цих патологій є гіподинамія – порушення функцій організму на тлі зниження рівня рухової активності людини. Тому, головним завданням фахівців фізичної культури є залучення населення, особливо дітей шкільного віку, до рухової активності [1].

Не усі люди, а тим більше діти, з великим задоволенням займаються фізичними вправами самостійно. І, якщо діти відвідують уроки фізичної культури, то у дорослих такої можливості немає. Для зміцнення здоров'я, доцільними є, крім уроків фізкультури, заняття у різних гуртках чи секціях або відвідування фітнес-клубів, де одним із найбільш популярних, особливо серед дівчат і жінок, є оздоровчий фітнес. Яким можна займатися з раннього віку, а найбільш доцільно займатися починаючи із середнього шкільного віку.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Останнім часом, протягом 8-10 років, відбувається значне збільшення числа школярів з відхиленнями у стані здоров'я. Особливо, велика кількість таких дітей серед учнів середнього шкільного віку.

Ці проблеми, вимагають пошуку шляхів зміцнення здоров'я дітей та обумовлюють значимість досліджень, присвячених науковому обґрунтуванню різних засобів, які є безпечними і ефективними. До таких відносять заняття оздоровчим фітнесом, який має велику кількість напрямків [2, 6].

Тулайдан В., наголошує на перевагах використання фітнес-технологій у корекції фізичного стану дітей середнього шкільного віку, особливо дівчат-підлітків [4].

Аналіз даних інших літературних джерел показав, що використання засобів оздоровчого фітнесу для корекції фізичного стану є пріоритетним напрямом наукових досліджень у світовій і вітчизняній практиці. Зазначені підходи узгоджуються з мотиваційними уподобаннями у виборі видів рухової активності дівчат-підлітків. За допомогою досліджень Андреевої О. В. встановлено, що 78% обстежених школярок не займаються у фізкультурно-оздоровчих групах. Проте, 39,9% дівчат з їх числа хотіли б займатися оздоровчими видами фітнесу, 36% – заняттями з елементами спортивних ігор, 17,2% – оздоровчим плаванням. Більшість дівчат вибрали групові форми занять (72%). Серед обстежених дівчат-підлітків тільки 20% мають середній рівень фізичного здоров'я, 80% – низький і нижчий за середній, а з вищим за середній і високим рівнем здоров'я учениць не виявлено взагалі. Встановлено значний відсоток дівчат (16%), які мають дефіцит маси тіла. В опрацьованих нами літературних джерелах, наявна достатня кількість розробок, що стосуються підвищення рівня фізичного стану, проте у більшості випадків вони розраховані на юнаків або жінок. Ще, однією важливою проблемою, є тенденція до збільшення кількості дівчат середнього шкільного віку, які мають надлишкову вагу. А заняття оздоровчим фітнесом, сприяють вирішенню цієї проблеми [1].

Основна мета впровадження оздоровчого фітнесу в систему шкільної освіти полягає у формуванні в учнів усвідомленого ставлення до занять, готовності до сміливих, рішучих дій, розкутості, подолання необхідних для оздоровлення організму навантажень, потреби в систематичних заняттях фізичними вправами і в здійсненні здорового способу життя [6]. Це досягається за рахунок використання різноманітних фітнес-технологій, сучасного інвентарю та обладнання, музичного супроводу, а також можливостей вибору тих чи інших видів занять. Програми із застосуванням різних напрямів фітнесу і його технологій користуються великою популярністю серед дітей шкільного віку, можуть сприяти: залученню до систематичних занять фізичною культурою і підвищенню інтересу до них; поліпшенню стану здоров'я, профілактиці різних захворювань; підвищенню рівня фізичної підготовленості і ефективному розвитку рухових здібностей [3].

Аналіз наукових досліджень вказує на те, що протягом останнього десятиліття простежується незадоволеність дітей та підлітків традиційними заняттями фізичною культурою в закладах загальної середньої освіти, а також в коледжах та закладах професійно-технічної освіти, що виражається у втраті інтересу до занять та, як наслідок, зниженні рівня фізичної підготовленості і стану здоров'я [4]. У зв'язку з цим і надалі, актуальним є пошук ефективних шляхів оздоровлення й фізичного розвитку дітей та підлітків, підвищення рівня їх фізичної підготовленості, залучення до здорового способу життя.

**Мета статі:** охарактеризувати сучасні методики підвищення рівня розвитку фізичних якостей дівчат середнього шкільного віку за допомогою засобів оздоровчого фітнесу та фітнес-програм.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** В даній статі, ми повинні наголосити на особливостях занять фізичним вихованням та його різновидами з дівчатами, враховуючи статеві анатомо-фізіологічні особливості і відмінності між ними та юнаками, адже цих особливостей багато й вони є дуже важливими для розвитку фізичних якостей дівчат середнього шкільного віку.





Систематичні заняття фізичною культурою і спортом позитивно впливають на організм дівчини, жінки в усі періоди її життя. Жінки, що ведуть багаторічне спортивне тренування, довго зберігають працездатність, гарну фігуру і молодо виглядають. Загальні основи спортивного тренування єдині для чоловіків і для жінок. Однак деякі фактори, наприклад соціально-психологічні, а також особливості організму жінок вносять певну обумовленість в їх тренування.

Особлива увага повинна приділятися підлітковому періоду, коли фізичні вправи поєднуються зі складною перебудовою всіх функцій організму в період статевого дозрівання, а перевантаження можуть призводити до функціональних розладів і затримки розвитку [1, 5]. Тому, важливо пам'ятати, що під час занять фізичними вправами з дівчатами-підлітками, треба обов'язково враховувати їх фізіологічні особливості.

Вивчаючи досвід використання засобів оздоровчого фітнесу для розвитку фізичних якостей дівчат-підлітків, було з'ясовано, що Андрєєва О.В. розробила програму, яка передбачає включення у зміст третього уроку з фізичної культури сучасних фітнес-технологій різної спрямованості і складності. Мета навчання школярів за даною програмою – формування в учнів теоретичних знань в області фітнесу, умінь і навичок до здатності спрямованого використання різноманітних засобів фітнесу для збереження та зміцнення здоров'я, психофізичної підготовки і самопідготовки до майбутнього життя, а також сприяння самореалізації та самовдосконалення, розвитку фізичних, інтелектуальних і моральних якостей особистості [2]. Отже, одним із варіантів запровадження оздоровчого фітнесу в освітньому процесі – є виділення на це одного з трьох тижневих уроків фізичної культури.

Особливості даної методики полягають в наступному: заняття проводяться як окремий урок фізичної культури з використанням вправ силового фітнесу у формі групових занять; силові уроки спрямовані як на розвиток всіх груп м'язів, так і окремо на м'язи черевного пресу і ніг; навантаження на уроках досягається за рахунок збільшення кількості повторень, амплітуди руху, застосування обтяжень, амортизаторів; на початку основної частини заняття виконуються 8-10 вправ на різні групи м'язів; для кожної вправи вибираються обтяження певної ваги, з яким можна працювати без явного стомлення; послідовно треба виконувати не більше 2-3 вправ для однієї і тієї ж групи м'язів; відпочинок між вправами становить 1-2 хв. з розслабленням м'язів; крім того пропонуються до виконання вправи силового тренінгу з еспандером; крім уроку силової спрямованості в основній частині уроку протягом 10-12 хвилин відбувається виконання програми, спрямованої на розвиток силових якостей засобами силового фітнесу з використанням методу колового тренування.

Експериментально доведено, що застосування здоров'язберігаючих технологій з використанням елементів фітнесу на уроках фізичної культури дозволяє досягти позитивної динаміки у фізичному розвитку учнів [4].

На сьогоднішній день, розробляється велика кількість інноваційних технологій, методик і оздоровчих програм, спрямованих на формування, збереження і зміцнення здоров'я підлітків. Їхня поява та розвиток на сучасному етапі, в першу чергу, пов'язані із загальним стрімким розвитком фітнес-індустрії [7, 16]. В дослідженнях багатьох фахівців, з метою корекції фізичного стану дівчат-підлітків були використані засоби аеробіки. Для ускладнення виконуваних вправ використовувались додаткові обтяження, такі як гантелі (1-4 кг), фітнес-гуми, еластичні стрічки, набивні м'ячі (1-3 кг), бодібари (до 6 кг) [1, 4].

Дослідниками було розроблено методику застосування сучасних фітнес-технологій на позаурочних заняттях зі школярками старшого шкільного віку, яка включає в себе вправи степ-аеробіки, фітбол-аеробіки, стретчингу, шейпінгу, калланетики, а також музичний супровід, що підвищує емоційний фон заняття. Засоби і методи такого тренування на позаурочних заняттях з дівчатами 15-16 років були дібрані з урахуванням індивідуальних особливостей, рівня фізичного здоров'я і фізичної підготовленості. Було передбачено раціональний розподіл тренувального навантаження в залежності від рівня фізичного здоров'я (РФЗ) (75% для низького і нижче середнього РФЗ, 75-80% – для середнього РФЗ, 80-85% – для вище середнього і високого РФЗ). В основу методики фізкультурно-оздоровчих занять були покладені мотиваційні пріоритети, інтереси до певних видів рухової активності, використання танцювальних вправ, а також вправ, що виконуються під музику та підвищують емоційність занять [3, 6].

У своїй власній практиці, використовуються засоби оздоровчого фітнесу під час проведення уроків фізичної культури за різними варіативними модулями. Ці засоби, використовуються в основній частині уроку, у вигляді комплексів вправ для розвитку окремих фізичних якостей, тривалістю 5-10 хвилин, за допомогою інтервального методу або методу колового тренування. А в процесі позакласної роботи, під час роботи шкільної секції з волейболу, яку відвідують дівчата 12-15 років, використовуються комплекси вправ ритмічної гімнастики та степ-аеробіки. Дані засоби сприяють підвищенню, не лише рівня загального фізичного розвитку, а й допомагають вирішувати завдання щодо розвитку спеціальної фізичної підготовки дівчат, які займаються волейболом.

Але, для вирішення завдання, щодо збільшення інтересу дівчат до занять фізичною культурою, доцільно також використовувати комплексні програми оздоровлення. Ці програми набувають великої популярності



завдяки емоційності та різноманітності. На думку провідних фахівців, вдале поєднання різних видів фізичних вправ, вправ на дихання, засобів загартування, відновлення й психорегуляції підвищує мотивацію до занять та забезпечує більш виражений ефект вибіркової й всебічної дії на організм. У процесі оздоровчого тренування для дівчат із середнім рівнем фізичного розвитку та підготовленості, розроблена ефективна блокова модель заняття. Згідно моделі кожне заняття має таку структуру: блок розвитку силових якостей (20 хв.) з метою поліпшення складу і пропорцій тіла; блок розвитку загальної витривалості (30 хв.) з метою зниження маси тіла; блок вправ загального розвитку, вправ на дихання і вправ, спрямованих на профілактику судинних захворювань (5 хв.); блок вправ, що зміцнюють «м'язовий корсет» і сприяють профілактиці захворювань хребта (10 хв.); блок вправ, спрямованих на розвиток рухливості хребта і суглобів та профілактику болю в спині (10 хв.).

Для дівчат з високим рівнем фізичного стану та фізичної підготовленості, пропонуються більш складні комплекси. Заняття включає п'ять блоків: підготовчий (ходьба, вправи загального розвитку, вправи на дихання, вправи на гнучкість) – 5-10 хв.; аеробний (спрямований на розвиток витривалості і зміцнення серцево-судинної та дихальної системи) – 25-40 хв.; силовий (вправи на розвиток силових якостей) – 15-25 хв.; музично-ритмічний (виховання відчуття ритму, пластичності і чіткості рухів) – 5-10 хв. і заключний (відновлення функціональних систем) – 5-15 хв. Тривалість розроблених комплексів складає 45-90 хв. [2, 4].

Різноманіття фітнес-програм не означає довільність їх побудови – використання різних видів рухової активності повинне відповідати основним принципам фізичного виховання [2].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Аналіз даних літератури та власний досвід роботи, показали, що використання засобів оздоровчого фітнесу для корекції фізичного стану і розвитку фізичних якостей дівчат середнього шкільного віку є пріоритетним напрямом наукових досліджень у світовій і вітчизняній практиці. Зазначені підходи узгоджуються з мотиваційними уподобаннями у виборі видів рухової активності дівчат-підлітків. З'ясовано, що існує велика кількість програм оздоровчого фітнесу для юнаків і жінок, а для дівчат-підлітків, даних програм не так багато і вони ще є недостатньо обґрунтованими, тому потребують подальшої розробки та обґрунтування.

Перспективи подальших досліджень полягають у теоретичному обґрунтуванні та розробці підходів до складання програм і проведення занять оздоровчим фітнесом, спрямованим на підвищення рівня фізичного стану дівчат середнього шкільного віку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева О. В. Сучасні підходи до використання фітнес-технологій як засобу корекції фізичного стану підлітків. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, випуск 7 (127) 2020, с. 1-5.
2. Маркова О. Обґрунтування вибору засобів фітнесу для розвитку гнучкості у старшокласниць. Новації, практики та перспективи розвитку фізичної культури і спорту : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. Семінару. Кропивницький : КОД, 2021. С. 59-62.
3. Мищенко Є. Підходи до поточного оцінювання успішності студентів під час секційних занять з фітнесу. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). – 2023. - №3К (162). С. 276–281.
4. Тулайдан В.Г., Тулайдан Ю.Т. «Практикум з теорії і методики фізичного виховання». Львів, «Фест-Прінт». 2017. 179 с.
5. Шинкарьова О. Д. Методика викладання сучасних фітнес-технологій. Навчально- методичний посібник для здобувачів вищої освіти спец. «017 Фізична культура і спорт». Полтава: Видавництво ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2022. 106 с.
6. Язловецька О. В. Розвиток силових здібностей старшокласників засобами оздоровчого фітнесу. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. наукових праць. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. Випуск 3К (176) 24. 538 с. (С. 523-527)

УДК 796.011.3:378

**Сергій КАРАКАШ**

### **РУХОВА АКТИВНІСТЬ ЯК ЗАПОРУКА ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Логвінова Я. О.*

*У статті розглянуто значення рухової активності учнів для збереження та зміцненню складових здоров'я особистості, інтелектуального й духовного розвитку, успішного навчання учнів старшого шкільного віку.*

***Ключові слова:** рухова активність, здоров'я, фізичне виховання, волейбол, учні старшого шкільного віку.*

***Постановка проблеми.** Суспільні процеси, які мають місце у нашій країні протягом останніх п'яти років, позначились на навчально-педагогічному процесі загальноосвітньої школи і освіти загалом. Підвищення навчального навантаження, комп'ютеризація навчання учнів, їх інтересів та дозвіллевих форм життя призвело*



до помітного зниження рівня рухової активності, що у підсумку відображається на стані здоров'я дітей і підлітків.

Формуванню, збереженню та зміцненню здоров'я, інтелектуальному й духовному розвитку особистості, успішному навчанню сприяє дотримання здорового способу життя, одним із компонентів якого є рухова активність особистості.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Різні аспекти забезпечення рухового режиму дітей та молоді в навчальних закладах розкривають численні дослідження Мухіна В.М., Міхеєнко О.І., Насадюк І., Ніколаєва С.; обґрунтування межі мінімального рухового режиму містять праці Щербини В., Операйла С., Грибана Г.П. наводять дані про найбільш ефективні тижневі режими занять фізичними вправами; Круцевич Т. заклала загальнотеоретичні підвалини формування навчальних програм та вибору навантажень на заняттях з фізичного виховання; Сергієнко Л. пропонує нову форму активізації навчального процесу засобами аеробіки.

Незважаючи на значний інтерес фахівців до цієї проблеми, розгляд питання значення рухової активності і підвищення її обсягу у працях зарубіжних науковців розкриті у незначній кількості робіт.

**Мета статті:** розглянути трактування поняття «рухова активність» та її значення для покращення стану здоров'я людини у працях українських та зарубіжних науковців.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** На сьогодні поняттям «рухова активність», як запоруки зміцнення здоров'я на індивідуальному і популяційному рівні, оперують науковці, педагоги та діячі державних та міжнародних організацій. Трактують поняття «рухова активність» представниками міжнародних організацій представлено у табл.1.1.

Таблиця 1.1.

Трактування сутності рухової активності у документах міжнародних організацій

Міжнародна організація	Визначення поняття «рухова активність»
Центр захисту здоров'я населення США (CDC)	«Рухова активність – це будь-яка діяльність, яка збільшує рівень серцево-судинної активності та витрачає енергію»
Світова організація охорони здоров'я (ВООЗ)	«Рухова активність включає будь-яку форму використання м'язів, що призводить до збільшення витрати енергії»
Американська академія спорту та медицини (ACSM)	«Рухова активність – це будь-яка форма м'язової діяльності, яка призводить до збільшення об'єму та/або інтенсивності»
Британське товариство з охорони здоров'я (NHS)	«Рухова активність включає будь-яку діяльність, яка змушує ваше тіло працювати і збільшує ваш рівень серцево-судинної активності»
Європейська асоціація спортивної медицини (EFSMA)	«Рухова активність – це будь-яка форма фізичної діяльності, яка вимагає енергетичного витрати та має позитивний вплив на здоров'я»

Представлені визначення відображають загальноприйняті концепції рухової активності в медичному та науковому співтоваристві і представляють рухову активність як активну діяльність скелетних м'язів людини і передбачає витрату енергії організмом.

На сьогодні у наукових джерелах є багато праць, які підтверджують неоціненне значення рухової активності у житті людини для підтримання показників фізичного здоров'я. Так, стаття «Physical Activity and Health» (Фізична активність та здоров'я), опублікована Американським коледжем спорту і медицини, визначає важливість фізичної активності для здоров'я людини. Грунтуючись на результатах практичного дослідження, автори стверджують, що регулярна фізична активність допомагає підтримувати нормальну масу тіла, зміцнювати опорно-руховий апарат, поліпшувати кровообіг та знижувати ризик розвитку численних хвороб, а саме: серцево-судинних захворювань, цукрового діабету, гіпертонії та ожиріння. Окрім того, фізична активність є суттєвим фактором у профілактиці та лікуванні означених хвороб [3].

Цікавими є результати дослідження впливу фізичної активності на когнітивні здібності людей похилого віку з ризиком розвитку хвороби Альцгеймера. У праці «Physical Activity and Cognitive Function in Older Adults at Risk for Alzheimer's Disease» (Фізична активність та когнітивні функції в пожилому віці з ризиком розвитку хвороби Альцгеймера) [4] доведено, що фізичні вправи можуть ефективно затримати зниження когнітивних функцій у людей похилого віку під впливом фізичних вправ. Так, показники за шкалами оцінки когнітивних здібностей (MMSE, MoCA, WAIS, WMS і WCST) значно покращилися в групах з низьким рівнем гетерогенності та без гетерогенності втручання. Фізичні вправи позитивно вплинули на когнітивні здібності, знизивши показники за шкалами TMT і SCWT.



Дослідження, які включали аеробні тренування або тренування з опором у традиційні режими фізичних вправ, показали схожі результати. Дослідження Northey J.M., Cherbuin N., Pumpa K.L., Smees D.J., Rattray B. [5] виявили, що зміни еластичності сонних артерій і дисбаланс у функціях вазоконстрикції та релаксації можуть погіршити ступінь когнітивних порушень. Ці зміни суттєво впливають на здатність організму постачати кров і кисень до тканин мозку, спричиняючи накопичення великої кількості вільних радикалів кисню і пошкодження тканин мозку. Тому фізичні вправи можуть покращити функціонування серцево-судинної системи, збільшувати мозковий кровотік і постачання кисню, забезпечити клітини нервової тканини більшою кількістю поживних речовин, сприяти підтримці функцій мозку, а отже, затримати або повернути назад нейродегенеративний процес.

Ці результати досліджень підтверджують, що рухова і фізична активність впливає на численні показники функціонального стану людини і допомагає покращити загальне фізичне здоров'я.

Поряд з тим у працях українських та зарубіжних дослідників також наголошується на виключному значенні організації оптимального рухового режиму для зниження нервово-емоційної напруги та стресу, що виникає під час розумової діяльності. Систематичне виконання складно-координаційних, статичних та окорухових вправ допомагає організму адаптуватись до інтенсивних навчальних навантажень навчального процесу.

Регулярна фізична активність відіграє позитивну роль не лише у підтримці фізичної форми, здоров'я та психічного благополуччя, а також у профілактиці депресії. Hatfield, B.D. у своєму дослідженні вказував на позитивний вплив регулярних фізичних вправ на лікування стресу, тривоги та депресії [4, С.24]. Люди, які підтримують регулярну фізичну активність, мають стійкі показники щастя, самооцінки та оптимізму порівняно з тими, хто не займається регулярно фізичними вправами [2].

Доктор медичних наук Б.М. Шиян, аналізуючи вплив фізичного навантаження до особистість учня наголошує, що під час занять ігровими видами спорту відбувається удосконалення емоційної стійкості, покращується оперативна пам'ять та мислення, сенсомоторна координація; інтенсифікується обмін речовин та діяльність вегетативних систем організму; також розвиваються уважність, периферичний і глибинний зір; виховуються моральні якості, почуття колективізму та культура рухів.

Розвитку морфо-функціональних показників дітей також сприяють заняття туризмом, проте різні види туризму мають неоднаковий вплив на них. Дослідження засвідчило, що в дітей, які займалися туризмом, спостерігається значне поліпшення показників життєвої ємності легенів, частоти серцевих скорочень, а також покращилися показники маси тіла, окружності грудної клітки та артеріального тиску. Так, найбільш суттєвий вплив занять туризмом відзначено в показниках кардіореспіраторної системи в хлопців, які займалися велосипедним туризмом, а найменші – водним.

Ці та інші наукові дослідження та праці вчених у галузі впливу рухової і фізичної активності на здоров'я людини лягли в основу розробки нормативних документах на державному рівні у яких пропонується до реалізації комплекс заходів із підвищення рівня рухової активності різних верств населення для покращення стану здоров'я. Так, Національна стратегія забезпечення прав дитини на 2017-2021 роки передбачає розвиток фізичної активності серед дітей та її важливість для забезпечення їхнього здоров'я та гармонійного розвитку. Зокрема, у документі йдеться про необхідність забезпечення дітей можливістю займатися спортом, розвивати фізичні навички та підтримувати активний спосіб життя.

Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» на основі результатів аналізу світового досвіду та сучасного стану розвитку вітчизняної системи оздоровчої рухової активності визначає мету та основні завдання, спрямовані на створення умов для підвищення рівня залучення населення до оздоровчої рухової активності, що сприятиме розв'язанню гуманітарних і соціально-економічних проблем для особи, суспільства та держави.

Національна стратегія здоров'я населення на період до 2027 року покликана поліпшити стан здоров'я населення. Вона розглядає сприятливий вплив активного способу життя на загальне здоров'я та зазначає необхідність розвитку культури руху та фізичного здоров'я.

Закон України «Про фізичну культуру і спорт» визначає правові засади організації та регулювання фізичної культури та спорту в Україні. Він встановлює основні права та обов'язки громадян у сфері фізичної активності, а також регламентує роботу спортивних організацій та структур.

Програма «Шкільний спорт» призначена для розвитку спортивної діяльності в школах і передбачає організацію інтрамуральних та екстрамуральних видів спорту, зокрема, спрямованих на підтримку фізичної активності учнів.

Державна програма «Здоров'я нації» на період до 2029 року визначає стратегічні напрями в галузі охорони здоров'я нації. Однією з її складових є сприяння фізичній активності, включаючи заходи щодо популяризації здорового способу життя та зменшення ризиків, пов'язаних з недостатньою руховою активністю.

Питанням значення фізичної активності для здорового способу життя надається значна увага Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ). Так, у «Global Recommendations on Physical Activity for



Health» (Світові рекомендації щодо фізичної активності для здоров'я) ВООЗ встановлює міжнародні рекомендації щодо норм рухової активності для різних вікових груп та типів активностей. Ці рекомендації підкреслюють, що навіть невелика кількість щоденної фізичної активності може мати суттєвий вплив на загальне здоров'я особистості порівняно із людиною, яка веде малорухомий спосіб життя [1].

Ці документи відзначають значення фізичної активності для забезпечення фізичного та психічного здоров'я населення, зокрема, серед дітей та молоді. У них наголошується на важливості активного способу життя, здоров'я та розвитку фізичної культури в Україні та приділяється значна увага організації рухової активності дітей з метою покращення показників здоров'я.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, підвищення рівня рухової активності населення у комплексі з іншими факторами здорового способу життя видається ефективним напрямом вирішення проблеми покращення показників фізичної, психічної, соціальної складової індивідуального здоров'я особистості школяра так і колективного та популяційного здоров'я українців.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глобальні рекомендації щодо фізичної активності для здоров'я. URL: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44399/9789241599979-ukr.pdf?sequence=25&isAllowed=y>
2. Appelqvist-Schmidlechner, K., Heikkinen, R., Vasankari, T., Virtanen, T. Relationships between psychosocial well-being and leisure time physical activity among 160.000 young Finnish men: A cross-sectional study during 2015–2021. Arch. Public Health 2023, 81, 26 p.
3. Bravata D. Smith-Spangler C., Sundaram V., Gienger A. Sirard Using pedometers to increase physical activity and improve health: a systematic review. Jama. 2007. Vol. 298(19). P. 2296–2304.
4. Hatfield, B.D. Exercise and mental health: The mechanisms of exercise-induced psychological states. In Psychology of Sports, Exercise, and Fitness: Social and Personal Issues; Diamant, L., Ed.; Hemisphere Publishing Corporation: New York, USA, 1991; pp. 17–49.
5. Northey J.M., Cherbuin N., Pampa K.L., Smeed D.J., Rattray B. Exercise interventions for cognitive function in adults older than 50: A systematic review with meta-analysis. Br. J. Sport. Med. 2018. 52. P.154–160.

УДК 796. 332. 016.41

**Віталій КОЗАКУ**

### **РОЗВИТОК КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ГІМНАСТИКИ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Сундукова І. В.*

*У статті обґрунтовано важливість використання в освітньому процесі гімнастичних вправ як засобу формування та розвитку координаційних здібностей. Саме координаційні здібності відображають можливості індивіда які визначають його готовність до оптимального регулювання та управління руховими діями.*

**Ключові слова:** *координаційні здібності, фізичні вправи, гімнастика, рухові уміння.*

**Постановка проблеми.** Особливості всебічного гармонійного розвитку дитини, виховання особистості завжди хвилювали передові верстви населення. На сьогоднішній день вчені Круцевич Т.Ю., Скалій Т. розглядають координаційні здібності як основну функцію моторного розвитку школярів, зокрема учнів молодшої школи. Кожна із рухових координацій володіє власною структурою, так як відображає різноманітні сторони рухової діяльності, і будучи структурно впорядкованими, вони створюють цілісну систему, і відповідно власної специфіки володіють загальними ознаками [4, 7]. З цього положення важливість координаційних здібностей дитини важко переоцінити. Уміння керувати власними рухами забезпечують координаційні здібності, окрім цього, саме координаційні здібності здійснюють істотний вплив і на розумовий розвиток учнів. Особливість координаційних здібностей полягає у тому, що вони упорядковують та узгоджують рухи в єдине ціле.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз спеціальної літератури засвідчує, що координація розглядається сьогодні як здібність людини раціонально узгоджувати рухи ланок тіла при вирішенні конкретних рухових завдань і включає низку відносно самостійних видів координаційних здібностей.

Питання розвитку та удосконалення координаційних здібностей вже давно знаходяться в центрі уваги представників різних галузей науки (М. Бернштейн, В. Лях, Назаренко, Т. Скалій, та ін.). Все більше дослідників приходять до висновків, що найбільшого розвитку координаційні здібності досягають під впливом використання засобів складнокоординованих видів спорту (Т.М.Кравчук, Н.М. Санжарова, Ю.В.Голенкова, О.В. Рябченко, Т.М. Кравчук).

**Мета статті** - визначити вплив гімнастичних вправ на розвиток координаційних здібностей учнів середнього шкільного віку.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз літературних джерел показав, що в галузі фізичного виховання і спорту сформувалися кілька відносно самостійних методологічних підходів до вивчення рухової координації, а саме:

– з позиції біомеханіки, координація рухів – це подолання надмірних ступенів свободи органів руху, тобто перетворення їх у керовану систему;

–координацію рухів можна тлумачити, як «узгодження діяльності м'язових груп, які належать до різних сегментів тіла, при виконанні рухового акту»;

– Т.Ю. Круцевич трактує координацію як здатність узгоджувати рухи ланок тіла під час вирішення конкретних рухових завдань [4];

– М.С. Бриль, І.Ю. Горька координаційні здібності розглядають як здібності узгоджувати діяльність різних м'язових груп при здійсненні рухового акту, як найбільш досконале вирішення рухових завдань, особливо складних і таких, що виникають раптово;

– Е.П. Ільїна зазначає, що координація містить: регуляцію рухових дій щодо їх часових і просторових параметрів; точність оцінювання, диференціювання і відтворення параметрів рухів; влучність і спритність; здатність до розслаблення м'язів; регуляцію пози;

Є. І. Ільїн [3] виокремлює 4 напрямки розвитку координаційних здібностей:

1. Оволодіння новими видами вправ;

2. Підвищення координаційних труднощів;

3. Боротьба з напруженістю м'язів;

4. Збільшення здатності до збереження рівноваги.

– В.В. Клименко вважає, що координація рухів передбачає стан психомоторної дії, коли в ній все виконується упорядковано, усвідомлено, згідно з природною логікою рухів;

– М.П. Гуменюк, В.В. Клименко розглядають силу, швидкість, темп, точність і влучність, пластичність і спритність, ритм і координованість як властивості рухів, що є показниками розвинених психомоторних здібностей;

– С.Н. Михайлова в структурі координаційних рухів виділяє точність відтворення та диференціювання просторових, часових та м'язових параметрів рухів, точність узгодження рухів, статичну рівновагу; до комплексу координаційних якостей відносить спритність, рухливість, точність, рівновагу, стрибучість, ритмічність, влучність, пластичність. Автор зазначає, що всі рухові координації взаємопов'язані, однак вони зберігають при цьому відносну самостійність

На думку В.І. Ляха, необхідно розрізняти елементарні і складні координаційні здібності. Елементарними є координаційні здібності, які виявляються в ходьбі, бігу, а складні – в єдиноборствах, спортивних видах, танцях. Відносно елементарною є здатність точно відтворювати просторові параметри рухів і більш складною – здатність швидко перебудовувати рухові дії в умовах несподіваної зміни обставин [5].

Координаційні здібності визначаються, по-перше, як здатність швидко опанувавши новими руховими діями і по-друге, як здатність швидко перебудовувати рухову діяльність у раптово змінюючій обстановці.

Серед координаційних називають також здатність до просторової орієнтації, дрібну моторику, здатність до диференціювання, відтворення і оцінки просторових, силових і часових параметрів рухів, ритм, вестибулярну стійкість, здатність довільно розслабляти м'язи і ін. Таке становище призвело до того, що замість терміна «спритність» ввели в науку і практику термін «координаційні здібності», стали говорити про систему (сукупності) таких здібностей і необхідності диференційованого підходу до їх оцінки й розвитку [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Фактори, які визначають рівень координації, наступні: всебічність аналізу та сприйняття рухів, наявність образів часових, динамічних та просторових характеристик рухової діяльності (окремих рухів) тіла, частин тіла у взаємодії, яка у аспекті виконання руху є достатньо складною, конкретного способу та плану формування рухів [10].

Основним засобом розвитку координаційних здібностей є фізичні вправи підвищеної координаційної складності, та ще й з додаванням до фізичних вправ елементів новизни. Підвищувати складність вправ здається за можливим при зміні динамічних, просторових, та часових параметрів. Також рухові параметри можна комбінувати: поєднати, наприклад, ловлю предметів та ходьбу, чи навіть біг та ловля предметів; виконання вправи за сигналом, чи за обмежений годинними рамками проміжок часу.

Серед методів, які є ефективними для розвитку координаційних здібностей для підготовчої частини уроку [1, с.29]:

- біг «змієюю», який має виконуватися із невисокою швидкістю, навантаження ми маємо регулювати за ЧСС яка має становити у межах 120-140 уд./хв.;

- біг зі зміною напрямку, дане завдання має бути виконане за сигналом вчителя, швидкість виконання має бути середня, термін виконання – до 1 хв., ЧСС - 150 уд./хв.;

- біг з одночасними поворотами на 360°, термін виконання - до 1 хв.; швидкість виконання має бути невисокою, інтенсивність ЧСС – 130-150 уд./хв.;



- «човниковий біг»; термін виконання до 3-х хв.;
- біг спиною вперед, термін виконання до 1 хв., швидкість виконання має бути невисокою, ЧСС – 130 уд/хв.;
- біг помірний, поєднаний має бути із стрибками на двох ногах «по купинах» та на одній нозі, термін виконання до 1 хв.;
- стрибки, які виконуються через лінію, виконуються по чергово із ноги правої на ліву із просуванням уперед, кількість повторів має становити близько – 14-18;
- стрибки на місці з поворотом на 180° та 360°;
- стрибки на місці з підтягуванням колін до грудей, кількість повторень має становити 8-10 разів;
- вистрибування з повного присіду вгору з діставанням руками до позначки, повторень має бути 8-10 разів;
- стоячи на одній нозі, руки на поясі, другою в повітрі «написати» цифри від 0 до 9, кількість повторів становить 2-3 рази кожною ногою;
- із вихідного положення основна стійка підняти вперед ліву (праву) ногу і взятись за носок, стоячи 1 хв., повторити потрібно 2-3 рази.

На думку А. А. Васильків [2, с. 65], існують наступні групи вправ, які ефективно розвивають координаційні здібності:

- вправи спрямовані на роздратування зорового аналізатора:
  1. Повороти, що виконуються очима, - вліво-вправо, вгору-вниз;
  2. Обертання очей у сторони, виконують права-наліво, та зліва – направо. Швидкість виконання вправи – повільно. Така вправа має бути повторена 2-8 разів.
- вправи на роздратування рецепторів шлунка:
  1. Дихання низом живота та діафрагмою;
  2. Вправа «Наулі»: ця вправа має виконана наступним чином, спочатку відбувається глибокий вдих носом, потім повний і глибокий видих через майже зімкнуті губи, затримується дихання, в період якого втягуються всередину і викидаються вперед м'язи живота. Вправа виконується по 5-40 секунд, по 2-3 підходи.
  3. «Танець живота» - хвильові рухи тазом та животом, мають виконуватися рухи вгору-вниз, кругові рухи, та рухи в сторону.
- вправи, які здійснюють вплив на м'язові рецептори:
  1. Переміщення з прискоренням. Різкі рухи ногами і руками, приведення і відведення, махи вперед і назад, кругові вправи вперед назад.
  2. Старт і стартове прискорення, різка зупинка.

Засоби, які є ефективними для розвитку координаційних здібностей – це загально-підготовчі динамічні гімнастичні вправи, цінність їх полягає у тому, що вони здатні одночасно охоплювати основні м'язові групи. До таких вправ відносять вправи з предметами та без предметів, прості та складні, які здійснюються в змінених умовах, також положення можуть бути як різні, так і змінені, це наступні види: вправи з рівноваги, елементи акробатики. Значний вплив на розвиток координаційних здібностей має засвоєння правильної техніки: лазіння, бігу, метань, різного виду стрибків. [1, с.7]

У гімнастиці об'єктом тренування є техніка рухів, і основне значення набуває рух, його амплітуда, напруга різними групами м'язів, час здійснення різними частинами тіла, вміння рухи видозмінювати швидко, переходити із одних точно координованих рухів на інші. Тобто задача вчителя довести координаційні здібності до найвищого ступеню досконалості [8].

На заняттях з гімнастики школярі набувають елементарних знань про свою рухову діяльність, оволодівають найпростішими руховими вміннями і навичками. Озброєння дітей елементарними знаннями, руховими вміннями і навичками поєднується з використанням усього набутого ними на практиці досвіду, особливо під час проведення спеціально дібраних рухливих ігор, що дає найбільший ефект [8].

Важливу категорію засобів гімнастики складають фізичні вправи, які мають спрямованість на певні психофізіологічні завдання, вони управляють руховою дією. То є вправи по формуванню почуття простору, часу, м'язових зусиль.

Основні педагогічні задачі, які вирішуються на заняттях з гімнастики є [9]:

- гармонійний фізичний розвиток учнів;
- розвиток фізичних якостей (гнучкості, координаційних здібностей, сили, швидкості, витривалості та спритності);
- розвиток всієї м'язової системи;
- розвиток усіх груп м'язів;
- попередження та усунення функціональних відхилень в системах організму, чи окремих органах;
- вироблення правильної постави, ходи;
- зміцнення та загальний розвиток органів дихання, зміцнення роботи серцево-судинної системи, підвищення життєдіяльності організму, поліпшення обміну речовин.



**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** З викладеного вище, можна зазначити, що координаційні здібності відображають можливості індивіда які визначають його готовність до оптимального регулювання та управління руховими діями. На занятті гімнастикою доцільно проводити загально-розвивальні вправи, вправи хореографічного спрямування а також рухливі ігри. В процесі занять гімнастикою можна сформувати в учнів культуру рухів та координаційні здібності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айунц Л.Р. Гімнастика. (Коротко про головне) Методичні матеріали до теоретичної підготовки студентів факультету фізичного виховання і спорту. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2008. 62 с.
2. Васильков О.О. Теорія та методика фізичного виховання: підручник: Фенікс, 2008. 381 с.
3. Ільїн Є.П. Успішність діяльності, компенсація та компенсаторні відносини / за ред. Є.П. Ільїн. ред. А.М. Матюшкін, А.В. Брушлинський *Питання психології*. 1983. № 5. С. 95-99.
4. Круцевич Т.Ю., Марченко О. Концептуальні засади гендерного підходу у фізичному вихованні школярів. *Спортивний вісник Придніпров'я*. – 2019. № 2. С. 104-114.
5. Лях. В.І. Координаційні здібності: діагностика та розвиток. Дивізіон, 2006. 290 с.
6. Павлушенко Ф. С. Використання засобів фізичного виховання для зміцнення здоров'я школярів. *Основи здоров'я*. 2019. № 7. № 8. С. 12-16
7. Скалій Т. Нові підходи до оцінки розвитку координаційних здібностей школярів 7 - 17 років. *Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту*. 2006. № 4. С. 170-172.
8. Стасенко О.А. Балашов Д. Педагогічна характеристика занять гімнастикою в закладах загальної середньої освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія № 15. Науково- педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. Наукових праць / За ред. О. В. Тимошенка. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2022. Випуск 3К (147) 22. С. 380-384.
9. Філіппов А. С., Сергін А. А. Розвиток координаційних здібностей дітей молодшого шкільного віку на уроках фізичної культури з гімнастичною спрямованістю. *Фізична культура: Виховання, освіта, тренування*. 2013. № 1. С. 29-31.
10. Чупрун Н. Формування координаційних здібностей як педагогічна проблема в теорії та практиці фізичного виховання. *Молода спортивна наука України*, 2010. Т. 2. С. 277-281.

УДК 378.1:796.012.2

**Оксана КОРЕНЧУК**

### **РОЗВИТОК КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ЧЕРЛІДЕНГУ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О. В.*

*В статті розглядаються питання розвитку координаційних здібностей школярів засобами черліденгу. Доведено, що черліденг містить координаційно-складні та інтенсивні рухи, що включають елементи акробатики, спортивних танців, спортивної та художньої гімнастики. У процесі занять черлідерів формується найбагатший арсенал рухових навичок, що відрізняються координаційною точністю та складністю. З'ясовано, що для ефективного формування координаційних здібностей необхідно на базі загального підходу до фізичного виховання виробити конкретні шляхи та засоби вдосконалення відповідних видів координаційних здібностей з урахуванням їх місця і ролі в загальній системі рухової діяльності школярів.*

**Ключові слова:** *школярі, координаційні здібності, черліденг, рухова діяльність.*

**Постановка проблеми.** Одним з найважливіших завдань фізичного виховання є розвиток рухової функцією і вміння керувати своїми рухами. В управлінні рухами людини важливе місце займають координаційні здібності, а саме узгодження, упорядкування різноманітних рухових дій в єдине ціле відповідно поставленого завдання [5].

Добре розвинені координаційні здібності є необхідними передумовами для успішного навчання фізичним вправам. Вони впливають на темп, вид і спосіб засвоєння спортивної техніки, а також на її подальшу стабілізацію і ситуаційно-адекватне різноманітне застосування. Координаційні здібності ведуть до більшої варіативності процесів управління рухами та збільшення рухового досвіду.

Тільки сформовані координаційні здібності – необхідна умова підготовки дітей до життя, праці, занять спортом. Вони сприяють ефективному виконанню робочих операцій при постійно зростаючих вимогах у процесі трудової діяльності, підвищують можливості людини в управлінні своїми рухами [2].

Координаційні здібності забезпечують економне витрачання енергетичних ресурсів дітей, впливають на величину їх використання, так як точно дозоване в часі, просторі, по мірі наповнення м'язове зусилля і оптимальне використання відповідних фаз розслаблення ведуть до раціонального витрачання сил. Різноманітні варіанти вправ, необхідні для розвитку координаційних здібностей – це гарантія того, що можна уникнути монотонності і одноманітності у заняттях, забезпечити радість від участі в спортивній діяльності.

**Мета статті** – з'ясувати особливості розвитку координаційних здібностей засобами черліденгу.

**Об'єкт дослідження** – освітній процес з фізичної культури в закладах загальної середньої освіти.

**Нами вирішувалися наступні завдання:**





1. З'ясувати методику розвитку координаційних здібностей школярів.
2. Визначити дієвий вплив черліденгу на формування координаційних здібностей школярів.
3. Проаналізувати особливості організації освітнього процесу засобами черліденгу.

**Результати дослідження.** В процесі дослідження нами з'ясовано, що під координаційними здібностями слід розуміти здібність людини швидко, доцільно, економно та винахідливо тобто найбільш досконало вирішувати рухові задачі, особливо складні та виникаючі випадково [49,50].

Критеріями може служити координаційна складність вирішення рухового завдання, точність та економічність виконання рухів, час, необхідний для опанування складними в координаційному відношенні руховими діями [4].

Координаційні здібності проявляються в доцільному виборі рухових дій із арсеналу засвоєних умінь та навичок, їх оптимальному зв'язуванні між собою, свідомому і умовно-рефлекторному коригуванні рухів. Саме тому звичайно, що координаційні здібності залежать від рухової підготовленості спортсмена, кількості та складності засвоєних навичок. Чим більша їх кількість, чим вони більш різноманітні та складні, тим швидше та більш ефективніше пристосовується спортсмен до конкретних умов, вирішує нові рухові задачі, тим адекватніша його реакція вимогам ситуації яка виникла.

Руховий запас та координаційні здібності взаємообумовлені. Чим більшою кількістю рухових умінь та навичок володіє спортсмен, тим скоріше та ефективніше він вирішує складні в координаційному відношенні задачі. Швидкість та ефективність вирішення рухових завдань, в свою чергу, збільшує руховий запас школяра [2].

Неважко уявити собі дитину, яка успішно справляється з розучуванням нової комбінації рухів, але виявляється не в змозі якісно продемонструвати її, як тільки раптово змінюється умова виконання.

Враховуючи сенситивні періоди розвитку рухових якостей ми визначили, що найсприятливішими періодами розвитку координаційних здібностей є початкова і середня школа. Цей віковий період називається «золотим віком», маючи на увазі темп розвитку координаційних здібностей.

Високий рівень координаційних здібностей дозволяє:

- 1) швидко опанувати новими руховими навичками;
- 2) раціонально використовувати запас навичок і рухових якостей - силу, швидкість, гнучкість;
- 3) забезпечувати необхідну варіативність рухів у відповідності до вимог які виникають в конкретних випадках діяльності.

Для ефективного формування координаційних здібностей необхідно на базі загального підходу до фізичного виховання виробити конкретні шляхи та засоби вдосконалення відповідних видів координаційних здібностей з урахуванням їх місця і ролі в загальній системі рухової діяльності школярів.

Спираючись на результати спеціальних досліджень В.М.Платонова і М.М.Булатової [3] ми виділили такі відносно самостійні види координаційних здібностей:

- здатність оцінювати і регулювати динамічні і просторово-часові параметри рухів;
- здатність зберігати стійку рівновагу;
- здатність відчувати і засвоювати ритм;
- здатність довільно розслабляти м'язи;
- здатність узгоджувати рухи в руховій дії.

У цілісній руховій діяльності ці здібності проявляються у взаємодії. При цьому у певних ситуаціях окремі здібності відіграють провідну роль, інші – допоміжну. Кожен вид рухової діяльності обумовлює провідну координаційну здібність.

В дослідженні ми розглянули основні фактори та методичні положення, що детермінують розвиток різних координаційних здібностей засобами черліденгу. Черліденг це складнокоординаційний вид спорту, для рухової діяльності якого характерні надзвичайно високі вимоги до техніки рухів та рухової – координація рухів. Складно координаційні види спорту висувають завищені вимоги до опорно-рухового апарату, до амплітуди рухів у суглобах, до механічної міцності кісток та суглобів, до амортизуючої функції стопи та вигинів хребта [1].

Актуальність черліденгу в тому, що він дозволяє учням набувати різних рухових умінь і навичок, формувати етичні установки, розвивати емоційно-вольову сферу, а також створює можливості для вибору ідеалів духовності та творчості. Заняття черліденгом розвивають не тільки фізичні якості, а й сміливість, цілеспрямованість, відповідальність, рішучість, наполегливість, уміння працювати в команді, взаємоповагу, взаємовиручку, тобто комунікативну, соціальну та моральну компетенції школярів.

Діти формують правильну поставу і ходу, набувають хорошої фізичної форми, зміцнюють здоров'я, розвивають грацію, пластику. У підлітків зміцнюється опорно-руховий апарат, розвивається координація рухів та покращується суглобова рухливість. Виховується музичність та почуття ритму, почуття прекрасного, почуття краси. Відбувається розвиток паралінгвістичної системи (якість голосу, його діапазон, тональність). Важливою якістю черлідерів є здатність утримувати високий рівень виконавської та акторської майстерності в умовах змагання м'язової діяльності.



Черліденг містить координаційно-складні та інтенсивні рухи, що включають елементи акробатики, спортивних танців, спортивної та художньої гімнастики. У процесі занять черлідерів формується найбагатший арсенал рухових навичок, що відрізняються координаційною точністю та складністю.

Так, для формування рівноваги необхідно школярів навчити зберігати стійку позу у статичних та динамічних умовах, за наявності опори або без неї. Кожному відхиленню тіла від оптимального положення повинно відповідати відновлюючи зусилля дитини шляхом балансування. При цьому якість виконання вправи тим вища, чим меншою є амплітуда балансування.

Для вдосконалення рівноваги слід ставити учнів в такі умови, при яких є ризик її втрати. Найдоступнішими у фізичному вихованні серед таких умов є зменшення площі опори та збільшення її висоти.

Для цього ми рекомендували школярам виконувати наступні вправи:

- рівновага на одній нозі з різноманітними положеннями і рухами руками, тулубом, вільною ногою;
- стійка на руках і голові з різноманітними положеннями і рухами ніг;
- різні повороти, нахили і обертання голови, стоячи на одній і двох ногах, з різноманітними положеннями і рухами руками, тулубом, вільною ногою;
- різноманітні обертання тулуба, стоячи на одній та двох ногах;
- різноманітні рухи, стоячи на обмеженій нерухомій і рухомій опорі (колода, трос тощо);
- виконання завдань на різке припинення рухової дії при збереженні пози за сигналом;
- різка зміна напрямку або характеру рухової дії за сигналом;
- виконання різноманітних рухових дій із заплющеними очима;
- варіювання зовнішніх умов виконання вправ на рівновагу (зміна приладів, місце проведення, умови проведення тощо);
- застосування обтяжень у вправах на рівновагу;
- виконання вправ на рівновагу у стані втоми.

Один з факторів, що підвищують здатність зберігати рівновагу, є психологічний настрій і емоційний стан. Високий рівень психологічної підготовки сприяє зрівноваженості нервових процесів - важливої умови стійкого положення. Позитивні емоції також сприяють підвищенню працездатності, м'язової активності і більш ефективному збереженню рівноваги тіла, його окремих ланок.

Великого значення в процесі розвитку координаційних здібностей має здатність до відтворення, оцінки, вимірювання, диференціювання просторових, часових і силових параметрів руху. Вони засновані переважно на точності і тонкості рухових відчуттів і сприйнятті, виступаючих нерідко в поєднанні із зоровими і слуховими здібностями. При малому моторному досвіді відчуття і сприйняття дітей ще занадто грубі, не точні, погано усвідомлювані помилки у відтворенні, оцінці або диференціюванні просторових, тимчасових, просторово-часових і силових ознак руху. У міру набуття досвіду відчуття і сприйняття параметрів виконуваних рухів стають більш точними, виразними і ясними.

Особливого значення в процесі дослідження набув розвиток відчуття ритму, який відрізняється при засвоєнні і виконанні рухових дій, що відзначаються складною і завчасно детермінованою структурою діяльності. Саме у черліденгу найдрібніші відхилення від заданого ритму рухів, що виражаються у зміні напрямку, швидкості, прискорення, точності прикладених зусиль, чергуванні напруження і розслаблення м'язів, суттєво впливають на якість їх виконання.

При виконанні різноманітних рухових дій черліденгу спостерігається безперервна зміна ступеня напруження і розслаблення різних м'язів і м'язових груп. Водночас підвищена напруженість м'язів негативно позначається на виконанні вправ. Вона знижує координованість рухів, зменшує їх амплітуду, обмежує прояв швидкості, гнучкості, витривалості і сили, викликає нераціональні втрати енергії, чим знижує економічність роботи. Особливе значення для результативної діяльності у черліденгу має здатність до перебудови рухових дій у конкретних умовах.

Об'єднуючи цілий ряд здібностей, що відносяться до координації рухів, їх можна певною мірою розбити на три групи.

Координаційні здібності, віднесені до першої групи, залежать, зокрема, від «почуття простору», «почуття часу» і «м'язового почуття», тобто почуття прикладеного зусилля. Її прояв і розвиток значною мірою залежать від швидкості сприйняття і оцінки просторових умов дії, яка досягається на основі комплексної взаємодії аналізаторів (серед них провідна роль належить зоровому аналізатору).

Координаційні здібності, що відносяться до другої групи, залежать від здатності утримувати стійке положення тіла, тобто рівновагу, що полягає у стійкості пози в статичних положеннях і її балансуванні під час переміщень.

Координаційні здібності пов'язані з третьою групою, яка характеризується надмірним напруженням м'язів, що забезпечують підтримку рівноваги та скрутності рухів, пов'язаних із зайвою активністю м'язових скорочень, зайвим включенням в дію різних м'язових груп, зокрема м'язів-антагоністів, неповним виходом м'язів з фази скорочення в фазу розслаблення, що перешкоджає формуванню досконалої техніки



**Висновок.** Отже, для розвитку координованості рухів школярів засобами черліденгу ми можемо рекомендувати: широко використовувати загально підготовчі, допоміжні, спеціально підготовчі та основні вправи; навчати учнів великої кількості фізичних вправ на основі удосконалення інших фізичних якостей; поєднувати удосконалення цієї здатності з розвитком інших координаційних здібностей, оскільки вони тісно взаємозв'язані між собою; удосконалювати здатність до узгоджених рухів за умови відсутності втоми, коли учні можуть контролювати і регулювати свою рухову діяльність.

Важливим фактором, що обумовлює рівень координаційних здібностей, є швидкий і ефективний перехід м'язів від напруження до розслаблення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бала Т.М., Масляк І.П. Черліденг у фізичному вихованні школярів: Метод. посібник для вчителів фіз. культури загальноосвітніх навч. закладів. Х.: ФОП Бровін О.В., 2014. 144 с.
2. Волков Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта. К.: Олимпийская литература, 2002. 296 с.
3. Платонов В.М., Булатова М.М. Физична підготовка спортсмена. К.: Олімпійська література, 1995. 342 с.
4. Теорія і методика фізичного виховання: підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту: у 2 т. / [Т.Ю. Круцевич, Н.С. Пангелова, О.Д. Кривчикова та ін.; за ред. Т.Ю. Круцевич]. [2-ге вид., переробл. та доп.]. К.: Національний університет фізичного виховання і спорту України, вид-во «Олімп. л-ра», 2017. Т.1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. 384 с.
5. Язловецька О.В., Шевченко О.В. Педагогіка фізичного виховання та спортивної діяльності. Навчальний посібник. Харків: Мачулін, 2018. 404 с.

УДК 37.018.43:796(045)

**Артем КРЮЧКОВ**

### **ВПЛИВ ЗАНЯТЬ ЛЕГКОЮ АТЛЕТИКОЮ НА ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент І. О. Шостак*

*У статті наголошено на важливості ефективної організації занять з легкої атлетики в умовах дистанційного навчання. Розглянуто питання впровадження інноваційних підходів, що сприяють збереженню фізичної активності учнів та підвищенню їхньої зацікавленості у фізичній культурі. Проаналізовано сучасний стан проблеми у педагогічній науці та практиці, зокрема стосовно застосування легкодоступних і універсальних вправ, що можуть бути виконані в домашніх умовах.*

**Ключові слова:** *фізичний розвиток, легка атлетика, дистанційне навчання, школярі, фізична активність, психоемоційний стан.*

Фізична активність є невід'ємною складовою гармонійного розвитку дитини. Вона не лише сприяє зміцненню фізичного здоров'я, але й позитивно впливає на психоемоційний стан, соціальну адаптацію та навчальні досягнення школярів. У сучасному світі, де технології займають все більше місця в повсякденному житті дітей, зростає потреба в активній популяризації спорту та фізичної активності як важливої складової здорового способу життя. Водночас, світові кризи, такі як пандемія COVID-19, а також військові конфлікти, створюють додаткові виклики для забезпечення достатнього рівня фізичної активності серед школярів.

В Україні ця проблема набула особливої актуальності у зв'язку з подіями останніх років, коли дистанційне навчання стало основною формою освітнього процесу, а також у зв'язку з викликами, пов'язаними з війною.

У зв'язку з пандемією COVID-19 заклади освіти по всьому світу були змушені перейти на дистанційне навчання, що призвело до значного зменшення фізичної активності серед школярів. В умовах дистанційного навчання діти витрачають більше часу перед екранами комп'ютерів і мобільних пристроїв, що може негативно вплинути на їхній фізичний розвиток і загальний стан здоров'я. Це питання особливо актуальне в Україні, де до викликів пандемії додалися труднощі, пов'язані з воєнним станом.

Війна в Україні створила додаткові труднощі для освітнього процесу. Постійні загрози безпеці змусили школярів не лише продовжувати навчання дистанційно, але й робити це в складних умовах, що включають часті евакуації, нестабільне енергопостачання та інші фактори, які впливають на фізичний і психічний стан дітей. Ці умови ще більше ускладнили підтримання регулярної фізичної активності серед школярів.

У сучасних умовах пандемії, яка змінила характер навчання у всьому світі, дистанційне навчання стало невід'ємною частиною освітнього процесу. Однак зміни в освітньому середовищі торкнулися не лише академічної складової, але й фізичної активності школярів, яка значно знизилася через обмеження можливостей для участі у спортивних заняттях.

Досліджуючи вибрану нами проблему впливу фізичної активності на розвиток дітей та підлітків помічаємо, що подібні дослідження проводилося багатьма науковцями. Зокрема, Іванченко А. М. досліджував вплив фізичних навантажень на здоров'я школярів, підкреслюючи важливість регулярних занять спортом для



формування здорових звичок [2]. Науковець Петренко О. О. аналізував роль легкої атлетики у розвитку витривалості та координації у дітей, вказуючи на значущість цього виду спорту для загального фізичного розвитку [7]. Дослідник Сидоренко М. М. звернув увагу на проблеми, пов'язані з недостатньою фізичною активністю в умовах дистанційного навчання, зазначивши можливі ризики для здоров'я дітей [8].

Незважаючи на існування численних досліджень у цій сфері, вплив занять легкою атлетикою на фізичний розвиток школярів в умовах дистанційного навчання, особливо в контексті воєнного стану в Україні, залишається недостатньо вивченим. Важливо зрозуміти, як заняття легкою атлетикою можуть допомогти дітям зберігати високий рівень фізичної активності та здоров'я навіть за відсутності традиційних форм фізичного виховання, і в умовах, коли регулярні заняття спортом стають складними.

Досліджуючи науково-дослідні роботи науковців В. Кухаренко та М. Сидоренко помічаємо, що низька рухова активність у школярів може призвести до серйозних порушень у фізичному розвитку, що особливо небезпечно в період активного формування організму [3, 8].

Ми поділяємо думку О. Лисак та О. Морозова, що в таких умовах легка атлетика є одним із найефективніших і доступних засобів підтримки фізичного стану учнів. Легка атлетика включає широкий спектр рухових вправ – біг, стрибки, метання, що дозволяє залучати різні групи м'язів і розвивати основні фізичні якості: витривалість, силу, швидкість і координацію. Більше того, цей вид фізичної активності не потребує спеціальних умов чи обладнання, що робить його ідеальним для дистанційного навчання.

Дослідження, проведене в рамках нашої роботи, було спрямоване на вивчення впливу занять легкою атлетикою на фізичний розвиток школярів під час дистанційного навчання. В рамках дослідження було організовано педагогічний експеримент, який охопив учнів 5-7 класів. Діти були розділені на дві групи: експериментальну та контрольну. У експериментальній групі було впроваджено програму, яка включала заняття з легкої атлетики, такі як біг на короткі та середні дистанції, стрибки в довжину, а також загально-розвиваючі вправи, зокрема вправи для розвитку координації та рівноваги. У контрольній групі заняття фізичною культурою проводились за стандартною програмою.

Регулярні заняття фізичними вправами не лише покращують фізичний стан учнів, але й впливають на їхній емоційний стан та рівень стресу. Враховуючи це, ми особливо зосередились на вивченні не тільки фізичних показників, але й психоемоційного стану учнів. Для цього було проведено анкетування учнів, яке дозволило визначити їхню мотивацію до занять фізичною активністю, а також рівень задоволення від занять фізичною культурою під час дистанційного навчання [9, 10].

Програма занять з легкої атлетики, яка була впроваджена в експериментальній групі, включала щоденні тренування тривалістю 30-40 хвилин, які проводилися онлайн. Учнім пропонувалися різні види вправ, залежно від рівня їхньої підготовленості. Особливу увагу було приділено розвитку витривалості через бігові вправи на витривалість, розвитку сили через стрибкові вправи, а також координації та швидкості через спеціальні комплексні вправи.

Після закінчення 12-тижневого експерименту було проведено повторне тестування фізичних показників учнів обох груп. Результати показали значне покращення в експериментальній групі. Так, результати бігу на дистанції 1000 метрів показали покращення на 15%, кількість віджимань зросла на 20%, а результати стрибків у довжину покращились на 10%. Також було відзначено зростання координаційних можливостей учнів експериментальної групи, що було виявлено під час виконання вправ на рівновагу та стрибки через скакалку.

Окрім покращення фізичних показників, значна частина учнів експериментальної групи відзначила підвищення власної мотивації до занять фізичною культурою та загального рівня задоволення від уроків. Ми поділяємо думку науковців, що систематичні фізичні вправи позитивно впливають на загальне самопочуття учнів, сприяють зниженню рівня стресу, покращенню настрою, а також підвищенню когнітивних можливостей. Учні відзначали, що після занять фізичною культурою вони відчували більшу концентрацію та енергійність під час виконання навчальних завдань [1].

Наукові дослідження підтверджують, що регулярна фізична активність під час дистанційного навчання є важливим фактором збереження психічного та фізичного здоров'я учнів. Легка атлетика, як один з універсальних і доступних видів спорту, дозволяє забезпечити всебічний розвиток дитини, стимулює фізичний і психічний розвиток, а також сприяє формуванню навичок самоорганізації, які є важливими в умовах дистанційного навчання [4,5,6,7].

За підсумками проведеної науково-дослідної роботи було успішно досягнуто мети та виконано всі поставлені завдання. Дослідження довело значну ефективність адаптованих методик фізичного виховання, зокрема занять легкою атлетикою, у кризових умовах дистанційного навчання та воєнного стану.

Під час експерименту було виявлено, що регулярні заняття легкою атлетикою мають суттєвий позитивний вплив на фізичний розвиток учнів середнього шкільного віку, особливо на такі показники, як витривалість, швидкість, сила, координація та гнучкість. Крім фізичних показників, учні, які займалися за адаптованою програмою, також продемонстрували вищий рівень мотивації та покращення емоційного стану, що було підтверджено результатами анкетування.



Дослідження наголосило на важливості інноваційних підходів, таких як онлайн-заняття, відеоуроки та використання інтерактивних платформ для організації віртуальних змагань. Ці підходи дозволили зберегти високий рівень фізичної активності учнів, навіть в умовах обмеженого доступу до традиційних спортивних об'єктів. Результати показали, що цифрові технології та адаптовані форми фізичного виховання є ефективними інструментами для підтримки активності учнів і їхнього психоемоційного стану.

На основі проведеного аналізу було рекомендовано продовжувати заняття легкою атлетикою, інтегруючи її до шкільної програми навіть після завершення кризових умов. Показано, що такі заняття сприяють не тільки фізичному розвитку, але й стресостійкості, соціальній взаємодії та самооцінці учнів.

Результати дослідження також підкреслили важливість співпраці між вчителями фізичної культури, психологами та шкільною адміністрацією для забезпечення належної підтримки учнів у складних умовах. Рекомендовано впроваджувати гнучкі методики та цифрові інструменти для моніторингу прогресу учнів і організації занять фізичною культурою, що дозволить зберігати високу якість фізичного виховання в умовах будь-яких кризових викликів.

Таким чином, аналіз отриманих результатів свідчить про ефективність впровадження занять легкою атлетикою під час дистанційного навчання. Регулярні фізичні вправи допомагають підтримувати належний рівень фізичної активності, що сприяє поліпшенню фізичного здоров'я школярів і підтримує їхній психоемоційний стан. Також важливо відзначити, що легка атлетика не вимагає складного обладнання чи спеціальних умов, що робить її доступною для всіх учнів навіть у домашніх умовах.

#### **Висновки:**

Легка атлетика виступає як ефективний засіб підтримки та розвитку фізичного здоров'я учнів під час дистанційного навчання, дозволяючи розвивати витривалість, силу, швидкість і координацію.

Регулярні заняття фізичними вправами позитивно впливають на психоемоційний стан учнів, сприяючи зниженню рівня стресу та підвищенню когнітивних можливостей.

Програма занять легкою атлетикою може бути успішно адаптована до дистанційного формату, що забезпечує безперервність фізичного розвитку школярів навіть у складних умовах, таких як пандемія.

Вправи з елементами легкої атлетики, виконувані вдома, є доступними та ефективними для всіх вікових груп учнів, що підтверджується результатами педагогічного експерименту.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Вірченко О. С. Сучасні підходи до фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. Вісник педагогіки. 2020. 2(14). С. 39-45.
2. Іванченко А. М. Вплив регулярних занять спортом на здоров'я дітей. Вісник фізичного виховання. 2022. 4(13). С. 89-95.
3. Кухаренко В. М. Теорія та практика змішаного навчання. Харків: КП "Міськдрук", 2016. 284 с.
4. Лисак О. М., Кравець Т. Є. Вплив занять легкою атлетикою на психофізіологічний стан дітей. Спорт і здоров'я. 2018. 4(12). С. 65-72.
5. Мельник І. А. Розвиток фізичних якостей школярів за допомогою легкої атлетики. Вісник педагогічних наук. 2019. 5(22). С. 45-51.
6. Морозов О. В. Вплив легкої атлетики на розвиток координаційних здібностей школярів. Спортивна наука. 2018. 3(9). С. 59-65.
7. Петренко О. О. Легка атлетика як засіб розвитку фізичних якостей школярів. Вісник фізичного виховання. 2018. 2(8). 2С. 3-29.
8. Сидоренко М. М. Вплив воєнного стану на фізичний розвиток дітей. Вісник педагогіки. 2022. 3(17). С. 55-63.
9. Тарасенко І. П. Психофізіологічні особливості дітей в умовах кризових ситуацій. Психологічний журнал. 2021. 4(9). С. 40-47.
10. Філіпчук О. В. Інноваційні методи фізичного виховання в умовах пандемії. Педагогіка і сучасність. 2024. 4(15). С. 52-59.

**УДК 37.016:796]-053.6(045)**

**Максим КУЛЕШОВ**

### **АДАПТАЦІЯ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНЯМ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (НУШ)**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шостак І. О.*

*У статті розглянуто адаптацію методів викладання фізичної культури в умовах "Нової української школи" для учнів молодшого шкільного віку. Підкреслено важливість використання інноваційних педагогічних технологій, зокрема інклюзивних підходів та ігрового методу для підвищення мотивації до фізичної активності. Проведено аналіз наукових досліджень, що підтверджують ефективність таких підходів у розвитку фізичних якостей учнів.*

**Ключові слова:** *Нова українська школа, фізична культура, молодший шкільний вік, інклюзія, ігровий метод.*

Забезпечення високого рівня фізичної активності та розвитку фізичних якостей учнів молодшого шкільного віку є ключовим завданням сучасної освіти. Це завдання набуває особливої актуальності в умовах



реформування української школи відповідно до стандартів Нової Української Школи (НУШ), яка передбачає особистісно орієнтований підхід та інтеграцію фізичного виховання з іншими дисциплінами. Формування мотивації до занять фізичною культурою є важливим чинником зміцнення здоров'я та гармонійного розвитку дитини.

Фізичний розвиток учнів молодшого шкільного віку є ключовою умовою їх гармонійного зростання. У цьому віці відбуваються інтенсивні зміни в опорно-руховій системі, нервово-м'язовій координації та розвитку серцево-судинної і дихальної систем. Важливими факторами, які впливають на фізичний розвиток, є генетичні передумови, середовище та рівень фізичної активності.

Згідно з дослідженнями Т. Бурак [1, С. 174-175], у віці 6-10 років основний акцент слід робити на розвиток витривалості, гнучкості, швидкості та координації, оскільки ці якості найбільш інтенсивно розвиваються в молодшому шкільному віці. Водночас, недоліки в розвитку цих якостей у ранньому віці можуть мати довготривалі негативні наслідки для здоров'я дитини, зокрема розвиток сколіозу, плоскостопості, а також зниження загальної фізичної працездатності.

Однією з найпоширеніших проблем серед дітей початкової школи є гіподинамія – зменшення обсягу рухової активності. Вона часто зумовлена тривалим перебуванням у сидячому положенні під час уроків і вдома за гаджетами. Як зазначають Г. Бутенко [2] та Н. Гончаров [4], низька рухова активність призводить до погіршення кровообігу, зниження тонуусу м'язів та емоційної нестабільності. Особливої уваги ця проблема набуває у сучасних умовах, коли дистанційне навчання та військовий стан обмежують можливості для активного дозвілля.

Сучасні науковці підкреслюють, що недостатній рівень фізичної підготовленості має негативні наслідки для здоров'я дітей. Так, дослідження О. Василенко [3, С. 18-20] показують, що серед дітей, які не займаються спортом регулярно, частіше зустрічаються порушення опорно-рухового апарату та серцево-судинні захворювання. Одним із ключових завдань фізичного виховання є профілактика цих порушень через правильно організовані заняття.

Для пошуку та апробації нових методів викладання фізичної культури учням молодшого шкільного віку в умовах НУШ, ми дослідивши науково-дослідну літературу, організували та реалізували дослідну роботу.

Базою для дослідження став комунальний заклад «Ліцей імені Тараса Шевченка Кропивницької міськради», де були задіяні 48 учнів молодших класів. Учні було розподілено на дві групи: контрольну (24 учні) та експериментальну (24 учні).

Основною метою експерименту було перевірити ефективність інтеграції інноваційних підходів до фізичної культури, зокрема, використання ігрового методу та інклюзії. Програма занять для експериментальної групи включала:

**1). Ігровий метод:** акцент робився на тому, щоб розвивати фізичні навички учнів через ігрові форми. Уроки включали рухливі ігри, командні естафети та спортивні квести. Це допомагало створювати позитивний емоційний фон, підвищувати мотивацію до занять фізичною культурою та розвивати соціальні навички, такі як командна взаємодія.

**2). Інклюзивний підхід:** у програму були включені спеціальні методики для учнів із різними фізичними можливостями, що дозволяло всім дітям брати активну участь у заняттях на своєму рівні. Використовувалися адаптовані вправи, що зменшували навантаження для дітей з ослабленим здоров'ям, зокрема вправи для розвитку гнучкості та координації рухів [2].

Програма тривала 12 тижнів, і на початку та в кінці експерименту було проведено тестування учнів для оцінки динаміки змін фізичної підготовленості.

#### **Результати дослідження**

Результати експерименту показали значне поліпшення фізичної підготовленості учнів експериментальної групи порівняно з контрольною. Основні показники, які були оцінені:

1). Витривалість: після 12-тижневого курсу учні експериментальної групи показали покращення у бігових тестах (біг на дистанцію 600 м). Результати показали зростання витривалості на 15%, у той час як у контрольній групі цей показник збільшився лише на 7%.

2). Сила та координація: в експериментальній групі відбулися значні зміни в результатах вправ на силу та координацію (віджимання, стрибки через скакалку). У контрольній групі прогрес був менш помітним, що свідчить про більшу ефективність ігрового підходу до розвитку цих якостей.

3). Гнучкість: результати тесту на гнучкість (нахили вперед із сидячого положення) також покращилися в експериментальній групі на 10%, тоді як у контрольній — лише на 4%. Це підтверджує ефективність диференційованого підходу в роботі з учнями різних рівнів фізичної підготовки.

4). Мотивація: педагогічні спостереження показали, що учні експериментальної групи були більш зацікавлені у заняттях фізичною культурою, активно брали участь в іграх та естафетах, порівняно з контрольною групою, де рівень залученості залишався на початковому рівні.



Дослідження показало, що інноваційні підходи, такі як інтеграція ігрового методу та інклюзії, сприяють не лише покращенню фізичних якостей учнів, але й розвитку їхніх соціальних та емоційних компетенцій, що відповідає концепції Нової української школи.

Результати нашого дослідження дозволили не лише підтвердити ефективність адаптованих методик у фізичному вихованні, але й сформувавши низку практичних рекомендацій для вчителів, які прагнуть підвищити ефективність своїх занять у сучасних умовах, зокрема:

#### 1. Використання ігрових методів для підтримки інтересу та мотивації.

Досвід експериментальної групи показав, що ігрові форми навчання мають значний позитивний вплив на залученість та мотивацію учнів. Рекомендується активно використовувати:

– командні естафети та спортивні квести. Це не лише розвиває швидкісні та координаційні якості, а й сприяє формуванню командного духу;

– ігри з використанням інтерактивних елементів. Наприклад, додавання простих когнітивних завдань у процес виконання вправ (наприклад, вирішення математичних прикладів під час бігу);

– індивідуальні виклики та змагання. Це підтримує інтерес учнів та дозволяє розвивати навички самоконтролю і самовдосконалення.

В умовах частих повітряних тривог і перерв у навчанні ігрові методи також допомагають знижувати рівень стресу та тривожності у дітей.

#### 2. Інтеграція фізичної культури з іншими навчальними предметами.

Одним із ключових підходів, що продемонстрував свою ефективність у дослідженні, є інтеграція фізичної культури з іншими дисциплінами. Це сприяє всебічному розвитку учнів і підтримці інтересу до занять. Учителі можуть використовувати такі методи:

– фізико-математичні завдання: Наприклад, біг або стрибки супроводжуються розв'язанням математичних прикладів;

– інтеграція з уроками іноземної мови: Учні під час виконання вправ можуть вивчати нові слова або фрази іноземною мовою;

– включення елементів природознавства. Наприклад, під час занять на свіжому повітрі можна проводити бесіди про користь фізичної активності для здоров'я та довкілля.

Такі інтегровані уроки допомагають учням засвоювати нові знання в цікавій формі та підвищують їхню загальну успішність.

#### 3. Диференційований підхід та індивідуалізація занять.

У процесі експерименту диференційований підхід довів свою ефективність. Для підтримки інтересу та розвитку кожної дитини рекомендується:

– встановлювати індивідуальні цілі для кожного учня. Наприклад, один учень може прагнути збільшити кількість віджимань, тоді як інший зосереджується на розвитку координації.

– адаптувати інтенсивність вправ відповідно до рівня підготовленості. Це дозволяє уникати перевантажень і підтримувати мотивацію до занять.

– використовувати альтернативні форми фізичної активності. Наприклад, учням із низькою витривалістю пропонуються вправи на розтяжку або легкі кардіо-вправи.

Індивідуальний підхід особливо важливий у контексті інклюзивної освіти, де кожен учень має можливість працювати у своєму темпі.

#### 4. Використання ІКТ для моніторингу та підтримки фізичної активності.

Інформаційно-комунікаційні технології відіграють важливу роль у сучасному навчальному процесі. Під час експерименту використання фітнес-трекерів та мобільних додатків допомогло учням відстежувати свій прогрес та підвищувати мотивацію. Учителям рекомендується:

– залучати додатки для фіксації результатів та моніторингу активності. Наприклад, відстежувати кількість пройдених кроків або калорій;

– проводити онлайн-заняття у разі переходу на дистанційне навчання. Це дозволяє зберігати регулярність занять і підтримувати активність учнів навіть під час локдаунів чи тривог;

– використовувати відеоматеріали для демонстрації вправ. Це допоможе дітям краще засвоїти техніку виконання завдань.

#### 5. Інклюзія та соціальна взаємодія у фізичному вихованні.

Застосування інклюзивних підходів у процесі фізичного виховання дозволяє інтегрувати дітей з особливими освітніми потребами в навчальний процес. Для цього рекомендується:

– створювати безпечне та підтримуюче середовище. Учні повинні відчувати, що їхні зусилля цінують, незалежно від результатів;

– включати всіх учнів у командні види спорту. Це допомагає розвивати навички співпраці та взаємодопомоги;

– адаптувати вправи відповідно до потреб кожного учня. Наприклад, для учнів із моторними порушеннями використовуються спрощені версії вправ із опорою чи підтримкою.



#### 6. Психологічна підтримка та робота з емоційним станом учнів.

В умовах війни діти потребують не лише фізичного розвитку, але й психологічної підтримки. Фізичні вправи можуть відігравати важливу роль у зниженні рівня тривожності та стресу. Учителям фізичної культури варто:

- включати дихальні вправи та елементи релаксації у заняття. Це допоможе учням знімати емоційне напруження;
- створювати позитивний емоційний фон на уроках. Похвала та визнання зусиль учнів підвищують їхню самооцінку та мотивацію;
- вести бесіди про користь фізичної активності для емоційного здоров'я. Це допоможе учням зрозуміти, як заняття спортом покращують настрій та загальне самопочуття.

#### 7. Гнучкість та адаптивність у навчальному процесі.

Зважаючи на непередбачувані умови війни та часті зміни формату навчання, учителям фізичної культури важливо бути гнучкими в організації занять. Рекомендується:

- розробляти кілька сценаріїв уроку – на випадок зміни формату через повітряну тривогу або перехід на дистанційне навчання. Наприклад, передбачити як активні вправи для занять у спортзалі, так і менш інтенсивні руханки для укриття;
- залучати заняття на свіжому повітрі – якщо є можливість, проводити уроки на вулиці, адже перебування на відкритому просторі зменшує рівень тривожності та покращує загальний настрій учнів;
- використовувати короткі активні перерви – для зняття втоми та підтримання концентрації. Це особливо корисно в умовах дистанційного навчання, коли учні багато часу проводять перед екранами.

#### 8. Розвиток комунікативних навичок через фізичну активність.

Спільні заняття фізичною культурою можуть стати засобом для розвитку навичок комунікації та співпраці серед учнів. В умовах постійного стресу та нестабільності взаємодія з однолітками набуває особливої важливості. Учителям варто:

- організовувати командні ігри та естафети для розвитку командної роботи та взаємної підтримки;
- заохочувати учнів до обміну досвідом та взаємного навчання – наприклад, давати можливість старшим або сильнішим учням допомагати іншим;
- проводити інтерактивні заняття з акцентом на співпрацю – такі активності сприяють розвитку емпатії та покращують психологічний клімат у класі.

#### 9. Регулярний зворотний зв'язок та підтримка учнів.

У сучасних умовах особливо важливо, щоб учні відчували постійну підтримку та зацікавленість з боку вчителя. Рекомендується:

- проводити регулярні бесіди з учнями про їхні успіхи та труднощі у навчанні та фізичному розвитку;
- використовувати індивідуальні заохочення – навіть невеликі досягнення слід визнавати та підтримувати, що сприяє підвищенню самооцінки учнів;
- залучати батьків до процесу фізичного виховання – це може бути участь у сімейних спортивних заходах або регулярне інформування про успіхи дитини.

#### 10. Формування навичок саморегуляції та стресостійкості через фізичну активність.

Фізичні вправи можуть слугувати ефективним інструментом для навчання дітей управлінню стресом. Учителям варто:

- інтегрувати вправи на дихання та релаксацію у структуру уроків для зняття емоційного напруження;
- навчати дітей простим технікам саморегуляції, таким як концентрація на диханні під час фізичної активності або фокусування на досягненні короткотермінових цілей;
- проводити спеціальні заняття з елементами йоги та медитації – вони допоможуть учням розвивати навички емоційної стійкості та управління власним психоемоційним станом.

Таким чином, ці рекомендації відображають важливість комплексного та гнучкого підходу до організації занять фізичною культурою, що відповідає сучасним викликам і потребам учнів. Використання інноваційних, інклюзивних та інтеграційних методик сприятиме не лише розвитку фізичних якостей, але й формуванню в дітей навичок, необхідних для успішного подолання стресових ситуацій та збереження позитивного емоційного стану.

#### Висновки

Результати експерименту підтверджують ефективність адаптованих методик фізичного виховання для молодших школярів. На основі отриманих даних сформовано низку рекомендацій для вчителів фізичної культури, які сприяють підвищенню ефективності занять навіть у складних умовах. Використання ігрових методів, інтеграція з іншими предметами, індивідуальний підхід та застосування ІКТ допоможуть підтримувати інтерес учнів до занять та забезпечувати їхній всебічний розвиток. Особливу увагу слід приділяти інклюзії та психологічній підтримці, що є необхідними компонентами сучасного фізичного виховання в умовах війни.





## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буряк Т. М. Виховання рухових навичок у дітей: Методичний посібник. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2018. 250 с.
2. Бутенко Г. М. Вплив фізичної активності на розвиток рухових якостей учнів. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2018. № 22(5). С. 14–20.
3. Василенко О. Л. Фізичне виховання ослаблених дітей: Підручник. Одеса: Астропринт, 2023. 275 с.
4. Гончаров Н. Психологічні аспекти формування мотивації до фізичних вправ у молодших школярів. Фізичне виховання і спорт. 2019. № 3. С. 54–61.
5. Круцевич Т. Основи методики викладання фізичної культури у початковій школі. Київ: Освіта, 2022.5. Мельник А. ІКТ у фізичному вихованні: досвід застосування мобільних додатків. Педагогіка та цифрова освіта. 2022. № 14(2). С. 55–61.
6. Москаленко Н. В., Сороколіт Н. С., Турчик І. Х. Ключові компетентності у фізичному вихованні школярів в рамках реформи "Нова українська школа". Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 15, Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). Київ, 2019. Вип. 5К(113)19. С. 223–228.
7. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
8. Положення про фізичне виховання в закладах освіти України. Київ: МОН України, 2021. Пічугін М. Ф. Основи фізичного виховання у воєнний час. Педагогіка та психологія фізичного виховання, 2023, 11, 88–91.
9. Черпак Ю. В. Вплив ігрових прийомів на якість проведення уроків фізичної культури в 1-4 класах. Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції: «Якість освіти: зміни заради прогресу», 19 жовтня 2021, Київ, Україна. С. 110–112.
10. Ясиновська Т. В. Спортивні ігри та здоров'я: монографія. Чернівці: Видавництво Чернівецького університету, 2021. 260 с.

УДК 378.1:796.011.1

Ігор КУРОП'ЯТНИК

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О. В.

*В статті піднімаються питання підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальної медичної групи. Доведено, що однією з головних проблем у закладах загальної середньої освіти є охорона і зміцнення здоров'я учнів та створення основ здорового способу життя. Обґрунтовані концептуальні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальної медичної групи. Визначені принципи (наступність, координація, комплексність та варіативність) та фактори підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальної медичної групи. Проаналізовано особливості формування знань, умінь та навичок, необхідних майбутнім учителям фізичної культури для планування та реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями закладів загальної середньої освіти.*

**Ключові слова:** підготовка, майбутні учителі фізичної культури, спеціальна медична група, компетентності

**Постановка проблеми.** Формування компетентностей майбутніх учителів фізичної культури потребує навчання їх життєвим навичкам (вирішувати особисті проблеми, стреси; керувати своїм часом, дотримуватись правил) та предметними уміньми (обробляти та систематизувати інформацію, бути ініціативними, пропонувати нестандартне рішення, вміти аргументовано відстоювати свою точку зору).

На думку вчених [6], оптимальний процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальної медичної групи повинен забезпечувати відповідну педагогічну систему, яка розглядається нами, як певне цілісне впорядковане поєднання компонентів, об'єднаних єдиною метою функціонування та управління. Взаємодія цих компонентів, кількість та їх якість породжує педагогічний процес.

Однією з головних проблем у закладах загальної середньої освіти є охорона і зміцнення здоров'я учнів та створення основ здорового способу життя. У той же час, рівень фізичної активності учнів має бути підвищений у відповідь на збільшення обсягу знань та навчальної діяльності [1].

Процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальної медичної групи представляється нами як складна система, що складається з певних взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів, науково-теоретичних підходів, принципів, структурних елементів, умов реалізації, рівнів готовності. Виникає необхідність пошуку нових шляхів організації професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Постає необхідність пошуку нових шляхів організації цілеспрямованої, професійно-практичної фізичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, здатних організувати фізкультурно-оздоровче середовище в закладах загальної середньої освіти.



Аналіз практичної підготовки вчителів фізичної культури свідчить про те, що погіршення стану здоров'я учнів, які навчаються в закладах загальної середньої освіти це результат інтенсифікації освітнього процесу, що призводить до збільшення кількості спеціалізованих медичних груп.

**Мега статті** – з'ясувати особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальної медичної групи.

**Об'єкт дослідження** – освітній процес з підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальної медичної групи.

Нами поставлені наступні **завдання**:

1. Вивчення стану підготовки майбутніх учителів фізичної культури.
2. Проаналізувати особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальних медичних груп.
3. Обґрунтувати зміст та структуру компетентностей майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальної медичної групи.

**Результати дослідження.** Наше дослідження, ми спрямували на розробку програми підготовки, яка б враховувала основні тенденції розвитку сучасної професійної педагогічної освіти, що розглядається в розрізі концептуальних засад підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальної медичної групи. До них ми віднесли:

- гуманізація – орієнтація освітнього процесу в розвитку та становлення відносин взаємної поваги з урахуванням поваги прав кожного суб'єкта освіти;
- гуманітаризація – орієнтація на засвоєння змісту освіти, що дозволяє, незалежно від його рівня та типу, вирішувати головні особистісні та соціальні проблеми;
- диференціація – орієнтація на досягнення навчально-професійної успішності кожного студента, задоволення і розвитку його здібностей;
- фундаменталізація – забезпечення взаємозв'язку науково-теоретичного та практичної підготовки фахівця;
- інформатизація – широке використання обчислювальної техніки та інформаційних технологій в освітньому процесі;
- індивідуалізація – врахування та розвиток індивідуальних особливостей студентів у всіх формах взаємодії.

Як основні теоретичні підходи у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальної медичної групи у розробленій програмі виступають системно-діяльнісний та компетентнісний підходи.

Системно-діяльнісний підхід, поняття яке було введено в науку ще в 80-х роках ХХ століття, є спробою інтегрувати системний підхід, розроблений в працях вчених [3]. В даний час системно-діяльнісний підхід покладено в основу державних освітніх стандартів нового покоління, які виходять з наступних основ:

- діяльність завжди представляє собою систему, яка спрямована на досягнення певного результату;
- психологічні та особистісні особливості учнів є результатом перетворення зовнішньої діяльності на внутрішню – психічну;
- запланований результат можна досягти лише за умов наявності зворотного зв'язку про стан елементів системи;
- організація діяльності повинна будуватися з урахуванням психолого-педагогічних та вікових особливостей учнів та відповідних особливостей форм діяльності;
- метою системно-діяльнісного підходу у професійній освіті є навчання та виховання особистості як суб'єкта навчально-професійної діяльності, який ставить цілі, вирішує поставлені завдання та відповідає за результати.

Відзначаючи значення системно-діяльного підходу у підготовці майбутніх учителів фізичної культури, науковці відзначають як єдність та протиріччя мотиваційних, операційних та теоретичних складових. Виявивши виразність мотиваційного компонента, що поєднує мотиви, професійні інтереси та цілі діяльності студентів, дослідник виявив покрокову динаміку розвитку вчителів фізичної культури та довів, що вони реалізують у своїй підготовці спортивну, навчальну та педагогічну діяльність. Однак їх розвиток відбувається неоднаково, внаслідок чого одні види діяльності на певних етапах стають провідними, підпорядковуючи собі інші. Так, для більшості майбутніх учителів домінують спортивні інтереси, цілі, уміння та інші складові їх діяльності [2].

Важливим для нашого дослідження є врахування покрокової динаміки розвитку мотиваційної сфери майбутніх учителів, що дозволяє конкретизувати зміст їх підготовки до роботи з учнями спеціальної медичної групи. У зв'язку з цим набувають інтересу щодо посилення професійної спрямованості освітнього процесу, забезпечення спрямованості засвоєних знань, стимулювання механізмів їх саморозвитку. На наш погляд,



врахування цих положень необхідне для уточнення змісту компонентів, технології, умов забезпечення готовності майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальної медичної групи.

Відомо, що основною метою професійної освіти є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня та профілю, який вільно володіє своєю професією та орієнтується у суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності [5]. Тому компетентнісний підхід у нашому дослідженні є найважливішою концептуальною основою.

Зміст та структура компетентності майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальної медичної групи дозволяє здійснювати цю діяльність з високою продуктивністю, визначати специфіку роботи вчителів фізичної культури з цією категорією учнів.

Взаємодія структурних елементів створеної нами програми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальної медичної групи визначається такими принципами, як наступність, координація, комплексність та варіативність.

Принцип наступності полягає у встановленні стабільних зв'язків між окремими сторонами і етапами професійного навчання та виховання. Проявляючи себе в освітньому процесі при переході від одного освітнього етапу до вищого, він забезпечує умови для динамічного та безперервного розвитку особистості майбутнього вчителя фізичної культури.

Принцип координації передбачає ясність та узгодженість мети підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальної медичної групи, які забезпечують реалізацію логічності та послідовності дій педагогічного колективу під час руху до цієї мети, чіткість планування. Цей принцип полягає також у співвідношенні дій студентів та викладача, цілей, форм та методів діяльності, що призводить до досягнення загального результату компонентів педагогічної системи.

Принцип комплексності забезпечує цілісність педагогічного процесу та його результату, встановлює зв'язок засвоєних знань, умінь та практичного досвіду та спрямовує до посилення універсальності елементів педагогічного процесу, гармонізації взаємозв'язків між ними, сприяє їх інтеграції.

Принцип варіативності ґрунтується на індивідуалізації та диференціації, визначає спрямованість педагогічного процесу на гармонійний розвиток особистості майбутніх учителів фізичної культури та їх самовизначення стосовно творчого оволодіння предметом своєї професійної діяльності у сфері роботи з учнями спеціальної медичної групи.

Теоретичний аналіз літератури та нашого дослідження дозволив виділити фактори підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальної медичної групи [4]. До них ми віднесли:

- ціннісне ставлення до роботи з учнями спеціальної медичної групи;
- вміння працювати з учнями спеціальної медичної групи;
- знання у сфері фізичної культури особливостей учнів спеціальної медичної групи;
- практичний досвід роботи з учнями спеціальної медичної групи;
- методичне забезпечення процесу фізичного виховання учнів спеціальної медичної групи;
- практичний досвід, вміння, знання нетрадиційних методів оздоровлення під час уроків та у позаурочний час учнів спеціальної медичної групи;
- особисті якості майбутніх учителів, необхідні в роботі з учнями спеціальної медичної групи.

Врахування даних факторів, виділених у нашій програмі, на наш погляд, сприятиме успішній підготовці майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальної медичної групи.

**Висновок.** Дослідження дозволило виявити знання, вміння та навички, необхідні майбутнім учителям фізичної культури для планування та реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями закладів загальної середньої освіти. Нами з'ясовано, що майбутні вчителі фізичної культури можуть набути необхідних знань, умінь і навичок для планування та реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями закладів загальної середньої освіти. Майбутні вчителі фізичної культури можуть продемонструвати, що вони володіють необхідними знаннями, вміннями та компетентностями для організації та проведення фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями закладів загальної середньої освіти.

Їх можна набути лише за умови формування в учнів стійкої потреби в заняттях фізичною культурою і спортом: стійких потреб до занять фізичною культурою і спорт, створення мотивації до занять фізичною культурою і спортом, набуття навичок здорового способу життя; набуття теоретичних знань про основи фізичного виховання; розвиток умінь і навичок організації та проведення фізкультурно-оздоровчих і спортивних заходів.

Отримавши знання, методологія та практичні навички дозволять майбутнім вчителям фізичної культури вирішувати питання на випередження проблем, пов'язаних з охороною та зміцненням здоров'я школярів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карасевич С.А. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності у закладах загальної середньої освіти: монографія. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. 204 с.
2. Белікова Н.О. Особливості моделювання готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Сер.: Педагогічні науки. Фізичне виховання. 2011. Вип. 91 (1). С. 54-57.



3. Куртова Г.Ю. Аналіз сучасної системи професійної підготовки вчителів фізичної культури. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Сер.: Педагогічні науки. 2011. Вип. 83. С. 123–127.
4. Самсутіна Н.М. Професійна компетентність як показник якості фахової освіти майбутнього вчителя фізичної культури. Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. 2008. Вип. 4. С. 207–210.
5. Шевченко О.В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури засобами оздоровчих технологій. *Modern technologies for solving actual society's problems*. 5 International scientific conference. University of Technology, Katowice September 15-16, 2022. pp.164-170.
6. Язловецький В.С., Мухін В.М., Турчак А.Л. Коригувальна гімнастика. Навчальний посібник. Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2010. 388 с.

УДК 378.091.59:[371.044]

**Максим КУРОП'ЯТНИК**

## **РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О. В.

*В статті проаналізовано особливості фізичного виховання дітей дошкільного віку з метою розвитку пізнавальних здібностей. Обґрунтовано, що зміст і методика навчання, що традиційно використовуються в системі дошкільного фізичного виховання, спрямовані насамперед на оволодіння певним комплексом рухових дій, при цьому мало уваги приділяється розвитку фізичних і пізнавальних здібностей дітей. Доведено, що фізичне виховання дітей дошкільного віку має бути спрямоване саме на інтегрований розвиток фізичної та когнітивної компетентностей. Визначено, що застосування рухливих ігор під музику, виконання фізичних вправ на узгодження рухів з музикою, хореографічні вправи класичного характеру, постава ніг, вправи на оволодіння чіткими рухами рук це основні засоби впливу на дітей дошкільного віку.*

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, фізичні та когнітивні компетенції, фізичне виховання, пізнавальні здібності.

**Постановка проблеми.** Одним із головних пріоритетів українського суспільства є виховання у підростаючого покоління відповідального ставлення до власного здоров'я. У Державній доктрині розвитку освіти зазначено, що фізичне виховання як невід'ємна складова освіти забезпечує фізичний розвиток дітей.

У зв'язку з цим ініціативи щодо підвищення рухової активності, оптимізації розвитку фізичних і когнітивних компетенцій в рамках навчальної програми дитячого садка та підготовки дітей до школи є актуальним педагогічним завданням.

Тому вдосконалення фізичної та розумової підготовки дітей старшого дошкільного віку є предметом підвищеного інтересу педагогів, медиків та психологів. Однак структура, зміст і методика навчання, що традиційно використовуються в системі дошкільного фізичного виховання, спрямовані насамперед на оволодіння певним комплексом рухових дій, при цьому мало уваги приділяється розвитку фізичних і пізнавальних здібностей дітей. У зв'язку з цим в останні роки було проведено низку досліджень, спрямованих на розробку і застосування різних методів і прийомів розвитку фізичних і пізнавальних здібностей дітей у практиці фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку [1, с. 5].

Дані передового досвіду вітчизняної і зарубіжної практики свідчать, що одним з ефективних методів організації занять фізичними вправами, який дозволяє впливати на психофізичний стан дітей, є сполучений метод організації занять із наступним виконанням основних рухів, комплексів вправ, ігрових завдань, спрямованих на підвищення рівня розвитку фізичних здібностей. Оптимальне застосування цього методу допоможе вдосконалити складові фізичного і психологічного розвитку дитини.

На нашу думку, зміст запропонованого освітнього впливу, спрямованого на взаємопов'язаний розвиток фізичної та когнітивної компетентностей, ґрунтується на ідеї впровадження комбінованої музично-ритмічної практики та рухливих ігор і забав.

Фізичне виховання дітей дошкільного віку має бути спрямоване саме на інтегрований розвиток фізичної та когнітивної компетентностей. Без такої спрямованості неможливо вирішити основні завдання фізичного виховання – зміцнення здоров'я підростаючого покоління та розвиток гармонійної особистості. Цим і визначається актуальність даного дослідження.

**Мета дослідження** – обґрунтувати систему занять з фізичного виховання, спрямовану на покращення пізнавальних здібностей дошкільнят.

**Об'єкт дослідження** – освітній процес з фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку з використанням вправ музично-ритмічного виховання та рухливих ігор і забав.

У процесі дослідження вирішувалися такі **завдання**:

1. Вивчення стану проблеми фізичного розвитку дітей старшого дошкільного віку.
2. Визначення рівня фізичної підготовленості та пізнавальних здібностей дітей дошкільного віку.



3. Обґрунтування системи занять з фізичного виховання, спрямованих на розвиток фізичних та когнітивних компетентностей дітей.

Для вирішення поставлених завдань були використані такі **методи дослідження**: аналіз науково-методичної літератури, методи педагогічного спостереження, педагогічне тестування, психологічне тестування, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

Самев процесі взаємодії педагогів і дітей розв'язуються головні завдання освіти та навчання, виховання і їх розвитку, оволодінням кожним із них відповідними знаннями, уміннями і навичками, світоглядними й поведінковими якостями особистості. Щоб цей процес був ефективним, а якість освіти високою, необхідне технологічне забезпечення, тобто добір конкретних методів, засобів і організаційних форм навчання, виховання і розвитку дошкільнят, які б сприяли досягненню очікуваних результатів.

Під час експерименту було визначено, що в дошкільному віці відбуваються значні перебудови в діяльності багатьох фізіологічних систем. Так, організм дитини розвивається безперервно, а рівень і темпи цього розвитку в різні періоди життя неоднакові. Це поширюється і на окремі вікові групи дітей, які значно відрізняються одна від одної. Протягом перших шести років у дитини не тільки інтенсивно збільшується вага внутрішніх органів: легені, серце, нирки, печінка та ін., а й удосконалюються їхні функції. Змінюється опорно-руховий апарат, збільшуються довжина та вага тіла, розвиваються функції аналізаторів, мова та удосконалюються психічні процеси (пам'ять, мислення, сприймання тощо) [4, с. 42].

Фізичний розвиток у старшому дошкільному віці характеризується безперервними змінами основних антропометричних показників, таких як довжина, вага, окружність голови та грудної клітки. Розвиток опорно-рухового апарату дитини у віці 5-6 років ще не завершений: кожна з 206 кісток продовжує змінюватися за розміром, формою і структурою, а різні кістки перебувають на різних стадіях розвитку. [1, с. 18].

У дітей старшого дошкільного віку розширюються уявлення про основні види взаємозв'язків між живою і неживою природою. В цей період життя дитини удосконалюються основні нервові процеси: збудження і особливо гальмування, дещо легше формуються всі види умовного гальмування [2, с. 31-32].

В процесі експерименту було з'ясовано, що вікові особливості розвитку хореографічних здібностей дітей нерозривно зв'язані з етапами загального становлення особистості. Ранній прояв здібностей означає наявність природних даних для їх розвитку. Це багатогранний процес, що здійснюється на основі природних задатків та умов навчання і виховання, набуття спеціальних умінь. Кожний етап формування умінь і навичок дошкільнят характеризувався новим змістом, формами, структурами, рівнем, складністю рухових дій, їхніх комплексів, систем, образів руху. Виразні засоби хореографічного мистецтва – це музично-організована, образно-виразна форма рухів, а рухливі ігри під музику додали ефекту в їх опануванні.

Музичний ритм завжди є виразником емоційного змісту музики. Почуття музичного ритму можна визначити, як здатність активно переживати музику і внаслідок цього точно відчувати виразність тимчасового процесу музики.

Аналіз науково-педагогічної літератури з даної проблеми дав змогу з'ясувати, що відчуття ритму має моторну природу і його характеризують такі психологічні особливості:

1. Відчуття музичного ритму по своїй психологічній природі завжди активне. Не можна просто слухати ритм, коли він його творить.
2. Сприймання музичного ритму ніколи не буває лише слухом.
3. Емоційний характер сприймання ритму робить його важливим засобом емоційного впливу на почуття людини.
4. Переживання акцентів – це переживання активності, почуття діяльності, внутрішньої пульсації, моторної сили.
5. Ритм пов'язує окремі елементи процесу у єдине ціле, що надає структурі даного процесу внутрішню завершеність та визначеність.

Тобто, ритм, з позиції психології, визначається, як засіб емоційно-рухового впливу, який виявляє естетичний вплив на дитину, а саме відтворює почуття естетичної насолоди [5].

Відчуття ритму у фізичному вихованні є продуктом складною системою умовних рефlectorів, анатомо-фізіологічно тісно пов'язане з органами відчуттів дитини і з корою головного мозку, як місцем аналізу, так і синтезу.

У цьому контексті хотілося б акцентувати увагу на тому, що цей рух пов'язаний з певним ритмом, що захоплює дитину в цей ритм і вона починає відчувати себе таємним учасником цього руху. Естетичні властивості руху спонукають дитину до відтворення руху з усіма притаманними йому ритмічними характеристиками. У музиці ритм сильно впливає на рухові нерви людини, і під його впливом вона починає рухати головою, руками і ногами.

Експериментальні заняття з дітьми передбачали застосування рухливих ігор під музику, виконання фізичних вправ на узгодження рухів з музикою, хореографічні вправи класичного характеру – постава тіла, постава ніг, оволодіння чіткими рухами рук тощо. При вивченні танців діти відпрацьовували окремі елементи – присідання, підскоки, приставний крок, галоп, пружний, крок польки тощо. Заняття музично-



ритмічним вихованням приваблюють дітей дошкільного віку можливостями рухатись під музику, від чого дитина одержує насолоду, збудження, проявляє індивідуальність. Музика супроводжувала фізичні вправи, зарядку, спортивно-художню гімнастику.

Розроблена і запропонована методика проведення занять музично-ритмічного виховання та рухливих ігор полягала у застосуванні ігор під музику на побутові теми та відтворення образів казкових героїв, в яких вони відображають значно багатший порівняно з іншими темами власний досвід.

Для гармонійного розвитку дітей дошкільного віку важливий не лише фізичний, а і психічний стан. Це вік становлення дитини. А рівень розвитку його психічних процесів дає можливість робити висновок про готовність дитини до школи. Для ознайомлення з рівнем розвитку психічних процесів дітей 5-6-річного віку застосовувались різноманітні методики визначення рівня розумової працездатності, сприйняття, пам'яті, а також дослідження зорово-моторної координації [3, с. 6].

Середньостатистичні значення параметрів психічного розвитку дітей в процесі музично-ритмічного виховання дають уявлення про стан розвитку їх психічних процесів і відповідності їх віковим нормам (табл. 1). Слід відмітити, що сприйняття (за методикою «Впізнай хто це») і пам'ять (за методикою «Запам'ятай малюнки») у дівчат розвинені дещо краще ніж у хлопчиків. В той час як розумова працездатність і зорово-моторна координація (за тестом Керна-Ірасека), у хлопчиків розвинена краще, ніж у дівчаток.

Результати тестування показали, що рівень розвитку основних психічних процесів дітей дошкільного віку знаходяться на середньому рівні, а розумова працездатність знаходиться на недостатньому рівні як у хлопчиків, так і у дівчат.

Таблиця 1

**Статистичні значення розвитку пізнавальних здібностей дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи**

ТЕСТИ	Стат. хар-ки	Хлопчики		Дівчата	
		n = 16		n = 24	
Методика Керна-Ірасека, б.	<b>X</b>	2,31		2,63	
	<b>S</b>	1,20		1,17	
	<b>m</b>	0,38		0,37	
«Визначення розумової працездатн.», б.	<b>X</b>	3,89		3,50	
	<b>S</b>	0,98		1,14	
	<b>m</b>	0,31		0,36	
Методика «Впізнай хто це», б.	<b>X</b>	4,00		4,38	
	<b>S</b>	1,15		1,28	
	<b>m</b>	0,37		0,40	
Методика «Запам'ятай малюнки», б.	<b>X</b>	4,06		4,42	
	<b>S</b>	1,12		1,28	
	<b>m</b>	0,36		0,41	

**Висновок.** В результаті дослідження ми визначили необхідність вдосконалення когнітивних компетентностей дітей, що буде сприяти кращій готовності дітей до навчання в закладі загальної середньої освіти. Отже, в процесі дослідження нами були визначені подальші завдання фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку:

- сприяти забезпеченню гармонійно-фізичного розвитку;
- заохочувати до розвитку уяви;
- стимулювати безпосередньо до переживання стану «м'язевої радості»;
- задовольняти творче самовиявлення, самоствердження та самореалізацію дітей.

Специфіка розвиваючого впливу фізичного виховання на особистість недостатньо вивчена і потребує подальших наукових розвідок.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вільчковський Е.С., Курок О.І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. та доп. Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. 428 с.
2. Неворова О.В. Оздоровча спрямованість і шляхи оптимізації фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку [Методичний посібник]. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. 100 с.
3. Пивовар А. Педагогічні умови реалізації методики поєданого розвитку фізичних і пізнавальних здібностей дітей 5 і 6 року життя. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Збір. наук. праць за ред.. Єрмакова С.С. Вип.17. Харків-Львів: ХДАДМ (ХХПУ), 2003. С. 3-7.
4. Плахтій П.Д. Фізіологія людини [В 3-х частинах. Ч.ІІ. Практикум: Навчальний посібник]. Кам'янець-Подільський: ПП Мошок М.І., 2010. 240 с.
5. Шевченко О.В., Мельнік А.О. Засоби хореографії та рухливих ігор в рекреаційно-оздоровчій роботі з учнями початкової школи/ The 8th International scientific and practical conference "Innovations and prospects in modern science" (July 29-31, 2023) SSPG Publish, Stockholm, Sweden. 2023. С. 88-95.



УДК 37.037(075.8)

Юрій КУРЯЧИЙ

**ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВаних ТАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ПРИКЛАДІ ГРИ СПАЙКБОЛ***(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.*

*У статті розглядається інноваційний підхід до викладання на уроках фізичної культури за допомогою навчальних ігор для розуміння – інтегровані тактичні ігри, спрямовані на покращення засвоєння учнями гри, тактичної обізнаності та розвитку оцінки гри. Охарактеризовані педагогічні моделі, що вказують пріоритет учнівсько-центрованого навчання, яке краще охоплює всі три навчальні сфери (психомоторну, когнітивну та афективну). Розкрито потенційні навчальні можливості тактичної гри спайкбол, які він надає учням для навчання діяльності впродовж усього життя і є чудовим кандидатом для впровадження у шкільну освіту.*

**Ключові слова:** інтегровані тактичні ігри, урок фізичної культури, спайкбол, моделі тактичних ігор

**Постановка проблеми.** Фізичне виховання викладається у багатьох формах і варіаціях. Деякі педагоги використовують навчальні програми або моделі викладання, щоб полегшити процес навчання. Як правило, ці моделі є комплексними і містять теоретичну основу, що ґрунтується на національних стандартах. Дослідники стверджують, що коли вчителі використовують моделі, засновані на стандартах і дослідженнях, їхню загальну ефективність легше визначити [1; 2]. Однак багато хто просто викладає в прямолінійному стилі або традиційними методами. Цей підхід, який описується як підхід на основі технічних навичок, починається з демонстрації та пояснення вчителем навички, що вивчається на уроці, потім проводяться вправи під керівництвом вчителя, а на завершення – гра, яка дає учням можливість застосувати вивчену навичку на практиці. Учні невдало переносять навички, отримані під час вправ, а потім в ігрову діяльність.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідники виявили, що школярі з низькою успішністю частіше демонструють невпевненість в ігровій діяльності, якщо показують погані результати під час тренувань. В результаті науковці Bryan, C., Solmon, M. [3] створили навчальні ігри для розуміння – тактичні ігри, спрямовані на покращення засвоєння учнями гри, тактичної обізнаності та розвитку оцінки гри. Harvey, S. вказує, що підхід до тактичних ігор – це стиль навчання, який наголошує на вивченні рухових форм і навичок у змісті гри [4]. Науковці Nastie, P., Ward, J., Brock, S. наголошують, що замість того, щоб учні брали участь у вправах і навичках ізольовано, підхід до тактичних ігор передбачає їх участь у невеликих односторонніх іграх або інших ситуаціях, схожих на гру. Цей підхід до навчання зосереджується на всіх трьох областях (психомоторній, когнітивній та емоційній); де традиційні ізоляційні вправи зосереджуються лише на психомоторній сфері [5].

**Мета статі:** охарактеризувати модель інтегрованих тактичних ігор для учнів молодшої школи на прикладі гри «Спайкбол».

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.**

На сьогодні існує дві сучасні моделі, щоб дати школярам змогу охопити практики навчання, орієнтовані на учня, і які однаково є пріоритетними для всіх навчальних областей. Зокрема, модель спортивної освіти і модель тактичних ігор, які привертають багато уваги в дослідженнях і на практиці, щоб навчити учнів розуміти та брати участь в автентичному навчальному досвіді з фізкультури. Обидві моделі продемонстрували значні покращення для мотивації та навчання учнів у середній та старшій школі, де часто спостерігається найбільше зниження рівня фізичної активності та задоволення від занять фізкультурою.

Навчальна модель тактичних ігор пропонує свободу для вчителя під час викладання та полегшує навчання учнів. Завдання вчителя у методиці тактичних ігор полягає в тому, щоб представити гру, в яку діти можуть вступити з деякими вже розвиненими навичками, і що вдосконалення може бути досягнуто через розуміння того, про що гра. Ця модель проклала шлях для розробки інших моделей навчання, заснованих на іграх. Це модель спортивної освіти та модель тактичних ігор.

Загальна мета моделі тактичних ігор залишається незмінною: сприяти розвитку відчуття гри шляхом залучення гравців, які навчаються спортивним навичкам, і використання модифікованого ігрового процесу та автентичних практичних навичок. В результаті учні отримують можливість колективно і публічно обмінюватися ідеями, вирішувати автентичні проблеми (наприклад, вирішувати, куди відправити волан в бадмінтоні, виходячи з позиції опонента), і, можливо, ще більше покращити свої знання про гру. Величезна кількість досліджень була проведена щодо тактичних ігор серед учнів на уроках фізкультури. У початковій школі виявлено, що навички нападу в учнів значно покращуються, коли вчителі використовують модель викладання за допомогою моделі тактичних ігор. Емпіричні дані також вказують на те, що така модель покращує сприйняття учнями занять фізкультурою і підвищує рівень задоволення від них (порівняно з



традиційним підходом). Крім того, вчителі початкових класів, які використовують тактичні ігри, значно покращують загальний рівень фізичної активності учнів. Тактично-орієнтовані інструкції, порівняно з традиційними, значно покращують опорні рухи у низькокваліфікованих школярів, які займаються фізкультурою.

Існує багато причин для використання підходу до тактичних ігор. По-перше, підхід до тактичних ігор покращує здатність до гри. У традиційному середовищі фізичного виховання вчителі змушують своїх учнів відпрацьовувати навички, вправи за вправами окремо. Коли школярі відпрацьовують навички ізольовано, їх здатність переносити навички в ігрове середовище обмежена. Відпрацьовуючи та вивчаючи навички в контексті гри, результатом, швидше за все, буде довготривале збереження навичок у реальних змагальних умовах. Ще одна причина використання підходу до тактичних ігор полягає в тому, що він сприяє більшому інтересу та азарту. За традиційного підходу вправи та дії можуть призвести до того, що учні запитують: «Чому ми це робимо?» або «Коли ми зможемо пограти в гру?». Тактичний підхід пропонує захоплюючі альтернативи відпрацюванню традиційних навичок, які учні знаходять цікавими та мотивуючими. Завдяки тому, що діти беруть участь у невеликих односторонніх іграх замість вправ, сенс і стратегія діяльності зрозумілі, що мотивує учнів брати активну участь. Інтерес і хвилювання також підтримуються підходом до тактичних ігор, оскільки школярі мають право власності на власне навчання, що допомагає їм бути більш незалежними.

Підхід до тактичних ігор допомагає учням зрозуміти ігри. Якщо учні дійсно грають у гру, це дозволяє учням краще зрозуміти, як відбувається гра, правила гри та різні її стратегії.

Вчителі фізичної культури часто можуть застосовувати «універсальний» підхід до навчання школярів у рамках фізичного виховання, спрямовуючи процес викладання та навчання на те, щоб він став орієнтованим на вчителя. Хоча цей прямий підхід до навчання може здаватися більш комфортним для вчителів і достатнім для досягнення психомоторних результатів, він є недостатнім для надання учням цілісного навчального досвіду. Натомість вчителі повинні розглянути педагогічні моделі, що надають пріоритет учнівсько-центрованому навчанню, яке краще охоплює всі три навчальні сфери (тобто, психомоторну, когнітивну та афективну).

Традиційні командні види спорту (наприклад, баскетбол, футбол, волейбол), як виявилось, маргіналізують багатьох учнів, у тому числі менш кваліфікованих, дівчат і менш кваліфікованих хлопців, таким чином, був запропонований заклик до більш інноваційних практик [3]. Наприклад, більш орієнтовані на життя та нові види діяльності (тобто, йога, їзда на велосипеді, піші прогулянки, гра в теніс), які сприяють зміцненню здоров'я, виклику, командній роботі та «вирівнюванню ігрового поля», були запропоновані практиками та дослідниками [4].

Модель спортивно-освітніх тактичних ігор для викладання контенту, який є цікавим та інноваційним і вважається сітковою/настінною грою відомою як Спайкбол. Перш ніж обговорювати тактичний підхід, важливо надати огляд цих двох науково обґрунтованих моделей навчальних програм. По-перше, модель спортивно-освітніх тактичних ігор спрямована на розвиток компетентних, грамотних і захоплених спортсменів через структуру та організацію навчального середовища під керівництвом учнів. Специфічними особливостями розробки навчальної програми з використанням цієї навчальної моделі є:

- тривалість сезонів (тобто одиниць),
- командна приналежність,
- офіційні змагання,
- ролі учнів (окрім гравця),
- ведення записів гравця,
- ведення обліку/статистики,
- кульмінаційна подія.

Ті, хто пропонує одиниці моделі спортивно-освітніх тактичних ігор називають їх сезонами; сезони – це тривалість часу, витраченого на вивчення змістової одиниці, і часто є довшим, ніж традиційна одиниця і охоплює кілька етапів навчання. Приналежність до команди, командна робота має на меті розвивати в учнів навички, знання та вміння, які надають перевагу здібностям, які ставлять на перше місце командну дружбу та лідерство.

Дозволяючи учням скористатися лідерськими можливостями, навчання стає більш орієнтоване на учня, сприяє підвищенню почуття відповідальності учнів і зміцненню міжособистісної поведінки [4]. Це призвело до підвищення рівня навчання, мотивації та розвитку навичок порівняно з традиційними заняттями з фізичної культури. Учні, які навчаються за моделлю, відчувають більшу автономію, більший виклик і відчуття мети, особливо серед тих, хто традиційно маргіналізований тих, хто традиційно маргіналізований.

Ключові аспекти моделі тактичних ігор. Модель тактичних ігор – це модель, яка кидає виклик традиційним поглядам, викладання та ролі вчителя і учня у фізичному вихованні, роблячи акцент на мисленні вищого порядку та підзвітності [2]. Модель надає пріоритет ігровій тактиці, ігровому досвіду та модифікованому виконанню гри з використанням навичок, якими учні володіють на даний момент, а також дозволяє їм спробувати розвинути нові навички у більш значущий спосіб.





Розбиваючи розвиток навичок таким чином, учні можуть практикувати навички в ігровому контексті, а не ізольовано (наприклад, під час тренувань). Розвиток і відпрацювання навичок ізольовано або у відриві від гри часто призводить до труднощів у перенесенні вивчених навичок в ігровий процес [5]. Якщо все зроблено правильно, навчання учнів відбувається у модифікованих/зменшених версіях ігор, які називаються іграми з невеликими сторонами. Вчителі розробляють модифіковані/зменшені ігри з урахуванням когнітивного розвитку учнів, що має таке ж значення, як і їхній фізичний розвиток. Освітня і тактична моделі вважаються орієнтованими на учня, тому що учні несуть відповідальність за спільну гру, працюють у власному темпі, взаємонавчання, безпечно і відповідальне функціонування в невеликих за розміром іграх у безпосередній близькості один від одного, а також досягнення навчальних цілей. Високий попит до прийняття рішень учнями означає, що ця модель орієнтована насамперед на когнітивному навчанні.

Макрорівнева педагогіка освітньої моделі (тобто структура та організація) і мікрорівень педагогіки моделі тактичних ігор (тобто, стратегії викладання і цілі уроку) забезпечують досвід, який підкреслює як демократичний спортивний досвід, так і глибину в розумінні більш ефективної гри. Іншими словами, освітня модель встановлює рамки необхідні для підтримки структури та управління класом, а тактична забезпечує відповідні для розвитку складні способи реалізації навчальних цілей [4].

Завдяки тому, що обидві моделі доповнюють одна одну, вони чітко перетинаються, і школярі можуть отримати цілісний навчальний досвід, який є автентичним для вибору гри/діяльності впродовж життя.

Освітня і тактична модель зазвичай використовує ігри з невеликою кількістю гравців, де менше гравців ділять між собою обладнання та практичні спроби, таким чином збільшуючи участь і рухову активність учнів. Оскільки в іграх на малих майданчиках учні більше залучені до гри, ніж в іграх на великому майданчику, у них спостерігається більша кількість на м'ячі та поза м'ячем, що призводить до підвищення здатності до прийняття рішень та покращення виконання навичок.

Хоча існує низка видів спорту (ігор) занять, які добре підходять для цієї моделі навчання, одна інноваційна гра, яка стала широко популярною в Сполучених Штатах, і яка потребує дослідження, є спайкбол. Характеристики спайкболу та потенційні навчальні можливості, які він надає учням для навчання діяльності впродовж усього життя і є чудовим кандидатом для впровадження у шкільну освіту.

Спайкбол класифікується як гра в сітку (стіну) і був задуманий як суміш волейболу та чотириборства. Згідно з офіційним веб-сайтом спайкболу [5] в нього грають зазвичай невеликим м'ячем, який можна відбивати, як волейбольний та сіткою, яка нагадує невеликий батут або пристроєм, розміщеним трохи вище підлоги. Спайкбол ідеально підходить для фізкультурно-оздоровчих занять, оскільки в нього можна грати з невеликим інвентарем, він є гендерно-інклюзивним, а також може бути розбитий на модифіковані ігри для того, щоб сформувавши та опанувати важливі навички, необхідні для повноцінної гри.

Спайкбол нагадує волейбол, коли справа доходить до набору очок, подачі та повернення м'яча. Команди зазвичай складаються з одного або двох гравців. Вони починають гру в колі навколо сітки на підлозі в центрі ігрового майданчика. Для того, щоб розпочати гру, команда, що подає, повинна подати м'яч вниз у напрямку до сітки. На відміну від удару по м'ячу над сіткою, м'яч потрапляє в круглу надувну сітку, яка потім сигналізує про зміну володіння м'ячем, і м'яч переходить до іншої команди. Інша команда, яка тепер володіє м'ячем, має загалом три удари між собою, щоб контролювати м'яч, організувати атаку і повернути його назад. Команди можуть забити і неповерненим м'ячем багато ударів або вдаривши більше трьох разів перед тим, як відбити м'яч у ворота.

Початковим кроком до розробки сезону зі спайкболу за моделлю освітньо-тактичних ігор є визначення конкретного набору результатів, які учні будуть навчатися в підрозділі. Щоб зменшити когнітивне перевантаження, важливо спочатку визначити конкретну кількість навичок і тактичних прийомів, яких учні можуть досягти за кількість уроків, запланованих на сезон. Наступним кроком є планування прогресії для досягнення бажаних результатів починаючи з зворотного проектування. Починають з визначення ключових державних/національних стандартів, а потім візуалізують і формулюють, який рівень успішності учні мають продемонструвати, щоб відповідати цим стандартам.

Вчителі повинні працювати у зворотному напрямку, урок за уроком, починаючи з кульмінаційної події, щоб намітити послідовність розвитку змісту. Цей процес гарантує, що вчителі можуть створювати більш автентичні уроки, які допомагають учням переходити від однієї навички і тактики до наступної, вдосконалюючи її.

У процесі розробки сезону дуже важливо розподілити час на різні аспекти впровадження моделі тактичних ігор.

#### **Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

Використання моделі тактичних ігор на уроках фізичної культури має значну перевагу над викладання за традиційною навчальною моделлю. Модель тактичних ігор сприяє підвищенню мотивації та залученості учнів, надаючи їм більш автентичного досвіду в спорті, а також покращує прийняття рішень і тактичного виконання. Спайкбол – це інноваційна гра, яку можна легко модифікувати відповідно до динаміки уроку.



Планування та дотримання цих припущень допоможе учням стати більш всебічно розвиненими у грі в спайкбол.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Babalich, V., Sobko, N., Maleniuk, T., Sobko, S., & Kovalova, Y. (2023). Modern trends of physical education and sports in the education system of Ukraine. *Amazonia Investiga*, 12(71), 199-213. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.71.11.17>
2. Babenko A. Successfulness in teenagers' sporting activities: comparative analysis of individual and team sports. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*. 2022. Vol. 22 (issue 11), Art 365, pp. 2886-2897
3. Bryan, C. L., & Solmon, M. A. (2012). Student motivation in physical education and engagement in physical activity. *Journal of Sport Behavior*, 35, 267-285.
4. Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A., & Villar, F. D. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *Plos One*, 12(6), e0179876-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179876>
5. Hart, A., Knapp, J., Boles, S., & McLaughlin S. (2015). Tools for learning roundnet: Middle 6-8. *Online Physical Education Network*. [https://openphysed.org/curriculum\\_resources/ms-roundnet](https://openphysed.org/curriculum_resources/ms-roundnet)

УДК 37.018.43:796 (045)

Леонід ЛАНТУХ

### ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО ОСВІТЬНОГО ПРОЦЕСУ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – старший викладач Щербатюк Н. І.

У статті наголошено на важливості інтеграції фізичного виховання в дистанційний освітній процес з урахуванням інклюзії та використанням інноваційних методик. Розглянуто особливості впровадження таких методів, як відеоуроки, системи контролю результатів та гейміфікація, що підвищує мотивацію учнів. Проаналізовано ефективність цих підходів на основі педагогічного експерименту.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, фізична культура, учні старшого шкільного віку, інноваційні методики, організація освітнього процесу.

Перехід на дистанційне навчання у зв'язку з пандемією став несподіваним та досить серйозним викликом для всіх учасників освітнього процесу, включаючи керівників закладів освіти, вчителів, викладачів, студентів, школярів та їхніх батьків.

Після тимчасового простою в березні 2020 року, всім довелося прийняти цей виклик та швидко адаптуватися до нової реальності, але проблеми, пов'язані з розвитком дистанційного навчання не були вирішені до кінця.

Окрім того, розпочата повномасштабна війна країною-агресором у лютому 2022 року знову актуалізувала необхідність надання якісних освітніх послуг здобувачам освіти засобами та методами дистанційного освітнього процесу. Дистанційне навчання стало ще більш необхідне для охорони праці та безпеки життєдіяльності усіх його учасників. Не виключенням є і фізичне виховання учнів.

На нашу думку, дистанційне навчання не може повною мірою замінити заняття учням на свіжому повітрі, виконання різноманітних фізичних вправ на стадіонах, спортивних майданчиках та у спортивних залах. Проте, це є дієвий інструмент виходу зі складної ситуації під час воєнних дій, економічних труднощів, епідемій, стихійних лих тощо.

Досліджуючи науково-дослідну літературу зустрічаємо визначення поняття «Дистанційна освіта» як «можливість навчатися та отримувати необхідні знання віддалено від навчального закладу в будь-який зручний час» [1], регульована Положенням про дистанційне навчання (2020) [9].

Проблеми дистанційного навчання у своїх працях вивчали ряд науковців, зокрема: Н. Андрусенко [1], В. Вишнівський [4], В. Кухаренко [6].

Особливості впровадження дистанційної освіти у закладах вищої освіти (ЗВО) для підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання досліджували О. Басенко [3], А. Веремчук [3], О. Согоконь [10] та інші. Однак, на нашу думку, особливості впровадження дистанційної освіти з фізичного виховання в освітній процес у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) вивчені недостатньо.

Актуальність проблеми дистанційного навчання фізичної культури зумовлена сучасними викликами, які виникли в освітній сфері у зв'язку з пандемією та військовими діями. Як підкреслюють провідні науковці, фізичне виховання є одним з ключових елементів загального розвитку дітей. Зупинка навчального процесу або його перехід в онлайн-формат викликали потребу у розробці нових підходів до підтримки фізичної активності учнів в умовах дистанційного навчання. Особливо важливо зберегти мотивацію учнів до занять фізичними вправами, що впливають на їх фізичний та психоемоційний розвиток [1, 2, 4].

Науковець А. Веремчук [3] підкреслює, що в умовах сучасного світу значення фізичного виховання зростає. Воно не лише сприяє фізичному розвитку учнів, але й покращує їх психологічний стан та підвищує



рівень соціалізації. Вивчення праць О. Донець показало, що регулярні заняття спортом зменшують рівень стресу та тривожності серед школярів, особливо в умовах підвищених соціальних викликів. Водночас, дослідження, проведені в контексті пандемії, підтвердили, що дистанційні форми навчання можуть успішно адаптуватися до фізичного виховання, якщо використовувати інноваційні методики, такі як відеоуроки та онлайн-контроль фізичних навантажень [10].

Зокрема, в працях таких науковців як Н. Андрусенко та В. Вишнівський, зазначено, що важливою складовою успішного фізичного виховання є інтерактивна взаємодія між учнями та вчителями, яка може бути забезпечена завдяки використанню сучасних технологій. Однак, дослідження показують, що забезпечення учнів технічними засобами є критично важливим аспектом, оскільки дистанційна освіта вимагає постійного доступу до цифрових платформ [1, 4].

На основі проведених досліджень було розроблено та впроваджено кілька інноваційних підходів до організації дистанційного навчання фізичної культури. Основним нововведенням стало використання спеціально розроблених онлайн-платформ, які дозволяють учням самостійно виконувати фізичні вправи з подальшою можливістю контролю результатів через додатки для відстеження фізичної активності.

Також ми пропонуємо інтегрувати у програму відеоуроки, які можна повторювати в домашніх умовах. Це дає можливість дітям не тільки зберігати активність, але й розвивати соціальні навички через інтерактивну комунікацію з вчителями під час занять. Особливу увагу ми приділяли впровадженню елементів гейміфікації в процес навчання, що сприяє підвищенню мотивації дітей до виконання вправ. Наприклад, система індивідуальних та командних завдань з можливістю отримання балів за досягнення є ефективним способом підтримки інтересу учнів.

Дослідження з фізичного виховання в умовах дистанційного навчання було проведено на базі кількох загальноосвітніх закладів (ЗЗСО) і включало три етапи, кожен з яких мав свою специфіку і завдання.

На першому етапі було сформовано дві групи учнів: експериментальну та контрольну. Кожна з цих груп мала рівноцінні базові показники фізичної підготовленості, що дозволяло об'єктивно оцінювати результати експерименту. Учні експериментальної групи працювали за впровадженими інноваційними методиками, які включали онлайн-заняття та використання відеоуроків. Ці методики орієнтовані на забезпечення регулярної фізичної активності навіть в умовах дистанційного навчання. Використання відеоуроків було особливо важливим для того, щоб учні могли виконувати вправи самостійно під наглядом через дистанційні платформи. Також застосовувалася система гейміфікації для підвищення мотивації до занять: учні отримували бали за виконані завдання, що сприяло розвитку командної роботи і взаємодії.

У контрольній групі, натомість, зберігалися традиційні підходи до фізичного виховання, які передбачали класичні вправи та звичайний формат навчання фізичної культури. У цій групі не використовувалися онлайн-інновації, що дозволяло чітко відстежити різницю в результатах між традиційними та інноваційними методами.

На другому етапі проводився моніторинг прогресу учнів. Цей етап включав регулярні вимірювання фізичних показників, зокрема витривалості, сили, швидкості та координації. Моніторинг також здійснювався за допомогою педагогічного спостереження, що дозволяло фіксувати динаміку змін фізичних здібностей учнів на кожному етапі дослідження.

Окрім того, на цьому етапі проводилося анкетування учнів та їх батьків, що дало можливість оцінити емоційний стан дітей та їх ставлення до занять фізичною культурою в дистанційному форматі. Оцінка емоційного стану учнів стала важливим показником впливу фізичної активності на загальне самопочуття дітей під час дистанційного навчання. Результати анкетування дозволили визначити, як фізична активність допомагала дітям знижувати рівень стресу та покращувати настрій.

На третьому етапі проводився аналіз отриманих результатів. Після завершення експерименту було порівняно результати фізичної підготовленості учнів експериментальної та контрольної груп. Виявилось, що учні експериментальної групи, які працювали за новими інноваційними методиками, продемонстрували значне покращення фізичних показників у порівнянні з контрольними учнями.

Зокрема, показники витривалості та координації в експериментальній групі підвищилися на 15-20%, що свідчить про високу ефективність використання онлайн-методик у фізичному вихованні. Окрім того, учні експериментальної групи показали вищий рівень мотивації до занять фізичною культурою, що було зафіксовано під час спостережень та анкетування. Учні зазначили, що система гейміфікації та регулярні відеоуроки допомогли їм зацікавитися заняттями і долучитися до активного способу життя навіть в умовах дистанційного навчання.

Реалізація обґрунтованої методики ефективно вплинула на стан обізнаності та використання форм, методів та засобів дистанційного навчання з фізичної культури, здоров'я учнів-старшокласників, підвищили опірність їхнього організму до несприятливих факторів середовища, створили умови для оптимального рухового режиму старшокласників під час карантину та суттєво підвищили їхню фізичну підготовленість; урахування систематичності й регулярності занять під час дистанційного навчання на засадах сталої внутрішньої мотивації й виникненні стійкої потреби до формування власної культури здоров'я, а також



поступове збільшення фізичних навантажень забезпечили зростання рівнів фізичної підготовленості в респондентів експериментальної групи, відтворення й збереження їхнього здоров'я, розширення функціональних можливостей організму, що розвивається.

У підсумку, проведене дослідження показало, що впровадження обґрунтованої методики дистанційного навчання з фізичної культури позитивно вплинуло на декілька аспектів життя старшокласників. Зокрема, це сприяло підвищенню їх обізнаності та практичного використання різних форм, методів і засобів дистанційного навчання. В результаті цього, учні стали більш стійкими до несприятливих факторів середовища, що дозволило їм підтримувати оптимальний руховий режим навіть під час карантину. Крім того, значно підвищився рівень їхньої фізичної підготовленості.

Методика, яка враховує систематичність і регулярність занять, підкріплена сталою внутрішньою мотивацією та потребою у формуванні власної культури здоров'я, сприяла поступовому збільшенню фізичних навантажень. Це, у свою чергу, забезпечило зростання рівнів фізичної підготовленості респондентів експериментальної групи, відтворення і збереження їхнього здоров'я та розширення функціональних можливостей організму.

#### Висновки

Дослідження підтвердило, що впровадження інноваційних методик у дистанційне навчання фізичної культури є ефективним засобом збереження фізичної активності учнів та покращення їх фізичних і психоемоційних показників. Використання відеоуроків, гейміфікації та інтерактивних елементів дозволяє мотивувати учнів до регулярних занять, навіть за відсутності безпосереднього контакту з вчителем. Отримані результати можуть бути використані для подальшої розробки програм дистанційного навчання фізичної культури та впровадження їх у систему НУШ.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусенко Н. О. Дистанційне навчання в Україні. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія : матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 року) / відп. ред. Л. Ліщинська. Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 7–9.
2. Васильєва Д. В. Дистанційне навчання: Вчора. Сьогодні. Завтра. Комп'ютер у школі та сім'ї. Київ, 2019. № 1. С. 21–26.
3. Веремчук А. С. Проблеми і перспективи дистанційного навчання у ВНЗ. Проблеми підготовки сучасного вчителя. Київ, 2013. С. 319–325.
4. Вишнівський В.В., Гніденко М.П., Гайдур Г.І., Ільїн О.О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. Київ : ДУТ, 2014. 140 с.
5. Загородній В. В. Сучасні проблеми здоров'я дитячого населення шкільного віку та шляхи її вирішення. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Сер. Пед. записки. Чернігів : ЧНПУ, 2015. Вип. 129. С. 141–144.
6. Кухаренко В. М. Теорія та практика змішаного навчання. Харків : КП "Міськдрук", 2016. 284 с.
7. Національна стратегія розвитку фізичної культури і спорту на період до 2028 року. URL: <https://mizhiria-osvita.gov.ua/uploads/1-1.pdf>
8. Омельченко С. С. Зміст і методи роботи класного керівника щодо формування здорового способу життя школярів. Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. Вип. XXVII / за ред. В. Сипченка. Слов'янськ : СДПУ, 2015. С. 144–151.
9. Положення про дистанційне навчання: затв. наказом М-ва освіти і науки України від 30.04.2013 р. № 703/23235 (із змінами, внесеними згідно з Наказами М-ва освіти і науки від 01.06.2013 р. № 660, від 14.07.2015 р. № 761, від 08.09.2020 р. № 1115). URL: <https://data.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>.
10. Сококонь О. А., Донець О. В., Гогоць В. Д. Фізичне виховання – дистанційна форма навчання. Полтава, 2021. 120 с.

УДК 37.035.6

Софія МАЗУР

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Язловецька О. В.

У статті розглядаються наукові підходи до тлумачення понять «патріотичне виховання» та «національно-патріотичне виховання». На підставі проведеного аналізу уточнено сутнісні характеристики формування національно-патріотичного виховання школярів на уроках фізичної культури. Також запропоновано різноманітні форми національно-патріотичного виховання, які можуть адаптуватися до різних вікових груп учнів у рамках уроків фізичної культури та позакласної роботи.

**Ключові слова:** патріотизм, патріотичне виховання, національна ідея, національно-патріотичне виховання, форми національно-патріотичного виховання, уроки фізичної культури, учні основної школи.

**Постановка проблеми.** Національно-патріотичне виховання молодого покоління є однією з ключових складових загальної системи виховання в Україні, що має на меті формування у молодого покоління свідомої національної ідентичності, громадянської позиції та готовності до захисту Батьківщини. Сучасний соціокультурний простір, що характеризується глобалізацією та зростанням індивідуалізації, створює нові



виклики для національної ідентифікації українських школярів. Зокрема, постає питання виховання молоді, яка зможе відповідально підходити до відновлення й розвитку України в умовах постійної боротьби за незалежність та територіальну цілісність. Особливо важливим є формування національної свідомості та громадянської відповідальності у школярів, які становлять майбутнє нації.

Відомі класики педагогічної науки, такі як Г. Ващенко, О. Духнович, С. Русова, І. Огієнко, Я. Ряппо, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші, надавали особливої уваги вихованню патріотизму серед дітей і молоді. Формування патріотичних почуттів і національної самосвідомості учнів розглядали в контексті загального виховного процесу такі українські дослідники, як О. Вишневський, Т. Гавлітіна, М. Стельмахович, Б. Ступарик, О. Стьопіна, К. Чорна та інші.

Як зазначав Г. Ващенко, «патріотизм має бути свідомим». Водночас він наголошував, що не варто ігнорувати стихійний патріотизм, оскільки це «основа для свідомого патріотизму» [1].

Л. В. Канішевська вважає, що «патріотизм – це не лише почуття любові й гордості за свою державу, але й внутрішня потреба в діяльності на благо своєї Батьківщини, це найвища моральна норма поведінки людей, формою прояву якої є героїзм» [5].

На сьогоднішній день національно-патріотичне виховання стикається з кількома важливими проблемами. По-перше, це недостатня увага до цього напрямку в деяких школах через обмеженість фінансових ресурсів, відсутність фахівців або належної методичної бази. У багатьох випадках патріотичне виховання зводиться до одноразових заходів, таких як урочисті лінійки або конкурси, що не завжди мають довгостроковий вплив на учнів.

По-друге, існує проблема надмірної формалізації процесу виховання. Часто патріотичні заходи сприймаються учнями як обов'язкові, але не цікаві, що знижує їхню ефективність. Учням важливо пропонувати форми роботи, які викликать їхній інтерес і активну участь.

Уроки фізичної культури відіграють особливу роль у цьому процесі, оскільки сприяють не лише фізичному розвитку учнів, а й виховують моральні якості, формують командний дух та відповідальність перед колективом. Однак, питання інтеграції національно-патріотичного виховання в уроки фізичної культури потребує додаткового наукового обґрунтування та досліджень.

Особливого значення патріотичне виховання набуває в умовах військової агресії, коли перед суспільством постають нові виклики — формування готовності не лише до збереження, але й до активного захисту національних цінностей та державних інтересів. У цьому контексті уроки фізичної культури є не лише засобом фізичного розвитку учнів, але й важливим інструментом для формування моральних якостей, колективізму та громадянської відповідальності. Проте, незважаючи на значний потенціал уроків фізкультури, питання їх інтеграції у процес національно-патріотичного виховання залишається недостатньо розробленим на теоретичному рівні.

Актуальність цієї проблеми зумовлена необхідністю чіткішого визначення ролі фізичної культури у формуванні патріотичних почуттів учнів, що сприятиме їхній свідомій участі у суспільному житті та захисті національних інтересів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання національно-патріотичного виховання школярів в освітніх установах досліджували такі відомі українські педагоги, як Г. Ващенко, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський. В їхніх працях значна увага приділялася вихованню в підлітків почуття патріотизму, любові до рідної землі та народу, зміцненню волі й характеру, а також акцентувалася потреба розвитку позашкільної освіти в загальній системі виховання.

Сучасні науковці, серед яких І. Бех, М. Боришевський, О. Вишневський, В. Гонський, Т. Дем'янюк, П. Ігнатенко, Б. Кобзар, П. Кононенко, В. Кузь, В. Оржеховська, С. Петронговський, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Б. Ступарик, К. Чорна та інші, надають практичного значення національно-патріотичному вихованню молоді. Вони наголошують на необхідності цілеспрямованого і систематичного підходу до виховання свідомого патріотизму, формування національних цінностей, креативності та активної громадянської позиції в підлітків, поряд з відкритістю до інших культур.

Формування патріотичних почуттів та національної самосвідомості в молоді розглядали в контексті загального процесу виховання такі дослідники, як Т. Бондаренко, В. Борисов, О. Вишневський, Т. Гавлітіна, О. Коркишко, В. Кузь, М. Сметанський, М. Стельмахович, Б. Ступарик, О. Стьопіна, К. Чорна та інші. Аспекти етносвідомості знайшли своє відображення в роботах І. Беха, Й. Боришевського, П. Гнатенка, О. Киричука, В. Павленка, О. Хруща та інших.

Проблематика національно-патріотичного виховання розглядалася багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими, зокрема такими, як В. Кремень, В. Назаров, Л. Черинько, В. Липинський, які акцентували увагу на важливості формування національних цінностей в умовах шкільного навчання. У контексті фізичної культури значний внесок у дослідження зробили О. Ливацький, який вивчав можливості національно-патріотичного виховання засобами фізичної культури, та Жевага С., який досліджував роль фізкультурної освіти у патріотичному вихованні молоді. Водночас питання практичної реалізації



патріотичного виховання на уроках фізичної культури вимагає подальшого дослідження, особливо з урахуванням сучасних викликів, з якими стикається українська школа.

**Мета статті** – визначення теоретичних основ національно-патріотичного виховання учнів основної школи на уроках фізичної культури та розробка рекомендацій щодо їх інтеграції у шкільну програму.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Національно-патріотичне виховання в закладах загальної середньої освіти визначається рядом нормативно-правових документів, таких як Закон України «Про освіту» [3], Державний стандарт загальної середньої освіти тощо. Ці документи формують основні засади виховання учнів, спрямованого на розвиток їхньої національної свідомості, громадянської відповідальності та морально-етичних принципів [2].

Національна ідея ґрунтується на таких важливих складових, як національна ідентичність, самосвідомість, мова, культура, ментальність, прагнення досягти національних цілей, а також існування власної держави. Вона відображає глибинний рівень свідомості народу та його основні цінності, задаючи напрямок розвитку нації та визначаючи її здатність діяти відповідно до інтересів суспільства. Важливо підкреслити, що національна ідея постійно еволюціонує, збагачується новими підходами, адаптуючись до сучасних викликів і перспектив, що дозволяє коригувати пріоритети, обирати нові шляхи та методи для досягнення поставлених цілей.

П. Мовчан в своїх роботах зазначає: «Національна ідентичність розглядатиметься нами як визнання народом самого себе, знання і повага історії, національної культури, території, усвідомлення народом своїх особливих рис, розуміння членами національної групи своїх інтересів, прагнень, цілей, ідеалів, потреб тощо» [4], адже не аналізуючи зміст національної ідентичності неможливо розмірковувати про національно-патріотичну компетентність, аналіз якої є в праці О.Порохнавця: «Національно-патріотична компетентність є об'єктивною категорією, адже становить певний рівень розвитку особистості і наявність знань, умінь, навичок, ставлень й орієнтацій. Вважаємо, національно-патріотична компетентність має бути представлена як важливий напрям у забезпеченні у навчально-виховного процесу будь-якого освітнього закладу» [6].

В нашому випадку ми будемо розглядати вплив фізичного виховання на національно-патріотичні почуття школярів, що відіграє важливу роль у формуванні патріотизму. Уроки фізичної культури не тільки сприяють фізичному розвитку учнів, але й формують у них почуття командної відповідальності, поваги до дисципліни, волі до перемоги, що є важливими складовими патріотичного виховання.

Фізичне виховання має великий потенціал у формуванні патріотичних якостей школярів, оскільки поєднує в собі не лише розвиток фізичних здібностей, але й формування етичних норм та цінностей. У контексті національно-патріотичного виховання можна виділити кілька основних напрямів, які можуть бути інтегровані у програму уроків фізичної культури.

У рамках фізичної культури важливо використовувати такі заходи, як змагання, естафети, спортивні ігри, що підкреслюють значення командної роботи, патріотизму та здорового способу життя. Такі заходи можуть бути спрямовані на відзначення національних подій або історичних дат. Крім того, фізичні вправи та військові заходи, як-от стройова підготовка, орієнтування на місцевості, тактичні вправи, сприяють підготовці молоді до захисту своєї країни.

Форми національно-патріотичного виховання різноманітні та можуть адаптуватися до різних вікових груп учнів. У рамках уроків фізичної культури та позакласної роботи використовуються як традиційні, так і інноваційні підходи до організації виховного процесу:

- уроки фізичної культури можуть починатися з демонстрації прикладів відомих українських спортсменів, військових героїв або громадських діячів, які внесли вагомий вклад у розвиток країни;
- змагання є одним із найефективніших засобів виховання патріотизму, адже командні змагання формують у школярів відчуття єдності, колективної відповідальності та спільної мети;
- інтерактивні ігри, рольові моделювання та симуляції дозволяють учням безпосередньо зануритися в процес навчання, виявляючи лідерські якості, ініціативність та відповідальність [8];
- уроки фізичної культури з патріотичним акцентом, під час яких можна організовувати фізичні вправи та естафети, присвячені національним святам, таким як День Незалежності України чи День захисників і захисниць України;
- тематичні виховні заходи на уроках можуть поєднуватися з виховними годинами, присвяченими героям України, відомим історичним подіям або культурним символам [7];
- туристичні походи та екскурсії, спрямовані на вивчення рідного краю, організовані в рамках позакласної роботи, є потужним засобом патріотичного виховання;
- військово-спортивні ігри, такі як «Сокіл» («Джура»), дозволяють школярам на практиці застосовувати навички фізичної підготовки, самодисципліни та військово-патріотичного виховання.

Практичне впровадження цих елементів у навчальний процес може включати спеціальні заняття, присвячені патріотичним темам, організацію спортивних змагань на честь національних свят, а також проведення виховних годин під час уроків фізкультури, присвячених темам патріотизму, захисту України та формування громадянської відповідальності.



**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Національно-патріотичне виховання на уроках фізичної культури є важливою складовою виховного процесу в основній школі. Інтеграція патріотичних цінностей у програму фізичного виховання сприяє формуванню гармонійно розвинених, свідомих та відповідальних громадян України. Подальші дослідження в цьому напрямку можуть бути зосереджені на розробці конкретних методичних рекомендацій для вчителів фізичної культури, а також на вивченні ефективності впровадження таких методів у навчальний процес.

З огляду на теоретичний аналіз, національно-патріотичне виховання на уроках фізичної культури в основній школі є важливим засобом формування у молоді патріотичних почуттів, громадянської свідомості та національної ідентичності. Інтеграція національно-патріотичного виховання в уроки фізичної культури сприяє не тільки фізичному розвитку, але й вихованню моральних якостей та командного духу. Запропоновані в статті методи та підходи, такі як інтеграція елементів національних традицій, командних ігор та морально-етичного виховання, допоможуть підвищити ефективність виховної роботи в школах. Впровадження цих заходів створює умови для всебічного розвитку особистості, здатної до активної участі у суспільному житті та захисту національних інтересів.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку більш конкретних методичних рекомендацій для вчителів фізичної культури щодо інтеграції національно-патріотичного виховання в навчальний процес. Окрім цього, важливо дослідити вплив фізичної активності на формування патріотичних почуттів у підлітків та вивчити ефективність різних форм, методів і засобів виховання в умовах різних соціокультурних та освітніх середовищ.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. Підручник для педагогів. Київ, видавництво «Школяр». 1999. 385 с.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 38-39 / Відомості Верховної Ради (ВВР). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Мовчан П. П. Зміст поняття "національна ідентичність": теоретико-методологічний аспект. Інвестиції: практика та досвід. 2015. № 17. С. 103-107. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipd\\_2015\\_17\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipd_2015_17_21)
5. Основи патріотичного виховання учнів шкіл-інтернатів для дітей сиріт і дітей, які залишились без піклування батьків, у позаурочний час: методичні рекомендації. Укл. Л.В. Канишевська. К.: Ін-т педагогіки АПН України, 1997. 14 с.
6. Порохнавець О. М. Наукова інтерпретація сутності поняття "національно-патріотична компетентність" в психолого-педагогічній літературі. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2015. Вип. 67. С. 395-399. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn\\_2015\\_67\\_75](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2015_67_75)
7. Про загальнонаціональну хвилину мовчання за загиблими внаслідок збройної агресії Російської Федерації проти України: Указ Президента України № 143/2022. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/1432022-41729>
8. Руслан Малиношевський. Діяльність Інституту проблем виховання НАПН в умовах воєнного стану. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/269/327>

УДК [796.012.2+796.01:612/37.042.1] -053.5

**Тарас ОЛЕКСЮК**

### **РОЗВИТОК КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Язловецька О. В.*

*У статті розглянуто теоретичні та навчально-методичні аспекти розвитку координаційних здібностей дітей молодшого шкільного віку на уроках фізичної культури. Узагальнення наукових джерел дозволило виявити причинно-наслідкові зв'язки між фізичним розвитком і розвитком координаційних здібностей учнів початкової школи.*

*Аналіз розділу «Фізкультурна освітня галузь», представленого у Типових освітніх програмах за редакцією Шияна Б.В. для учнів 1-2 та 3-4 класів дозволив визначити, які засоби фізичної культури пропонується використовувати для розвитку координаційних здібностей. Зазначено, що рухливі ігри та ігрові вправи є найбільш дієвими та доступними засобами розвитку координаційних здібностей молодших школярів і мають комплексний вплив на весь організм дитини.*

**Ключові слова:** учні початкової школи, координаційні здібності, розвиток координаційних здібностей, фізичне виховання, уроки фізичної культури, засоби фізичного виховання.

**Постановка проблеми.** Головними завданнями фізкультурної освітньої галузі у початковій школі є розширення рухового досвіду учнів, навчання і вдосконалення життєво необхідних рухових умінь та навичок, використання їх у повсякденній та ігровій діяльності, збереження та зміцнення здоров'я школярів,



формування морально-вольових якостей та позитивного ставлення до занять фізичною культурою і спортом, розширення функціональних можливостей організму через цілеспрямований розвиток фізичних якостей і здібностей.

Молодший шкільний вік збігається із сенситивними періодами розвитку рухових здібностей учнів. Саме в цьому віці, крім розвитку рухових здібностей, закладаються основи рухових дій, від обсягу яких залежить темп навчання й успішність в освоєнні нових рухів, їхня точність і міцність виконання.

Необхідними передумовами для успішного навчання фізичним вправам у закладах загальної середньої освіти є добре розвинені координаційні здібності, рівень розвитку яких зумовлює надалі швидкість та ефективність опанування життєво необхідних рухових навичок і підготовку молоді, яка навчається, до майбутньої трудової діяльності [2].

Найбільш сприятливі умови для розвитку координації в молодшому шкільному віці. У цьому віці мислення в дітей є наочно-дієвим. Це означає, щоб уявити і запам'ятати, як робиться що-небудь, дитині потрібно не тільки подивитися, а й виконати дію.

Координаційні здібності, що проявляються під час розв'язання рухових завдань, багато в чому визначають ефективність умінь учнів використовувати накопичений руховий потенціал. Отже, розвиток координаційних здібностей, які дають змогу ефективно розв'язувати рухові задачі, що виникають у процесі навчання фізичних вправ, є найважливішим завданням фізичного виховання учнів. Фундаментом для подальшого освоєння складно-координаційних дій є включення не тільки опорно-рухового апарату, а й нервової системи в процес розвитку координаційних здібностей. У зв'язку з цим учні швидше опановують незнайомі раніше рухи і легше адаптуються до мінливих умов [3].

У практиці вчителів фізичної культури недостатньо науково обґрунтованих програм вдосконалення координаційних здібностей школярів, що призводить до зниження ефекту навчання нових вправ.

Отже, розвиток координаційних здібностей в учнів молодшого шкільного віку на уроках фізичної культури в закладах загальної середньої освіти залишається актуальним.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблему особливостей розвитку рухових здібностей дітей шкільного віку досліджували Г. Безверхня, Г. Григоренко, Ю. Васильєв, О. Іващенко, І. Гайдуцький, Д. Медко, О. Худолій, Б. Шиян та ін.

У численних дослідженнях було акцентовано увагу на уточнення поняття координаційні здібності, визначення їх структури, акцентовано увагу на провідному місці координаційних здібностей у руховій підготовленості дітей та підлітків (О. Іващенко, О. Худолій, Д. Мірошніченко, М. Носко та Е. Сумак, Л. Сергієнко, Н. Чекмарьова та ін.)

Питання розвитку і вдосконалення координаційних здібностей в учнів різного шкільного віку вивчали Л. Волков, І. Масляк, І. Козетов, І. Кузьменко, В. Скалій, І. Соляник, Н. Чупрун та ін. Результати досліджень науковців свідчать, що саме в період 7-12 років формується координаційний базис людини, для чого є фізіологічні та психологічні передумови.

На сьогоднішній день деякі вчені (Т. Круцевич, Т. Скалій, О. Худолій) розглядають координаційні здібності як основну функцію моторного розвитку школярів, зокрема учнів молодшої школи. Кожна із рухових координацій володіє власною структурою, так як відображає різноманітні сторони рухової діяльності, і будучи структурно впорядкованими, вони створюють цілісну систему, і відповідно власної специфіки володіють загальними ознаками.

В наукових працях Т. Кравченко, Т.Є. Яворської доведено значення використання рухливих ігор на уроках фізичної культури, розроблені нові підходи та організація занять ігрової діяльності. Визначено, що ігри відіграють важливу роль у розвитку фізичних, розумових та соціальних навичок дітей.

**Мета роботи** – визначити сутність та здійснити загальну характеристику координаційних здібностей та проаналізувати основні аспекти їх розвитку в учнів молодшого шкільного віку засобами фізичного виховання.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Координація (від лат. *coordinatio* – взаємовпорядкування) – це процеси узгодження активності м'язів тіла, що спрямовані на успішне виконання рухового завдання [5]. Деякі автори пропонують виділяти три види координації під час виконання рухових дій – нервову, м'язову та рухову [2, 3].

Результат узгодженого поєднання рухів відповідно до поставленого завдання, стану організму та умов діяльності визначають як координованість. Вона має різну міру вираженості в конкретного індивіда, під час оцінювання якої доцільно використовувати цілу низку властивостей, що відображають різноманітні здібності.

Худолій О. М. вказує, що *координація рухів* – це здібність людини раціонально організовувати рухи в просторі, за часом і ступенем м'язової напруги, відтворювати або перебудовувати їх в залежності від оперативної ситуації [8].

Аналіз наукових джерел свідчить про існування значної кількості підходів до визначення сутності поняття «координаційні здібності». У зміст координаційних здібностей науковці включають різне число здібностей і описують їх, використовуючи різні терміни та поняття.

Багато років у спеціальній літературі, у навчальних і методичних посібниках для характеристики рухових





здібностей застосовували термін «спритність», який виявився багатозначним і нечітким. У теорії та методиці фізичної культури слід застосовувати термін «координаційні здібності». Хоча низка вчених зазначають, що не можна отожднювати спритність і координаційні здібності.

Л.П. Матвеев [2] зазначає, що поняття «спритність» досі залишається недостатньо визначеним і що в сучасній літературі виділяють більш чітке поняття – «координаційні здібності, або рухові координаційні здібності». Під цим слід мати на увазі: по-перше, здатність доцільно координувати рухи (узгоджувати, співпідпорядковувати, організовувати їх у єдине ціле) під час побудови та відтворення нових рухових дій; по-друге, здатність перебудовувати координацію руху в разі необхідності змінити параметри освоєної дії або переключення на іншу дію відповідно до вимог мінливих умов.

Ряд дослідників у результаті теоретичного аналізу та власних експериментальних досліджень окреслили низку чинників, пов'язаних із проблемою співвідношення понять «спритність» і «координаційні здібності». Аналізуючи дані поняття, слід сказати, що *координація* – це організація рухів усередині організму. Отже, *координаційні здібності* – це ті самі здібності, за допомогою яких центральна нервова система організовує рухи всередині організму, вони становлять основу спритності. *Спритність* – як сукупність координаційних здібностей; пристосування рухів і організація рухових дій з урахуванням зовнішнього середовища.

Можна констатувати, що після праць М.О. Бернштейна [1], що виконані, як відомо, на прикладах спортивних локомоцій та суттєво загострили дослідницький інтерес до педагогічних аспектів формування рухових дій, останнім часом ґрунтовних публікацій, які можна було б порівняти з ними за значущістю, узагальненістю та оригінальністю бачення координаційної функції людини, фактично ще не з'явилося.

Багато авторів вважають, що координаційні здібності людини виконують в управлінні рухами важливу функцію, а саме узгодження, впорядкування різноманітних рухових дій у єдине ціле відповідно до поставленого завдання [2, 3, 5, 8].

Для ефективного формування координаційних здібностей необхідно виробляти конкретні шляхи і засоби вдосконалення відповідних видів координаційних здібностей з урахуванням їхнього місця і ролі в загальній системі рухової діяльності людини. Звідси й випливає необхідність *класифікації координаційних здібностей*.

Координаційні здатності людини дуже різноманітні та специфічні. Проте їх можна диференціювати на окремі групи за особливостями прояву, критеріями оцінки і факторами, що їх обумовлюють. Спираючись на результати спеціальних досліджень можна виділити наступні відносно самостійні види координаційних здатностей:

- ✓ здатність до управління часовими, просторовими та силовими параметрами рухів;
- ✓ здатність до збереження стійкості (рівноваги);
- ✓ відчуття ритму;
- ✓ здатність до орієнтування у просторі;
- ✓ здатність до невимушеного розслаблення м'язів;
- ✓ координованість рухів (спритність).

Встановлено, що в різні вікові періоди природний, зумовлений дозріванням організму розвиток координаційних здібностей протікає нерівномірно. Найінтенсивніше показники координаційних здібностей нарастають із 7 до 9 і з 9 до 11-12 років. Тому в межах цих вікових періодів існують вельми сприятливі соціальні, психічно-інтелектуальні, анатомо-фізіологічні та моторні передумови для швидкого розвитку і вдосконалення координаційних здібностей [2].

Як зазначає О.М. Худолій [8], у молодшому шкільному віці завдання розвитку координаційних здібностей полягають у забезпеченні широкого координаційного базису – фонду нових рухових умінь і навичок, рекомендованих шкільною програмою, і на цій основі розвитку різних координаційних здібностей, що виявляються в циклічних та ациклічних локомоціях, гімнастичних, металевих рухах з установкою на дальність і влучність, рухливих іграх та спортивно-ігрових рухових діях; у розвитку специфічних координаційних здібностей, насамперед здібностей до точного відтворення та диференціації параметрів рухів, до рівноваги та ритму; вироблення загальних сприйнятів рухів як почуття простору, часу, дозування м'язових зусиль; сенсомоторних реакцій, формування мовленнєвих та інтелектуальних процесів, рухової пам'яті та уявлення рухів.

Численні дослідження свідчать про те, що розвиток координації рухів у дітей можна цілеспрямовано вдосконалювати й прискорювати, що координацію рухів можна тренувати. Заняття фізичними вправами, спрямованими на розвиток координаційних здібностей, позитивно позначаються і на оволодінні новими руховими навичками.

Як доведено сучасною наукою і практикою, навчання нових вправ протікає значно легше, якщо до цього часу в корі великих півкуль головного мозку дитини є усталені умовні зв'язки, що стали ланками рухового стереотипу [1]. Результатом тренування, ймовірно, є і зростання пластичності нервової системи, тобто її здатність до перероблення старих і вироблення нових умовних зв'язків. Завдяки пластичним властивостям кори великих півкуль у центральній нервовій системі можуть швидко утворюватися динамічні стереотипи на основі раніше вироблених умовних зв'язків.



Для розвитку координації руху можуть бути використані будь-які фізичні вправи, але лише остільки, оскільки вони містять у собі елементи новизни та становлять для учнів певну координаційну складність. У міру автоматизації навички значення цієї фізичної вправи як засобу розвитку координації рухів зменшується. Під час формування тієї чи іншої рухової навички завжди важливо з'ясувати її міцність, стійкість і тривалість збереження. Це дасть змогу правильно будувати педагогічний процес.

Практика фізичного виховання та спорту має у своєму розпорядженні величезний арсенал засобів впливу на розвиток координаційних здібностей. Ефективними засобами для фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку є види рухової активності і вправи, включені до навчальних програм з фізичної культури.

Координаційні здібності на заняттях розвиваються у дітей шляхом утворення нових форм координації рухів. Для розвитку координаційних здібностей як уміння перетворювати рухи у зв'язку з мінливою обстановкою, широко використовують, крім рухливих ігор та ігрових вправ, біг та інші вправи на місцевості, пов'язані з подоланням перешкод та орієнтуванням. При цьому дуже важливо постійно оновлювати вправи, змінювати умови їх застосування.

Аналіз розділу «Фізкультурна освітня галузь», представленого у Типових освітніх програмах за редакцією Шияна Б.В. для учнів 1-2 та 3-4 класів дозволив визначити, які засоби фізичної культури пропонується використовувати для розвитку координаційних здібностей [6, 7].

У програмний матеріал для I-IV класів входять такі засоби ФК для розвитку координаційних здібностей учнів:

- *гімнастичні вправи*. Найбільш широку та доступну групу засобів розвитку координаційних здібностей становлять загальнопідготовчі гімнастичні вправи динамічного характеру, що одночасно охоплюють основні групи м'язів;

- *організаційні вправи* – найпростіші види шикунь (у шеренгу, в колону по одному) та перешикувань (за задалегідь встановленими місцями, з колони по одному в колону по два тощо);

- *загальнорозвиваючі вправи без предметів та з різноманітними предметами* (з малими та великими м'ячами, гімнастичними палицями, скакалками, обручами, набивним м'ячем вагою 1 кг та ін.), відносно прості та достатньо складні, що виконуються в змінених умовах, при різних положеннях тіла та його частин, у різні боки;

- *елементи акробатики* (перекид вперед, перекид убік, різні переكاتи та ін); вправи в рівновазі: ходьба підвищеною та обмеженою опорою (гімнастична лавка, низька колода), поєднана з перехресними поворотами, махами ногами; ходьба по гімнастичній лаві, колоді з виконанням стоячи та в присіді поворотів на 90° та 180°);

- *легкоатлетичні вправи*: ходьба (звичайна, на носках, на п'ятах, напівприсіді); біг із максимальною швидкістю до 60 м; біг у рівномірному темпі до 10 хв; човниковий біг; стрибки у довжину з розбігу з 7-9 кроків; стрибки у висоту з прямого та бокового розбігу; метання малого м'яча на дальність і в ціль із різних вихідних положень правою та лівою руками;

- *рухливі ігри, рухливі народні ігри та естафети, забави, обряди*;

- *вправи на релаксацію*;

- *дихальні вправи*;

Пропонується використовувати для учнів 1-2 класів:

- пересування по підвищеній і обмеженій за площиною опорі;

- подолання природних перешкод;

- пересування із зупинками за зоровим і слуховим сигналами (під час пересування раптові зупинки у заданій позі за сигналом);

- «човниковий» біг 4 по 9 м, 3 по 10 м;

- ходьба на пальцях по підвищеній і обмеженій за площиною опорі з різними положеннями рук;

- «поза лелеки» із заплющеними очима, пересування із підкиданням дрібних предметів (тенісні м'ячі, мішечки тощо);

- вправи зі зміною положення тіла у просторі;

- розслаблення м'язів рук, ніг, тулуба з різних вихідних положень.

Для учнів 3-4 класів:

- підкидання і ловіння малого м'яча почергово правою і лівою рукою;

- перекидання малого м'яча під піднятою ногою, перекидання через плече (під плечем) з однієї руки в другу;

- ловіння великого м'яча двома руками за спиною після підкидання вгору;

- пересування по обмеженій і підвищеній опорі з подоланням перешкод;

- вправи зі зміною положення тіла у просторі;

- довільне подолання поодиноких перешкод;

- подолання смуги перешкод;



- вправи з асиметричними рухами руками і ногами; підкидання і ловіння м'яча після виконання різноманітних рухових дій (присідань, поворотів, перекидів, перекатів тощо);

- елементи рівноваги: ходьба підвищеною та обмеженою опорою (гімнастична лава, низька колода), поєднана з перехресними поворотами, махами ногами, кроками польки з різними положеннями рук; комбінація із вправ на рівновагу.

Складність фізичних вправ можна збільшити:

- за рахунок зміни просторових, часових та динамічних параметрів, а також за рахунок зовнішніх умов, змінюючи порядок розташування снарядів, їх вагу, висоту;

- змінюючи площу опори або, збільшуючи її рухливість у вправах на рівновагу тощо;

- комбінуючи рухові навички; поєднуючи ходьбу зі стрибками, біг та ловлю предметів; виконуючи вправи по сигналу або за обмежений проміжок часу [3].

Найефективнішими засобами виховання координаційних здібностей молодших школярів є ігри та ігрові вправи. Рухливі ігри мають комплексний вплив на весь організм дитини [4].

Основні завдання для розвитку координаційних здібностей які можна вирішувати за допомогою ігор та ігрових засобів у молодшому шкільному віці, це:

1. Забезпечення широкого координаційного фонду нових рухових умінь і навичок, рекомендованих шкільною програмою з фізичної культури в I-IV класах, і на цій основі розвиток різних координаційних здібностей, що виявляються в циклічних та ациклічних локомоціях, гімнастичних і акробатичних вправах, металних рухах з установкою на дальність, рухливих іграх, рухливих народних іграх та спортивно-ігрових діях.

2. Розвиток специфічних координаційних здібностей, насамперед здібностей до точного відтворення та диференціювання параметрів рухів, до рівноваги та ритму.

3. Вироблення сприймання руху, як: почуття простору, часу, дозування м'язових зусиль, сенсомоторних реакцій; формування мовленнєвих та інтелектуальних процесів, рухової пам'яті та уявлення рухів [4].

Як засоби розвитку координаційних здібностей у дітей молодшого шкільного віку можна використовувати різноманітні ігрові вправи, якщо вони: пов'язані з подоланням координаційних труднощів; вимагають від виконавця правильності, швидкості, раціональності, винахідливості за різних умов; є новими та незвичайними для учнів.

Обстановка, що постійно змінюється в грі, вимагає від учасників швидкого переходу від одних дій до інших, необхідність швидко знайти вихід з рухової ситуації сприяє розвитку координаційних здібностей.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У житті сучасної людини, де треба швидко вирішувати певні труднощі, швидко орієнтуватися в просторі, реагувати на сигнали зовнішнього середовища, тонко диференціювати свої м'язові відчуття і регулювати ступінь напруги м'язів необхідна вестибулярна стійкість. Тому під координаційними здібностями розуміють такі поняття як відчуття ритму, здатність розслабляти свої м'язи, здатність зберігати рівновагу, швидко діяти в умовах, що змінюються. Найбільш сприятливі умови для розвитку координації в молодшому шкільному віці.

Найефективнішими засобами виховання координаційних здібностей молодших школярів є ігри та ігрові вправи. Крім рухливих ігор та ігрових вправ засобами розвитку координаційних здібностей є фізичні вправи підвищеної координаційної складності, вправи з елементами новизни. Під час виконання вправ можна застосовувати незвичайні вихідні положення, різнойменний рух рук і ніг, дзеркальне виконання вправ, зміну ритму вправи з предметами.

Актуальними напрямами подальших наукових розвідок є дослідження питань, пов'язаних з підвищенням рівня розвитку координаційних здібностей учнів початкової школи при використанні координаційної драбини.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бернштейн Н. А. Теория и методика детского и юношеского спорта. К.: Олимпийская литература, 2002. 295 с.
2. Колумбет О.М. Развитие координационных способностей молодежи: монография. Київ: Освіта України, 2014. 420 с.
3. Кириченко В. М. Комплексний підхід до розвитку координаційних здібностей школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. № 41. С. 243–248.
4. Рибалко Л.М. Методика розвитку фізичних якостей в учнів молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2021. № 2(340). С. 240-251.
5. Скалій Т. В. Нові підходи до оцінки розвитку координаційних здібностей школярів 7–17 років. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків: ХДАДМ (XXIII), 2006. №4. С. 170–172.
6. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 1-2 клас, Київ. С. 61-66.
7. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р. Б. 3- 4 клас, Київ. С. 68-73.
8. Худолій О.М. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання: навч. посіб. 2-е вид., випр. Харків: «ОВС», 2008. 406 с.



УДК 796.413/.418:796.015.527

Євгенія ОСТАПЕНКО

**УДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СПОРТСМЕНІВ 6-7 РОКІВ  
У СПОРТИВНІЙ ГІМНАСТИЦІ***(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мішин С. В.*

У статті обґрунтовано важливість фізичної підготовки на етапі початкового навчання, проаналізовано різні думки науковців, щодо поняття "фізична підготовка". Структуризовано методiku по удосконаленню фізичної підготовки для спортсменів 6-7 років у спортивній гімнастиці.

**Ключові слова:** фізична підготовка, спортивна гімнастика, фізичні якості, навчально-тренувальний процес, методика, гімнасти 6-7 років.

**Постановка проблеми.** Щоб досягати успіхів у спорті, необхідно мати хорошу фізичну підготовку. Спортивна гімнастика – це вид спорту, який потребує високого рівня фізичної підготовки і включає в себе різні акробатичні та фізичні вправи на шістьох снарядах, а саме вільні вправи, кінь, вправи на кільцях, опорний стрибок, бруси, поперечина, жінки на чотирьох – опорний стрибок, бруси, колода, вільні вправи. Фізична підготовка спортсменів зі спортивної гімнастики будується на постійному відвідуванні тренувань, відповідно до навчально-тренувальних програм.

Фізична підготовка спортсменів у спортивній гімнастиці є невід'ємною складовою тренувального процесу. Без цього неможливо вивчати та виконувати різноманітні елементи. Фізичні якості розвиваються не за один день, тому з початкових етапів занять спортом, а починати займатися у 4-5 років вони розвивають свої фізичні якості на кожному тренуванні, саме тому що діти цього віку мають високу еластичність м'язів та велику рухливість хребтного стовпа, адже і у більш старшому віці вже буде набагато важче розвинути саме гнучкість і координацію. Можемо сказати, що методи організації навчально-тренувального процесу мають вирішальне значення у процесі розвитку фізичних якостей гімнастів. Для того, щоб відбувався розвиток сили, швидкості, витривалості, гнучкості та координації, тренеру необхідно мати план роботи, методику за якою буде організовувати процес навчання, спостерігати за темпами розвитком фізичних якостей, корегувати навантаження і паузи відпочинку. І лише після засвоєння певних фізичних якостей спортсмен-гімнаст зможе вивчати техніку складних вправ.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Фізична підготовка юного спортсмена являє собою процес, спрямований на розвиток фізичних якостей з урахуванням специфіки конкретного виду спорту [3;4].

В.М. Платонов зазначає, що фізична підготовка поруч із розвитком фізичних якостей і необхідно підвищувати рівень функціональних можливостей систем організму спортсменів [2].

На думку Худолій О.М., Карпунець Т.В., Іващенко О.В. загальна фізична підготовка є різнобічним розвитком фізичних якостей, функціональних можливостей органів і систем організму, злагодженість їхніх проявів у процесі м'язової діяльності за допомогою засобів і методів, які не мають прямого відношення до обраного виду спорту[5].

Б.М. Шиян говорить, що фізична підготовка - процес рухової діяльності людини і має лише організований характер, який відбувається з метою оптимізації розвитку фізичних якостей, а ось Т.В. Круцевич має іншу думку та вважає, що фізична підготовка це методично грамотно організований процесом розвитку фізичних якостей людини [1; 6].

На нашу думку, фізична підготовка це процес гармонійного розвитку фізичних якостей, що позитивно впливають на досягнення у обраному виді спорту.

**Мета** – дослідити методику фізичної підготовки спортсменів 6-7 років у спортивній гімнастиці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вивчаючи особливості вікових періодів дітей, визначаються завдання, засоби та методи процесу фізичної підготовки, які поєднуються з моральним й розумовим вихованням. Спорт має високі вимоги до фізичних та морально-вольових якостей самої людини, тому початківці починають займатися в 4-6 років. Також здійснюється розумове виховання гімнастів, так як під час виконання вправ необхідно проаналізувати та продумати як зробити виконання певної вправи чітким, зберігаючи правильну техніку з униканням помилок. [4].

У спортивній гімнастиці фізична підготовка має такі теоретичні аспекти: фізичні якості, вплив фізичної підготовки на досягнення успіху у гімнастиці, аспекти біомеханіки та фізіології, роль фізичної підготовки у запобіганні травм та покращенні результативності гімнасток, психологічні аспекти фізичної підготовки. У 4-5 років діти починають виконувати складні рухи, тому як раз у цьому віці беруть дітей у різні спортивні секції, такі як гімнастика. Формування рухових навичок відбувається тривалим шляхом. Тому виділяють три стадії:

1. Генералізація – на даній стадії рухи дітей не точні та ще не скоординовані, а також працюють деякі зайві м'язи. Діти швидко втомлюються через постійно напружене тіло, де в роботу входять багато рухів.



2. Концентрація – настає при вдосконаленні рухових навичок. На цій стадії рухи у дітей вже більш координовані та працюють тільки ті м'язи, які їм повинні бути задіяні.

3. Стабілізація – деякі рухові навички стають автоматизованими. Виконання вправ стає координованим та економним, за рахунок роботи тільки необхідних м'язів (Т.Є. Комісова, 2022).

У спортивній гімнастиці також важливі швидко-силові здібності, які характеризуються потужною роботою. Швидко-силові вправи розвивають вибухову силу, що є необхідною для виконання елементів на снарядах, і над якою працюють на фізичній підготовці.

Сила – це ще одна важлива фізична якість, яка важлива у гімнастиці. Для розвитку максимальної сили необхідні такі умови: активізація всіх рухових одиниць; тетанус м'язового напруження; скорочення м'яза, вихідна довжина якого така, як і у спокої.

Витривалість – це здатність тривало виконувати роботу без ознак втоми, переважно аеробного характеру. Існують такі види витривалості: динамічна, статична, силова,

При тренуваннях на витривалість навантаження виконуються при менших витратах кисню, при цьому збільшуються легеневі об'єми та підвищується ефективність дихання. Виконання будь-яких фізичних навантажень призводить до появи молочної кислоти у крові. Її вміст залежить від таких факторів: те, як м'язи працюють в аеробних та анаеробних умовах; здатність організму утилізувати молочну кислоту та здатність киснево-транспортної системи задовільняти організм у потребі в кисні (Т.Є. Комісова, 2022).

Гнучкість прискорює процес засвоєння рухових навичок, підвищує рівень розвитку фізичного стану. Виділяють такі види гнучкості: активна – за допомогою м'язів, які знаходяться навколо суглобу дає змогу виконувати рухи з великою амплітудою, на це також впливають рівень розвитку сили та координації; пасивна – досягнення найбільшої рухомості у суглобах під дією зовнішніх сил. Важливо поєднувати напруження м'язів, які виконують напруження, разом із розслабленням м'язів, які розтягуються. [5]

Роль фізичної підготовки у запобіганні травм та покращенні результативності гімнасток – фізична підготовка також важлива у запобіганні травм. Виконуючи складно-координаційні елементи без розвинених фізичних якостей до необхідного рівня, є великий ризик травмуватися. Тому обов'язковим етапом перед вивченням нових вправ гімнастики є розвиток фізичних якостей до належного рівня. Саме таким чином не тільки можна уникнути травм, а й покращувати результативність роботи гімнастів.

Наша методика удосконалення фізичної підготовки полягала в застосуванні кругових систем виконання вправ на одну групу м'язів.

У підготовчій частині тренування гімнастки виконували бігову та стрибкову роботу, яка тривала 15-20 хвилин 2 рази на тиждень. Дана робота була спрямована на покращення таких якостей, як швидкість, сила ніг та швидко-вибухова сила, а також витривалість, як м'язів ніг, так і загальної витривалості організму дівчат.

Такий вид роботи починався з стрибкової на килимі, де спортсменки виконували різноманітні стрибки: на двох ногах, на одній, вистрибування з пів присяду та повного, вистрибування з положенням ніг у другій позиції та стрибки у довжину.

Наступні були бігові вправи, такі як човниковий біг (10 доріжок по 12м за 30с), прискорення 20м 5 повторів на стрибковій доріжці.

Завершальний тип роботи – кругове виконання по станціях, де кожна гімнастка займала одну станцію, за командою усі починають роботу і після завершення першої перебігають на другу, послідовність яких буде вказана нижче. Далі виконується той самий алгоритм (4 різні станції – 2 кола, між якими відновлення дихання 1хвилина у повільному бігові). Після відновлення дихання після першого та другого кола виконували обов'язково одну будь-яку вправу для розвитку сили м'язів пресу й одну для розвитку сили м'язів рук. Наприклад: піднімання ніг у висі та віджимання з опорою ніг на висоту 15см.

Перше коло складалося з таких вправ (станції): вистрибування з повного присяду з рухом вперед до кінця стрибкової доріжки та назад з пів присяду; присідання на одній нозі з допомогою опори; настрибування на тумбу у швидкому темпі, перестрибування маленької колоди двома ногами.

Друге коло: стрибки на двох ногах вперед-назад на містках; присід з вистрибуванням на одній нозі зі зміною з допомогою опори; настрибування на тумбу з випрямленням ніг; перестрибування на одній нозі.

Після даної роботи гімнастки відновлювали дихання впродовж 2-5 хвилин і далі працювали над фізичним розвитком інших груп м'язів по одному підходу. Такі вправи, як піднімання ніг, канат, підтягування тощо. В кінці кожного тренування дівчати виконували 3-5 вправ на конкретну групу м'язів. Наприклад: понеділок – 5 вправ для м'язів пресу, вівторок – 4 вправи для м'язів рук (плечового поясу), четвер – 4 вправи для спини, п'ятниця – 1 вправа для пресу, 1 для рук, 1 для спини. Важливим є звернути увагу на те, що якщо в деякі дні гімнастки були дуже стомлені, виснажені, то дані вправи в кінці тренування вони не виконували, або ж виконували по одній на кожен групу м'язів. Таким чином організм спортсменок мав змогу відновитися, щоб наступне тренування було продуктивним.

**Висновки.** Отже, фізична підготовка у спортивній гімнастиці необхідна для досягнення високих результатів. Для розвитку фізичних якостей та досягнення якнайвищого рівня підготовленості потрібно приділяти велику увагу кожного тренування. Без розвитку сили, швидкості, витривалості та гнучкості не



досягти правильної техніки виконання елементів та високих результатів у спорті. Тому праця над кожною складовою є дуже важливою.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаємо в розробку критеріїв та рівні визначення показників фізичної підготовленості гімнастів 6-7 років.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Круцевич Т.Ю., Воробйов М.І., Безверхня Г.В. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді: посібник. Київ: Олімпійська література, 2011. 224 с.
2. Платонов В.Н., Булатова М.М. Фізична підготовка спортсмена. Київ: Олімпійська література, 1995. 320 с.
3. Сосина В.Ю., Нетоля В.А. Коллекция забавных гимнастических упражнений: метод. реком. Киев: Олимпийская литература; 2013. 432 с.
4. Сосина В.Ю. Гимнастика. Вправи для загального розвитку: навч. посіб. Київ: Олімпійська література; 2017. 552 с.
5. Худолій О.М., Карпунець Т.В., Івашенко О.В. Структурна модель рухової підготовленості юних гімнасток 6-8 років. Теорія та методика фізичного виховання. 2015. №4 С. 3-10.
6. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів: підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2012. Частина 1. 272 с.

УДК 796.062.4:355.237.3

**Владислав ПІТКЕВИЧ**

### **ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ 12-13 РОКІВ У КРОСФІТІ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, старший викладач Бур'яноватий О. М.*

*У даній статті розглянуто програму фізичної підготовки юних спортсменів 12-13 років у кросфіті, яка включає вправи для розвитку основних фізичних якостей, акцент на безпеку та техніку, інтеграцію ігор для підвищення мотивації та регулярне оцінювання показників для оптимізації тренувального процесу.*

*Ця програма спрямована на вирішення завдань розвитку фізичних якостей, удосконалення техніки виконання вправ, забезпечення безпеки під час тренувань, підвищення мотивації юних спортсменів та формування позитивного ставлення до спорту.*

**Ключові слова:** кросфіт, фізичні якості, фізична підготовка.

#### **Постановка проблеми, аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Фізична підготовка юних спортсменів у віці 12-13 років є критично важливою для їхнього подальшого розвитку в спорті, особливо в такій комплексній дисципліні, як кросфіт. У цьому віці юні атлети стикаються з різноманітними фізичними та психологічними викликами, які можуть вплинути на їхню мотивацію та успішність.

Недостатня увага до специфіки підготовки дітей у кросфіті може призвести до травм, неввірного засвоєння техніки виконання вправ та, зрештою, до зниження інтересу до спорту.

Таким чином, постає необхідність розробки методик програми, що враховує особливості фізичного розвитку, психоемоційного стану та індивідуальних здібностей дітей цього віку.

#### **Науково-методичною базою дослідження є:**

Науково-методичною базою дослідження є теоретичні основи фізичної культури і спорту, методологія педагогічних досліджень, адаптовані програми тренувань для дітей у кросфіті, психологічні аспекти, експериментальна база та актуальні дослідження. Це включає аналіз літератури, використання методів спостереження та анкетування, вивчення існуючих тренувальних програм, дослідження мотивації та самооцінки, а також проведення експериментальної роботи в спортивних клубах. Уся ця база дозволяє комплексно підходити до теми та розробити ефективні методичні рекомендації для тренерів і педагогів.

У вивченні фізичної підготовки юних спортсменів, зокрема в контексті кросфіту, активно працюють як українські, так і американські вчені, що вказує на зростаючий інтерес до цієї теми.

Дослідження Лози Т. О., Єременко Н. О. (2017) [1] зосереджуються на особливостях фізичного розвитку дітей підліткового віку, підкреслюючи важливість адаптації тренувальних програм до індивідуальних особливостей. Вони зазначають, що специфічні тренування можуть суттєво вплинути на формування фізичних якостей, таких як сила і витривалість.

Степанова І., Дутко Т., Жорова О (2018) [2] акцентують увагу на психологічних аспектах підготовки юних спортсменів, вказуючи на значення мотивації і емоційного фону під час занять спортом. В їх дослідженнях підкреслюється важливість включення елементів гри та змагань у тренувальний процес для підтримки інтересу дітей до спорту.



Дослідження Кокса Дж. і Рейдера Р. (2023) [3] вивчає ефективність кросфіту для дітей, підкреслюючи позитивний вплив на фізичну підготовленість та соціальну взаємодію. Вони вказують на те, що кросфіт може стати потужним інструментом для розвитку командного духу та впевненості у собі у молодих спортсменів.

Крім того, в публікаціях Джонса Т. та Міллера М. (2022) [4] акцентується увага на ризиках травм у кросфіті для дітей, що спонукає до необхідності ретельного моніторингу техніки виконання вправ та адаптації програм до фізичних можливостей учасників. Вони рекомендують впровадження інструкцій з безпеки та навчання правильній техніці як важливі складові тренувального процесу.

Таким чином, аналіз останніх досліджень свідчить про зростаючу увагу до фізичної підготовки юних спортсменів у кросфіті, акцентуючи увагу на необхідності адаптації тренувальних програм до індивідуальних особливостей дітей та важливості безпеки та мотивації під час занять.

**Мета дослідження** полягає в розробці та обґрунтуванні ефективних методичних підходів до фізичної підготовки юних спортсменів віком 12-13 років у кросфіті на початковому етапі підготовки, з урахуванням фізіологічних особливостей, психологічного розвитку та безпеки. Це включає в себе визначення оптимальних тренувальних програм, технік виконання вправ, а також методів мотивації і формування позитивного ставлення до спорту серед дітей.

#### **Результати дослідження**

У результаті проведеного дослідження було досягнуто кількох ключових висновків, які стосуються фізичної підготовки юних спортсменів у кросфіті на початковому етапі. Основні результати можна узагальнити в наступних категоріях.

Дана програма розвитку фізичної підготовки юних спортсменів 12-13 років у кросфіті на початковому етапі передбачає:

- Використання різноманітних вправ для розвитку сили, витривалості, гнучкості та координації.
- Комбінування елементів кардіо вправ високої інтенсивності та силових навантажень у функціональних тренуваннях.
- Спеціалізовані вправи для покращення техніки виконання.
- Інтеграцію ігор і змагань для підвищення мотивації.
- Регулярне оцінювання фізичних показників для адаптації тренувального процесу до індивідуальних потреб кожного спортсмена.

При розробці програми ми підбирали такі вправи з арсеналу системи кросфіт, які можливо використовувати в підготовчій, основній та заключній частинах заняття в якості: загально розвиваючих вправ; спеціально розвиваючих вправ; допоміжних вправ; вправ розвитку фізичних якостей; вправ удосконалення технічної підготовленості.

Вправи підбиралися з урахуванням сформованості рухових навичок, а також можливість варіювання навантаження при їх виконанні в залежності від фізичних можливостей кожного вихованця.

Підібрані вправи чергуються в залежності від задіяних в роботі м'язів, тобто кожна наступна вправа повинна включати в роботу інші, не задіяні м'язи. Методами тренування ми обрали: «круговий, інтервальний і повторний».

Включення засобів кросфіт в систему секційних занять відбувалося 3 рази на тиждень згідно з програмою закладу освіти. Загальна кількість часу, що відводиться в кожному занятті на кросфіт-тренування, становило 45-60 хвилин і включалося в різні частини заняття в залежності від поставлених завдань.

Всі підібрані вправи, в зв'язку зі специфікою обраного виду спорту, носили комплексний характер і були спрямовані на розвиток основних фізичних якостей, необхідних для успішного виконання кросфіт-тренувань.

Вони включали елементи силових навантажень, кардіо, гнучкості та координації, що дозволяло юним спортсменам адаптуватися до різноманітних фізичних вимог та підготуватися до виконання складних комбінацій рухів. Використання функціональних вправ сприяло формуванню правильних технічних навичок і підвищенню загальної фізичної підготовленості.

Вправи виконувалися в основному в динамічному режимі з різною інтенсивністю, що відповідає системі кросфіт тренувань і передбачає всебічну фізичну підготовку та функціональний розвиток організму.

При проведенні кросфіт-тренування круговим методом, ми підбирали вправи, які виконуються в певній послідовності і з певною кількістю повторень. Переходи від однієї вправи до іншої здійснювалося відразу після виконання з мінімальним відпочинком або без нього. Кількість повторень від одного до трьох, в залежності від змісту вправи. Даний метод може використовуватися в підготовчій та основній частинах заняття. Основне завдання - виконання вправ кросфіту за мінімальний проміжок часу.

При застосуванні інтервального методу до блоку кросфіту ми пропонували вправи, що виконувалися в певній послідовності за певну кількість часу, і з певним інтервалом відпочинку.

Основне завдання - виконання найбільшої кількості разів за відведений проміжок часу. Використовували в кінці підготовчої або основної частини заняття. Це допоміжні вправи і спеціальні вправи з елементами змагальності.



Повторний метод, так само як і інтервальний, включав різну кількість вправ з певним дозуванням. Тобто надавалася певна кількість вправ і кількість разів повторювань, необхідних для виконання. Головне виконати всі завдання. Дається можливість використовувати різну послідовність виконання вправ і кількість разів в повторях. Даний метод застосовувався для розвитку силової витривалості і сили. Використовувався в основній та заключній частинах заняття.

На занятті час, який відводився на кросфіт-тренування, розподілявся таким чином: в підготовчій частині заняття круговим методом 15-20 хвилин (15% від загального часу), інтервальним методом - 7-10 хвилин (10% від загального часу); в основній частині заняття 25-30 хвилин (50-60% від загального часу); в заключній частині заняття 10-15 хвилин (5-10% від загального часу) гімнастичні вправи без урахування часу.

При побудові навчально-тренувальних занять нами використовувалися наступні положення:

- Індивідуалізація тренувального процесу: адаптація занять до фізичних можливостей і потреб кожного спортсмена, врахування їхнього рівня підготовки.

- Принцип поступовості: поетапне збільшення навантажень, що дозволяє уникнути перевантаження та травм, забезпечуючи поступовий розвиток фізичних якостей.

- Комплексний підхід: використання різноманітних вправ для розвитку силових, витривалості, гнучкості та координаційних здібностей.

- Інтеграція ігрових елементів: впровадження ігор та змагань для підвищення мотивації та зацікавленості юних спортсменів.

- Регулярна оцінка результатів: моніторинг фізичних показників і технічних навичок для корекції тренувального процесу та визначення прогресу.

- Безпека виконання вправ: забезпечення правильних технік виконання та дотримання умов безпеки під час тренувань.

Всі засоби кросфіт, які ми використовували на заняттях, в залежності від структури їх виконання, були нами розділені на чотири види:

1. Силкові вправи: вправи, що сприяють розвитку м'язової сили, такі як присідання, жим штанги, тяга тощо.

2. Кардіо-вправи: вправи, які підвищують серцево-судинну витривалість, наприклад, біг, стрибки через скакалку, веслування.

3. Функціональні вправи: рухи, що імітують повсякденні дії та сприяють розвитку загальної фізичної підготовленості, такі як бурпі, пілатес, стрибки.

4. Гнучкі вправи: вправи на розтягування та гнучкість, що допомагають покращити рухливість суглобів і знизити ризик травм, наприклад, нахили та статичне розтягування.

Проведене тестування показало, що юні спортсмени, які займалися кросфітом демонстрували покращення в наступних фізичних якостях:

- Сила: Збільшення максимальних показників у силових вправах, таких як присідання, віджимання та підтягування. Результати тестів до і після тренувального циклу свідчать про підвищення силових показників на 15-20%.

- Витривалість: Удосконалення аеробної витривалості, що підтверджується покращенням результатів у тестах на витривалість, наприклад, рівномірний біг на 3000 м, що вказує на підвищення загальної витривалості. Час виконання зменшився в середньому на 10-15%.

- Швидкісні якості: Визначення рівня розвитку швидкісних якостей було проведено за допомогою бігу на 100 м. Результати показали помітне покращення швидкості, що свідчить про ефективність тренувань.

- Координаційні здібності: Для оцінки рівня розвитку координаційних здібностей використовувався човниковий біг 4 × 9 м. Спостерігалось зменшення часу виконання цього тесту, що свідчить про поліпшення координації.

- Гнучкість: Підвищення рівня гнучкості в результаті виконання спеціально розроблених вправ на розтягування підтверджується тестом на нахил тулуба вперед з положення сидячи. Результати тестування показали середнє збільшення гнучкості на 10%.

Таким чином, результати тестування підтверджують загальне поліпшення фізичних якостей юних спортсменів, що є важливим етапом у їхній підготовці.

Завдяки систематичним заняттям кросфітом спостерігалось значне покращення техніки виконання вправ. Аналіз виконання технічних елементів показав. Високий рівень адаптації до виконання функціональних вправ, таких як стрибки через скакалку, кросфіт-серії та комплексні рухи, наприклад, бурпі.

Зменшення кількості технічних помилок під час виконання вправ на 30%. Це свідчить про успішне засвоєння молодими спортсменами базових технічних навичок. Дослідження мотивації та психологічного стану юних спортсменів виявило такі результати.

Підвищення рівня мотивації до тренувань. Опитування показало, що 85% учасників висловили бажання продовжувати заняття кросфітом. Формування командного духу та взаємодопомоги серед спортсменів. 90%





учасників зазначили, що відчувають підтримку з боку товаришів по команді, що позитивно вплинуло на їхній емоційний стан під час тренувань.

На основі отриманих результатів були розроблені методичні рекомендації для тренерів. Впровадження програми тренувань, яка включає елементи ігор та командних змагань для підвищення мотивації.

Регулярне проведення оцінки фізичних показників для адаптації тренувального процесу до індивідуальних потреб спортсменів. Приділення уваги технічній підготовці з акцентом на безпеку виконання вправ, що допоможе зменшити ризик травмування.

Отримані результати вказують на важливість подальшого вивчення аспектів фізичної підготовки юних спортсменів у кросфіті. Перспективними напрямками можуть бути. Дослідження впливу різних методів тренування на довгостроковий розвиток фізичних якостей.

Таким чином, результати дослідження свідчать про ефективність кросфіту як засобу фізичної підготовки юних спортсменів, що відкриває нові горизонти для їхнього розвитку в спорті.

#### **Висновок**

Дослідження рівня фізичної підготовленості юних спортсменів 12-13 років у кросфіті на початковому етапі підготовки продемонструвало значний потенціал програми для розвитку основних фізичних якостей, технічних навичок та психологічної готовності юних атлетів. Отримані результати підтвердили, що систематичні заняття кросфітом сприяють покращенню сили, витривалості та гнучкості, що в свою чергу підвищує загальну фізичну підготовленість спортсменів.

Дослідження також виявило позитивний вплив на техніку виконання вправ, що важливо для запобігання травм та формування правильних рухових навичок. Психологічні аспекти, такі як мотивація і командний дух, також виявилися важливими чинниками, які сприяють успішному навчальному процесу.

Розроблена програма може бути корисною для тренерів і педагогів, які працюють з юними спортсменами, оскільки вона враховує специфіку фізичного розвитку дітей цього віку. Подальші дослідження в цій галузі дозволять уточнити ефективність різних тренувальних підходів та створити спеціалізовані програми, які максимально відповідають потребам юних атлетів.

Таким чином, кросфіт є ефективним засобом фізичної підготовки, що сприяє всебічному розвитку юних спортсменів і формуванню у них позитивного ставлення до спорту, відкриваючи нові перспективи для їхнього подальшого спортивного зростання.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Лоза Т. О., Єременко Н. О. Кросфіт в основі фізичного виховання студентів ВНЗ. Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту різних груп населення: матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених. Суми: ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. Т. 1, С. 86–89. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/4067>.
2. Степанова І., Дутко Т., Жорова О. Засоби кросфіту в системі секційних занять фізичним вихованням студентів закладів вищої освіти. 2018 р. 4 (36), Ч. 6. Р. 88–93.  
URL: <http://eadnurt.diiit.edu.ua/bitstream/123456789/10515/1/Dutko.pdf>.
3. Кокс Дж. і Рейдер Р. Дослідження "CrossFit: The New Fitness Craze" опубліковано в журналі "Journal of Strength and Conditioning Research" у 2023 році.
4. Джонс Т. та Міллера М. "The Impact of CrossFit on Health and Fitness". опубліковано в журналі "Journal of Strength and Conditioning Research" у 2022 році.

**УДК 796.011.3:355(045)**

**Яніна САЛАСЕНКО**

### **ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Бабенко А. Л.*

*У статті обґрунтована важливість рухової діяльності старших підлітків та визначені фактори, що впливають на формування позитивної мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом в позаурочний час в умовах воєнного стану.*

**Ключові слова:** мотивація, рухова діяльність, фізична культура, спорт, воєнний стан.

**Постановка проблеми.** Аналіз ситуації з розвитку фізичної культури і спорту в умовах війни, дозволяє стверджувати, що в умовах сьогодення особливо загострилась проблема зниження рухової діяльності підлітків, рівень їхньої фізичної підготовленості суттєво падає через відсутність зацікавленості до занять спортом, а натомість, спостерігається надмірне захоплення гаджетами та спілкуванням у соціальних мережах.

Зниження рухової активності в підлітковому віці призводить до погіршення фізичного та психічного здоров'я, соціальної ізоляції тощо.



Тож постає завдання компенсувати у підлітків дефіцит рухової діяльності, зосередити особливу увагу на розвиток юнацького спорту та підвищити мотивацію до занять фізичною культурою і спортом.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Важливими є результати й висновки тих українських науковців, які безпосередньо займаються пошуком таких напрямків впливу мотиваційних складових, які б ефективно підвищували рівень зацікавленості заняттями із фізичної культури. Цій проблемі приділяють велику увагу ряд науковців: О. Бойко, С. Бобровник, І. Ячнюк, М. Ячнюк, Ю. Ячнюк, А. Щелкунов, С. Майборода, Г. Безверхня та ін.

О. О. Бойко здійснює аналіз основних компонентів мотивації і виділяє ті, завдяки яким у старших підлітків відбувається перехід від природної потреби в рухах в усвідомлену необхідність занять фізичними вправами [2]. Ряд науковців намагаються класифікувати мотиви, виділити внутрішню та зовнішню мотивацію до рухової діяльності у дітей і підлітків: С. Калитка, В. Ребрина, А. Бухвал, В. Тарасюк, О. Грабовський та ін. С. Ю. Бабенко, С. В. Занюк, Т. Ю. Круцевич, В. В. Петровський та ін. досліджували фактори, під впливом яких відбуваються зміни мотивів до тієї чи іншої діяльності. Г. В. Безверхня визначає пріоритетні мотиви до занять фізичною культурою і спортом школярів, виявляє вікові закономірності формування мотивів та інтересів школярів у галузі фізичної культури і спорту [1]. Проблему формування мотивів і мотивації старшокласників до занять фізичною культурою і спортом та підвищення їх рухової активності досліджують С. І. Бобровник, І. Матвієнко, М. Перегінець, Ю. Бондаренко, О. В. Язловецька та ін. [5, 8].

Незважаючи на певну розробленість визначеної проблеми, недостатньо висвітленим залишається питання виявлення особливостей формування мотивації, мотиваційних пріоритетів до активної рухової діяльності у старших підлітків саме в умовах воєнних дій.

**Мета статті** – проаналізувати науково-методичні дослідження з проблеми формування мотивації до рухової діяльності у старших підлітків та визначити мотиви, які мають ефективний вплив на заняття ними фізичною культурою та спортом в умовах воєнного стану.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В умовах війни, розв'язаної Росією проти України, значно ускладнилась ситуація з розвитком фізичної культури і спорту. Пов'язано це з тим, що ризик обстрілів, повітряних атак та інших військових дій створюють потенційну загрозу для занять спортом, проведення тренувань та спортивних змагань. Багато спортивних споруд зазнали пошкодження в результаті бойових дій або були переобладнані для інших потреб, а відсутність належної інфраструктури значно ускладнює проведення тренувань і змагань на професійному рівні. Багато тренерів та спортсменів стали ВПО або вимушені були виїхати з країни. Із кожним роком значно скорочуються бюджетні витрати на фізичну культуру і спорт, фінансування залишається нестабільним, тому що більшість коштів спрямовується на потреби оборони та гуманітарну допомогу, а бізнес також відчуває негативний вплив війни і зменшує свою фінансову долю для розвитку спорту.

Але, незважаючи на те, що розвиток фізичної культури і спорту в умовах війни стикається з низкою серйозних викликів, які суттєво ускладнюють цей процес, вживається цілий комплекс різноманітних заходів для подолання труднощів: за можливості відбудовуються зруйновані спортивні споруди або будуються нові у безпечніших регіонах; активно використовуються онлайн-платформи для проведення тренувань та змагань; здійснюються активні пошуки інвесторів для фінансування спортивних проєктів, організації тренувальних зборів за кордоном; організуються психологічні тренінги та консультації для спортсменів тощо.

Однак незаперечним є той факт, що війна негативно впливає на психічний стан дітей, викликаючи стрес, депресію, тривогу, посттравматичний стресовий розлад та інші негативні емоції, які, зі свого боку, знижують їхню мотивацію до активних тренувань та негативно впливають на їхнє здоров'я та можливу спортивну кар'єру у майбутньому [7].

Зниження рухової діяльності підлітків в Україні під час війни зумовлене багатьма факторами. Серед основних можна виділити такі:

- Безпекова складова. Постійні повітряні тривоги, ризик обстрілів, близькість воєнних дій породжують почуття загрози для власного життя, змушують залишатися вдома або в укритті й формують небажання до активних фізичних занять.

- Психологічний стан. Стрес, тривога, депресивні стани викликають відчуття невизначеності щодо майбутнього, знижують енергію та мотивацію до фізичної активності, призводять до апатії та небажання займатися спортом.

- Фінансові труднощі. Війна погіршила економічну ситуацію в країні, що призвело до зменшення доходів сімей і, як наслідок, до обмеження можливостей для оплати спортивних секцій та гуртків.

- Соціальні зміни. Багато сімей змушені покинути власні домівки й переїхати в більш безпечні місця проживання, але розрив і втрата звичних соціальних зв'язків значно ускладнює організацію спортивних занять для підлітків.

- Навчальний процес. Довготривале онлайн-навчання значно зменшило фізичну активність під час навчального процесу (особливо це стосується уроків фізичної культури!), а, відповідно, зменшило мотивацію до активного заняття спортом в позаурочний час.



– Інформаційна перевантаженість. Постійний потік негативних новин викликає у підлітків відчуття безсилля та безнадії.

– Соціальні мережі. Активне використання соціальних мереж замінює реальну фізичну активність.

Зниження рухової активності, особливо в підлітковому віці, який «характеризується бурхливими, але нерівномірними темпами зростання організму та фізіологічними змінами» [6, с. 185], «коли проблему дисбалансу фізичних, фізіологічних та психічних аспектів дорослішання підлітка можуть ускладнити вияви акселерації – прискорених темпів фізичного розвитку та ретардації як явища уповільнених темпів дорослішання підлітка» [6, с. 186], а «прискорені темпи фізичного та фізіологічного розвитку не збігаються з такими ж швидкими темпами становлення особистості» [6, с. 187], коли відбувається серйозні фізіологічні, біохімічні, статеві, психологічні, емоційні зміни й організм переходить в якісно новий стан, призводить до негативних наслідків:

– Погіршується фізичне здоров'я, а саме: знижується м'язова маса, спостерігається ослаблення імунітету, збільшується ризик хронічних захворювань.

– Підвищується рівень тривоги, депресії, погіршується концентрація уваги й пам'яті, тобто, погіршується психічне здоров'я.

– Погіршується навчальна успішність. Пояснюється це тим, що фізична активність сприяє покращенню когнітивних функцій, тому її зниження може негативно вплинути на успішність у навчанні.

– Відчутною стає соціальна ізоляція та ускладнення спілкування з однолітками.

Рухова діяльність надзвичайно важлива у шкільному віці, тому що вона забезпечує фізичне здоров'я – зміцнює м'язи, суглоби, покращує роботу серця, легень, розвиває координацію, гнучкість тощо. Рухова активність допомагає зменшити стрес, тривогу та депресію, покращує сон і підвищує самооцінку, стимулює розвиток мозку, покращує пам'ять, увагу і концентрацію, сприяє розвитку соціальних навичок, вміння працювати в команді і спілкуватися з іншими людьми.

В умовах сьогодення надзвичайно важливим є формування позитивної мотивації старших підлітків до систематичних занять фізичною культурою і спортом в позаурочний час. Розглянемо основні поняття даного дослідження, а саме – «мотивація» та «мотив».

Базовими можна вважати визначення цих понять, які подаються в Українському педагогічному словнику: «Мотивація – система мотивів або стимулів, яка спонукає юдину до конкретних форм діяльності або поведінки. Як мотиви можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття й переживання, матеріальні або духовні потреби. Одна й та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів. Значення мотивів для поведінки, діяльності й формування особистості дитини дуже велике. Завдання педагога – виховання правильної мотивації в дітей» [3, с. 295].

Важливість мотивації полягає в тому, що вона допомагає зосередитися на наших цілях та докладати зусилля для їх досягнення, розпалює в нас бажання щось змінити, навчитися нового, рухатися вперед. Вмотивовані люди працюють ефективніше та досягають кращих результатів. Мотивація спонукає виходити зі своєї зони комфорту, отримувати задоволення від діяльності та розвиватися особистісно: «Мотивація – процес формування та обґрунтування намірів що-небудь зробити або не зробити», а «мотивація до фізичної активності – особливий стан особистості, який спрямований на досягнення оптимального рівня фізичної підготовленості та працездатності» [4, с.82].

О. Бойко визначає мотивацію «як складну багаторівневу систему збудників, що включає потреби, мотиви, ідеали, прагнення, установки, емоції, цінності тощо. Активність людини здебільшого визначається метою її діяльності. Специфіка людської мотивованої діяльності полягає в тому, що вона завжди є цілеспрямованою» [2, с. 94].

«Мотив (фр. *motiv*, від лат. *moveo* – рухаю) – спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії). Основою мотиву діяльності людини є її різноманітні потреби. Унаслідок усвідомлення і переживання потреб первинних (природжених) і вторинних матеріальних і духовних) у людини виникають певні спонуки до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються» [3, с. 285].

Г. В. Безверхня уточнює, що «мотив – це побудник до дії, учинку, діяльності. Будучи спонукальною причиною, він додає поведінці людини певний напрямок і змушує діяти – саме так, а не інакше. ... Мотив не тільки визначає поведінку людини, але великою мірою обумовлює кінцевий результат її діяльності. ... Мотиваційна людина більш ефективно реалізує свою справу, а головне вона здатна на максимальну віддачу своїх духовних і фізичних сил, якщо цього вимагає досягнення поставленої мети» [1, с.6].

О. Бойко, Н. Г. Горшкова, С. Переверзеєва, В. М. Пристинський, С. Калитка, В. Ребрина, А. Бухвал, В. Тарасюк, О. Грабовський та інші дослідники у своїх працях здійснюють спроби виділити види та класифікувати мотиви. Зазвичай, вони виділяють соціально значимі, особистісно та професійно значимі, позитивні й негативні, які визначаються знаннями, переконаннями, установками, інтересами та потребами:

- Бажання досягти успіху (може бути пов'язано з кар'єрою, спортом, творчістю тощо).
- Потреба в безпеці (бажання захистити себе та своїх близьких від загроз).
- Соціальне визнання (бажання бути поважаним і прийнятим оточенням).



- Самореалізація (бажання розкрити свої таланти і можливості).
- Любов і прихильність (бажання відчувати любов і дарувати її іншим).
- Цікавість (бажання пізнавати нове і невідоме).

Виділяють також внутрішні та зовнішні мотиви. Внутрішні мотиви пов'язані з інтересами, цінностями, переконаннями та потребами (фізіологічними, соціальними, особистісними тощо) окремої особистості. Вони виникають начебто «зсередини» людини. «Внутрішня мотивація виникає при успішній реалізації мотивів та цілей, виникненні в підлітків натхнення, бажання займатися, інтересу до самостійних занять, а також тоді, коли під час занять вони відчують задоволення від самого процесу, умов занять (відносин) із педагогом, тренером, товаришами по групі» [4, с.82].

Зовнішні мотиви виникають під впливом зовнішніх факторів. «Зовнішня мотивація виникає за умови відповідності цілей і мотивів можливостям учнів» [4, с.83]: оточення (сім'я, друзі, колеги), соціальне визнання або тиск, матеріальні винагороди, покарання, можливість кар'єрного зростання тощо.

Отже, мотив – це внутрішній поштовх, причина, яка спонукає нас до дій, визначає нашу поведінку та спрямовує наші думки. Це те, що лежить в основі наших бажань, цілей та інтересів, що є «усвідомленою потребою, виникає на її основі» [4, с.83]. Але, наголошують дослідники, «мотиви можуть бути різними, проте в усіх випадках вони повинні носити позитивний характер» [2, с. 94].

Під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів мотивація може підвищуватися або згасати, а мотиви можуть змінюватися. Можна визначити деякі способи підвищення мотивації:

- Чітко визначити цілі й сформулювати те, чого ви хочете досягти.
- Розбити великі цілі на менші завдання, що допоможе уникнути перевантаження і відчутти прогрес.
- Знайти джерело натхнення шляхом читання книг, перегляду фільмів, спілкування з успішними людьми.
- Створити позитивне оточення з людей, які вас підтримують і мотивують.
- Не боятися помилок, адже помилки – це частина процесу навчання.
- Робити собі приємності й подарунки за досягнення.
- Дбати про своє фізичне й психічне здоров'я.

Проблема мотивування та підвищення рухової активності старших підлітків в умовах війни вимагає комплексного підходу до вирішення, спільних зусиль урядових, громадських організацій, батьків та самих підлітків й розуміння того, що кожен підліток потребує індивідуального підходу:

1. Сьогодення вимагає створення безпечних умов для заняття спортом, організація тренувань та змагань у приміщеннях, на спортивних майданчиках, які є безпечними для життя і здоров'я дітей, які не піддаються обстрілам, забезпечення спортивним інвентарем.

2. Важливою складовою є психологічний супровід, можливість спілкування з психологом, відвідування психологічних тренінгів, наявність групи підтримки. Це певним чином допоможе впоратись зі стресом, тривогою, страхом, депресією.

3. Слід привернути увагу волонтерських організацій та залучити їх до участі у проведенні спортивних занять та організації спортивних заходів.

4. Необхідно взяти під фінансову опіку сім'ї, які не мають можливості оплатити спортивні секції та гуртки.

5. Здійснення інформаційної підтримки. Широке поширення інформації про важливість рухової активності для здоров'я й добробуту сприятиме підвищенню мотивації у підлітків.

6. Максимальне використання можливостей онлайн-платформ (наприклад: SportHomeChallenge) та мобільних додатків: створення для підлітків різноманітних безкоштовних онлайн-тренувань із різних видів спорту, адаптованих під домашні умови; використання різноманітних додатків з комплексними програмами тренувань, які можна виконувати вдома; використання відеоуроків з різних видів спорту на YouTube та інших каналах, які доступні безкоштовно.

7. Проведення різноманітних спортивних заходів. Організація онлайн-змагань, фітнес-марафонів, флешмобів та спортивних челенджів у соціальних мережах. Це сучасні й чудові інструменти для підвищення рухової активності, особливо підлітків і молоді. Проведення спортивних фестивалів (у тому числі й вуличних видів спорту) та змагань, організація спортивних таборів та спортивних майданчиків у відносно безпечних локаціях.

8. Важливо створити мотиваційні програми, тобто, розробити цікаві та різноманітні програми фізичної активності, які будуть відповідати інтересам підлітків. Мотиваційна програма – це комплекс заходів, спрямованих на стимулювання та підтримку людини в досягненні мети. Вона може бути індивідуальна – для конкретної людини або масштабна – для групи людей.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Формування позитивної мотивації до активної рухової діяльності старших підлітків в умовах війни є важливим завданням. Подальші



дослідження можуть здійснюватися у напрямку аналізу, розробки та перевірки ефективності комплексної системи формування мотивації старших підлітків до активної рухової діяльності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безверхня Г. В. Фактори, що впливають на формування мотивації рухової активності школярів. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2008. №3–4. С. 90–102.
2. Бойко О. Теоретичні аспекти впливу мотиваційних складових на підвищення ефективності занять із фізичної культури. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*: збірник наукових праць. Луцьк, 2013. №1 (21). С. 94–98.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 421 с.
4. Мотивація підлітків до занять спортом / Калитка С. та ін. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*: збірник наукових праць. Луцьк, 2016. №1 (33). С. 81–86.
5. Фактори, що лімітують та стимулюють учнів 10–11 класів до занять фізичною культурою / Перегінєць М. та ін. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2023. № 1(61). С. 46–53.
6. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія. К., 2012. 376 с.
7. Щербакова О. О., Кондрацька Л. В., Беженська А. А. Вікові особливості психоемоційного стану підлітків в умовах війни. *ГАБІТУС*. 2023. №55. С. 67–71.
8. Язловецька О. В. Проблема формування мотивації учнів до занять фізичною культурою у закладах загальної середньої освіти в Україні. *ЦДУ ім. В. Винниченка. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 215. С. 313–318.

УДК 37.091.33-027.22:796 (045)

Аліна САЛОВА

### ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ СЕРЕДЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Маркова О. В.

У статті розглядається проблема зниження мотивації до навчання на уроках фізичної культури та шляхи підвищення її рівня вчителями фізичної культури. Охарактеризовано наступні шляхи: залучення учнів середнього шкільного віку до процесу викладання-навчання; створення позитивного та дбайливого навчального середовища; уточнення очікування результату; впровадження на уроках заходів, які базуються на інтересах учнів; прийоми, що сприяють виникненню почуття важливості кожного учня; виокремлення достатнього часу для формування практичних навичок; надання позитивного досвіду учням; демонстрація навички ефективного керування класом; зосередження на навчанні навичкам, а не на результатах дії; навчання відповідно до рівня здібностей учнів; організація учнів, щодо отримання більше можливостей для практики; використання прогресивних завдань.

**Ключові слова:** мотивація, позитивна мотивація, вчитель, урок фізичної культури, учні, підлітки, рівень мотивації.

**Постановка проблеми.** Підтримувати мотивацію школярів до занять фізкультурою є одним з головних завдань вчителя. Учні приходять до школи з різним рівнем фізичної підготовленості, одні цікавляться спортом, тоді як іншим не подобається займатися фізичною активністю. Певна група школярів із задоволенням змагається, а інша відчуває дискомфорт. Теорія самовизначення, яка стверджує, що поведінка є самовизначеною або добровільною, включає три типи мотивації: внутрішню мотивацію, зовнішню мотивацію та амотивацію.

Одним із завдань для вчителя фізичної культури є вміння розрізнити три типи мотивації. Це важливий фактор, оскільки допомагає вчителю виявити мотиви учнів до занять фізичною культурою. Зовнішня мотивація походить від отримання зовнішньої винагороди, такої як призи, сертифікат, поїздка, або соціальна винагорода, така як-от визнання, похвала, наданий титул тощо. Внутрішня мотивація виникає всередині індивіда, і її можна ідентифікувати як участь у діяльності, оскільки вона приносить людині задоволення; внутрішнє спонукання до певної поведінки. Амотивація, найнижчий рівень самовизначення, відноситься до відсутності перших двох типів (внутрішньої або зовнішньої мотивації), що означає повну відсутність самовизначення. Тобто амотивація представляє таку категорію учнів, які з будь-яких причин не бажають брати участь у заняттях. Розуміння того, що найкраще мотивує учнів, вимагає усвідомлення як зовнішньої, так і внутрішньої мотивації, які регулюють поведінку учнів.

Внутрішня мотивація породжує тривалу стійкість та інтерес до занять фізичними вправами, що дозволяє людині покращити здоров'я, розвинути навички та зменшити щоденний стрес. Внутрішньо-мотивовані учні із задоволенням докладають зусиль до навчання, оскільки їм приємно брати участь, вдосконалюватися та розвивати навички. Ймовірно, вчителі фізкультури повинні допомогти учням переключити увагу з довгострокових зовнішніх результатів, які іноді здаються недосяжними і занадто далекими від учнів, на більш позитивні короткострокові внутрішні результати.



Хоча зовнішня мотивація може частково спрацьовувати для деяких школярів, наприклад, коли вони хочуть схуднути або набути кращої фізичної форми, проте мотивів, пов'язаних із тілом, зазвичай недостатньо для підтримки регулярної фізичної активності. Учитель фізкультури може запропонувати учням призи та кубки за виконання запропонованої діяльності, але ці зовнішні мотиватори незабаром втраять свою силу в учнях, і вчителю доведеться шукати альтернативні винагороди, щоб знову задовольнити учнів і зберегти їхній інтерес до високої уроку.

Спокукати кожного учня підліткового віку в кожному класі, намагатися робити все можливе та отримувати задоволення від процесу навчання на початку може здатися нереальним; однак є способи, якими вчителі можуть розвинути внутрішню мотивацію своїх учнів до фізичного виховання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема мотивації до навчання дітей шкільного віку розглядалась багатьма відомими психологами та педагогами, серед яких Е. Ільїн, А. Леонт'єв, С. Занюк і та ін. Проблеми мотивації до уроків фізичної культури, занять фізичними вправами і вдосконалення системи фізичного виховання школярів розглядали науковці, Т. Безверхня Т. Круцевич, Н. Москаленко, О. Власюк, О. Шиян та ін.

Науковці вказують, що основними причинами низької мотивації на уроках фізичної культури є: здоров'я та фізична форма - багато дітей розуміють важливість фізичної активності для здоров'я, але не завжди бачать прямий зв'язок між уроками фізкультури та їхнім самопочуттям [2]; соціальний аспект - для підлітків думка однолітків має велике значення, якщо в класі панує негативне ставлення до фізкультури, це може демотивувати інших учнів [8]; інтерес до спорту - діти, які займаються спортом поза школою, як правило, більш мотивовані на уроках фізкультури [1]; компетентність - відчуття власної неспроможності у виконанні фізичних вправ може призвести до зниження мотивації [7]; особистість вчителя - його підхід до навчання, здатність створити позитивну атмосферу в класі – все це має велике значення [5].

**Мета статті:** охарактеризувати шляхи підвищення рівня позитивної мотивації на уроках фізичної культури в учнів середнього шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Вчителі можуть розширювати можливості своїх учнів, залучаючи їх до процесу викладання-навчання. Вчителі полегшують навчальний процес і дозволяють спільно приймати рішення щодо навчання з учнями. Техніки, що орієнтовані на школярів залучають їх до всіх етапів навчального процесу; це планування, впровадження та оцінка. Процеси оцінювання повинні використовуватися для сприяння навчанню і можуть включати як самооцінку, так і стратегії взаємної оцінки. Коли компоненти навчання, орієнтованого на учня, добре збалансовані, діти здатні зберігати знання та розвивати навички для навчання протягом усього життя. Переміщення учнів у центр їх власного навчання, очевидно, вимагає співпраці та великого терпіння від вчителя. Учитель пропонує учням чудову нагоду зрозуміти, чому, що та як формується навчальний досвід у фізичному вихованні.

*Чому?* – йдеться про релевантність. Коли учні розуміють цінність діяльності, яку їм пропонують виконати, вони будуть готові докласти до цього зусиль. Учні зазвичай запитують, навіщо їм потрібно виконувати певну діяльність. Слухати вчителя, який каже, наприклад, «Це частина навчальної програми» або «Тому, що я так кажу», не допомагає.

*Які навички та поняття навчатимуться на уроці* передбачає вибір учнями змісту уроку відповідно до їхніх інтересів. Обговорення з учнями на початку року, щоб дізнатися, чим вони люблять займатися, допоможе вчителю узгодити діяльність з їхніми інтересами.

*Як навчання буде продемонстровано учням* шляхом надання різноманітних виборів відповідно до їхніх знань і розуміння. Вчителів покликано використовувати кілька способів, які є привабливими для дітей, включаючи технології та веб-демонстрації.

Педагогіка, орієнтована на учня, заохочує їх глибоко залучатися до матеріалу, що викладається, розвивати діалог і розмірковувати про свій прогрес [1]. Оскільки школярі отримують ширший доступ до інформації, роль вчителя стає ще важливішою, оскільки він покликаний керувати застосуванням і асиміляцією цієї інформації в реальних проблемах, з якими підлітки встановлюють зв'язок. Таким чином, дизайн навчання має зосереджуватися на забезпеченні інструментами та навчальним середовищем, щоб допомогти учням інтерпретувати різні перспективи світу у створенні власного світу [2, 7]. Побудова гарних стосунків з учнями під час уроків фізичної культури є особливою проблемою для вчителів. Завдяки взаємодії учень-вчитель підлітки повинні відчувати, що їх цінують, підтримують і поважають. Раннє прибуття на урок або надання доступу до учнів після уроків дає можливість залучити невеликі групи учнів до розмови, зрозуміти, як учні думають, і дізнатися більше про себе. Крім того, слід докласти зусиль, щоб вивчити імена учнів і використовувати їх у класі. Хоча нелегко вивчити всі імена одночасно, після завершення другого тижня занять вчитель повинен знати більшість, якщо не всіх імен учнів. Якщо називати учня його/її ім'ям, він відчуває себе відповідальним, а це важливо в класі. Бондаренко Ю. виявив, що учні цінують турботливу поведінку вчителів, які демонструють повагу, довіру та інтерес до своїх учнів визначив, що турботлива поведінка, з точки зору учня, включає професійну компетентність, щирі турботу про учня, професійну відданість, позитивну особистість, взаємну довіру, відносини співпраці в класі, сприяння почуттю самоприйняття та власної гідності



, особистісний і професійний ріст [3]. З іншого боку, неуважна поведінка в класі описується як відсутність професійної компетентності або турботи про учня, вимога влади та контролю, деструктивна поведінка, надійність та емоційна дистанція.

Спілкування з учнями в автентичний спосіб виховує турботу та робить цього вчителя іншим в очах учнів. Відповідаючи на запитання з ентузіазмом і показуючи, що вчитель дійсно хоче слухати, учні відчувають себе комфортно, ставлять додаткові запитання або беруть участь у дискусії. Коли вчителі діляться власним досвідом і запитують думку учнів, це справді допомагає «розбити лід» і побудувати добрі стосунки. Під час навчання позитивні відгуки вчителя також сприяють створенню дбайливого середовища. Учні відповідають за свої зусилля щодо навчання, навіть якщо вони не виконують навичок належним чином. Той факт, що вчитель приділяє увагу, заохочує підлітка продовжувати зусилля та прагнути досягти нових цілей.

Компонентом мотивації школярів є здатність визначити, чого очікують від учнів. Вчителі фізичного виховання повинні чітко розуміти результати навчання для видів діяльності, які пропонуються під час шкільного фізичного виховання. Особливо якщо їм вдасться досягти результатів навчання навколо внутрішніх цілей (наприклад, навчання, здоров'я, стосунки з учнями), а не зовнішніх (тобто отримання хороших оцінок, перемога в грі), більш імовірно, що учні завжди будуть брати участь у класній діяльності та дадуть більше значення для уроку. Крім того, правила класу та політика оцінювання повинні бути чітко доведені до відома всіх учнів, щоб не було плутанини. Пояснення очікувань для розуміння дає змогу учням мати чітку картину в голові щодо того, що робити, не ставлячи питань.

Дослідження показують, що коли вчителі запроваджують конкретні критерії успіху (явна презентація завдання), існує високий відсоток поведінки під час виконання завдання під час уроку, а коли вчителі надають мало інформації або взагалі не надають її (неявна презентація завдання), учні, швидше за все, змінюватимуть завдання як вони йдуть разом [5]. Подібним чином припускається, що учні можуть не виконати завдання, як це було задумано вчителем, якщо очікування щодо участі нечіткі або коли вони не відповідають за заплановані результати. Тоді здавалося б, що інструктивні рішення вчителів і те, як ці рішення реалізуються під час уроку, значною мірою впливають на час виконання учнями завдань і якість часу, зайнятого фізичним вихованням.

Вчителі фізичної культури повинні бути турботливими, співчутливими та відданими виділяти час на навчання, щоб усі учні могли отримати навички та знання, щоб бути ефективними учасниками уроків. Діти підліткового віку дуже цінують демонстрацію того, що інтереси учнів вітаються для обговорення та розгляду в класі. Крім того, пояснення переваг, які вони отримають від запропонованої діяльності, допомагає школярам зрозуміти, що їхніх цілей буде легше досягти, беручи участь у діяльності, запропонованій на уроках.

Часто учні налаштовані негативно, коли вчитель оголошує тему уроку, навіть якщо вони поняття не мають або ніколи цим не займалися, проте вчитель повинен бути терплячим і пов'язувати діяльність класу з тим, чим учні насправді займаються у вільний час.

У кожному класі взаємодія учня та вчителя повинна чітко демонструвати, що учнів цінують, поважають і підтримують, коли це необхідно. Нерідко під час уроку можна почути, як школярі діляться з учителем своїми почуттями та думками. Вчителі, які демонструють зацікавленість і бажання почути думки та інтереси учнів, змушують їх почуватися важливими в класі. Особливо для малокваліфікованих учнів або учнів із низькою самооцінкою це надзвичайно важливо, оскільки це показує, що вчителі взаємодіють не лише з висококваліфікованими учнями, а з кожним учнем у класі. Це допомагає їм залишатися залученими до уроків, що є важливою метою у фізичному вихованні. Контроль вчителя пов'язаний з поведінкою учнів і підзвітність відіграє важливу роль у фізичному вихованні.

Вчителі повинні виділити достатньо часу для відповідної практики. Те, як використовується навчальний час, це одна річ, яку слід враховувати. Інше – кількість і якість учнівської практики. Однак обидва вони пов'язані з навчанням підлітків навичкам фізичного виховання. Коли вчителі виділяють достатньо часу для практики учнів і учні займаються предметом, навчання відбувається краще. Крім того, дослідження показали, що поза часом те, як учні фактично використовують цей час для індивідуальної практики та чи ця практика відповідає їхньому рівню навичок, міцно пов'язано з розвитком навичок [4]. Коли вчителі планують час для практики та заняття організують таким чином, щоб учні мали низку відповідних практичних випробувань, велика ймовірність того, що вони прогресуватимуть і навчатимуться навичкам, яким навчають. Таким чином учні отримують мотивацію продовжувати займатися.

Учні, які мають позитивний досвід у фізичному вихованні, можливо, забажають продовжити цю діяльність як у школі, так і в другій половині дня. З іншого боку, школярі з негативним досвідом, як правило, неуспішні учні, можуть не отримати задоволення від уроку і можуть не захотіти продовжувати участь. Оскільки активні діти з більшою ймовірністю стануть активними дорослими, надання позитивного досвіду на уроках фізкультури може заохочувати дітей бути активними як дітьми, так і дорослими, з багатьма перевагами для здоров'я, такими як зменшення загрозливої поширеності ожиріння.

Вчителі фізкультури, які дають час для відповідної практики та надають учням позитивний досвід, зазвичай характеризуються ефективними управлінськими навичками. Перед тим, як учні прийдуть до гімназії,



ці вчителі вже подумали про види діяльності, які будуть викладатися, тривалість кожної діяльності, організацію учнів та обладнання, ролі учнів тощо. Крім того, на уроці вони використовують ефективні та послідовні організаційні прийоми, які використовуються для встановлення та демонтажу необхідного обладнання, приймають рішення щодо просторової організації кожного виду діяльності та спеціальні методи формування (наприклад, швидкого групування учнів), які допомагають організації класу та зменшення часу, необхідного для переходів. Як наслідок, їхні заняття організовані і ефективні.

Іншим компонентом, який ґрунтується на навчальному мотиваційному кліматі, є здатність учителя зосереджуватися на навчанні навичок, а не на результаті [5]. Наприклад, коли учні вивчають штрафний кидок у баскетболі, учитель зосереджується на зігнутих колінах і ліктях, на кидку та опорній руці, а також на силі, яка потрібна для того, щоб відправити м'яч у ціль. Таким чином, учні більше дбають про особистий розвиток своїх рухових навичок, а не про те, чи отримають вони бал чи ні. Для цього вчителі повинні більше зосереджуватися на зусиллях і менше на самих результатах. Іноді вчителі винагороджують учнів, коли вони виконують навички так, як вони були представлені, повідомляючи учням із самого початку про мету заняття. Очевидно, що на змагальному рівні очікується, що школярі отримають бали, однак у шкільному віці учні повинні розвивати свої навички на краще. Крім того, вчителі можуть захотіти усунути виклик між учнями змагатися в тому, щоб отримати більше балів, ніж їхні однокласники, знову ж таки, обґрунтовуючи мету уроку, згаданого вище.

Класи в школах зазвичай складаються з учнів з різними здібностями. Це перекладається на учнів із середнім і низьким рівнем кваліфікації в класі. Очікується, що вчителі будуть навчати всіх учнів і допомагати їм розвивати свої знання та навички, незалежно від того, чи вони початкового рівня. Очевидно, що ніхто не очікує, що малокваліфіковані учні зможуть наздогнати висококваліфікованих учнів, однак вчителі намагаються допомогти їм усім навчатися або вдосконалити свої навички та здібності на краще. Для цього вчителі змінюють або персоналізують своє викладання відповідно до рівня здібностей учнів. Наприклад, якщо малокваліфікованим учням важко кинути м'яч у кошик через відстань, то вчитель просто просить їх стати ближче, щоб вони змогли дотягнутися до кошика. З іншого боку, якщо вправа є надто легкою для деяких учнів, то вчителі можуть попросити їх зробити крок назад, щоб збільшити складність і дозволити учням придумати нові та більш вимогливі цілі. Дослідження показують, що те, як вчителі змінюють практику, і скільки разів вони це роблять, пов'язано з кількістю та якістю практики [6].

Організація є однією зі змінних, які створюють вищий рівень активності учнів. Щоб мати можливість надати багато можливостей для практики, вчителі фізичного виховання організують своїх учнів у станції, пари, малі групи або індивідуально, що збільшує відсоток активних учнів у певний момент часу. Це важливо, враховуючи, що в деяких школах, де фізкультура не призначена для вчителів фізкультури, учні організуються в довгі черги, які чекають своєї черги на тренування один раз, а потім повертаються до черги на додатковий час. У такому випадку учням не дається достатньо часу для практики, і вони мають лише кілька можливостей для практики під час уроку, що, у свою чергу, впливає на навчання.

Враховуючи, що основним завданням фізичного виховання є навчання змісту, велику увагу необхідно приділяти знанням вчителів про те, як розбити та навчити навичку, використовуючи прогресії. Послідовність виконання завдань розроблена для представлення учням змісту фізичного виховання в зрозумілий і простіший спосіб, що веде до більш складних знань і покращення продуктивності та знань [8]. Вчителі фізкультури «використовують послідовність виконання завдань, щоб перевести учня від початкового рівня до більш просунутого рівня змісту». Вчителі, які володіють знаннями, щоб забезпечити правильну послідовність навчальних завдань, спрямованих на прогрес і оцінку навчання учнів, також можуть зробити урок більш значущим в очах учнів, що, у свою чергу, може підвищити мотивацію учнів у фізичному вихованні

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Хоча мотивація в середній школі непроста, оскільки учні перебувають у підлітковому віці, вчителі фізкультури можуть знайти способи «розпалити» внутрішню мотивацію учнів і провести продуктивний і навчальний рік. Педагогіка, орієнтована на учня, заохочує учнів глибоко залучатися до матеріалу, що викладається, розвивати діалог і розмірковувати про власний прогрес. Крім того, вчителі, які демонструють, що вони піклуються про своїх учнів та їхнє навчання та створюють сприятливе середовище для навчання, можуть досягти успіху в тому, щоб їхні учні були на правильному шляху. Виділення часу на відповідну практику та надання позитивного досвіду учням, щоб усі вони були успішними, незалежно від рівня їхніх навичок, а також зосередження на навчанні навичок і стратегіях дозволяє учням знайти сенс того, що вони роблять у фізичному вихованні. У сприятливому навчальному середовищі, де вчитель враховує потреби учнів у русі та має чіткі очікування щодо них, де всі учні відповідають за свої зусилля, мотивація учнів буде більш імовірною.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базилевич Н. Особливості формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до фізичної культури. Спортивний вісник Придніпров'я. 2012. № 2. С. 43–45.
2. Безверхня Г.В. Мотиви і інтереси студентів факультету фізичного виховання до занять спортом. Спортивний вісник Придніпров'я. Дніпропетровськ. 2012. № 1. С. 23–28





3. Бондаренко Ю. Формування мотивації до занять фізичною культурою у школярів, як педагогічна проблема. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини: актуальні проблеми та перспективи розвитку: збірник наукових праць студентів першого, другого та третього рівнів освіти. 2019. Вип. 1. Полтава. С. 28–31.

4. Маркова О. В. Турчак А. Л. Характеристика мотивів щодо занять фітнесом дівчат старшого шкільного віку. Innovative Approaches to Ensuring the Quality of Education, Scientific Research and Technological Processes. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology. Monograph 43. Publishing House of University of Technology, Katowice, 2021; pp. 467-485.

5. Матвієнко І. Формування мотивації школярів до занять фізичною культурою та спортом у закладах загальної середньої освіти. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. Науково-теоретичний журнал. 2020. №3. С. 81–85.

6. Шевченко О. В. Мотивація майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбереження школярів. The 3rd International scientific and practical conference «Results of modern scientific research and development» (May 29-31, 2021) Barca Academy Publishing, Madrid, Spain. 2021. P. 359-363.

7. Язловецька О. В. Проблема формування мотивації учнів до занять фізичною культурою у закладах загальної середньої освіти в Україні. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2024. Випуск 216. С.153-156

8. Gucciardi D.F., Jackson B (2015) Understanding sport continuation: An integration of the theories of planned behavior and basic psychological needs. Journal of Science and Medicine in Sport, 18(1): 31–36. pmid:24378719

УДК 378.147

**Марія СОБОЛЬСЬКА**

## **РОЗВИТОК ГНУЧКОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЇ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Логвінова Я. О.*

*У статті обґрунтовано можливості використання засобів хореографії у фізичному вихованні учнів, а саме для розвитку гнучкості учнів молодшого шкільного віку. Наголошено на педагогічному потенціалі хореографічного мистецтва не лише фізичних якостей дитини, а і її психічних, розумових та духовних характеристик.*

**Ключові слова:** *фізичне виховання, хореографія, гнучкість, учні молодшого шкільного віку.*

**Постановка проблеми.** Хореографія є одним із засобів гармонійного розвитку особистості та ефективним методом засвоєння національної культурної спадщини. Хореографічна діяльність синтезує фізичний та естетичний розвиток молодших школярів, позитивно впливаючи на їхнє здоров'я, задовольняючи художньо-творчі потреби і сприяючи вихованню національної свідомості.

Заняття хореографією є дуже важливими для учнів молодших класів, адже танцювальна діяльність поєднує фізичні та естетичні компоненти, сприяючи гармонійному розвитку дитини. Це допомагає одночасно зміцнювати здоров'я і розвивати художні здібності, покращувати координацію, гнучкість, витривалість і загальну фізичну форму. Хореографія сприяє розвитку естетичного смаку та розуміння мистецтва, допомагаючи дітям виражати себе через танець. Тому вивчення значення хореографії для формування гнучкості молодших школярів та важливості хореографічних занять як складової всебічного розвитку особистості дитини зумовили актуальність теми даного дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми хореографічної освіти в Україні порушують вітчизняні дослідники (Л. Андрощук, Т. Благова, С. Куценко, Г. Ніколаї). Хореографічна підготовка школярів початкових класів була предметом дослідження Л. Коваль, І. Поклад та ін. Педагогічними проблемами танцювальної культури та виховним потенціалом хореографічного мистецтва опікувалися Л. Андрощук, Т. Благова, В. Богута, Л. Коваль, Т. Сердюк, А. Шевчук, О.Шабаліна та ін.

**Мета статті:** обґрунтувати можливості використання засобів хореографії для розвитку гнучкості учнів молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Організація та проведення хореографічної діяльності для учнів молодшого шкільного віку повинні базуватися на врахуванні вікових, індивідуальних та психологічних особливостей дітей, про які добре знають вчителі початкової школи та викладачі хореографії. Ця діяльність має бути спрямована на розуміння кожної дитини як неповторної та унікальної особистості, відповідно до положень Закону України «Про освіту», Концепції Нової Української школи та Державного стандарту початкової загальної освіти.

Викладач хореографії відіграє ключову роль у формуванні всебічно розвиненої особистості та естетичному вихованні дітей, значною частиною якого є хореографічна діяльність. Ця діяльність передбачає залучення молодших школярів до скарбниці світової та національної духовної й художньої культури, а також до світу духовно-моральних цінностей через формування естетичних ідеалів, смаків та увялень. Хореографічне мистецтво слугує основою для розкриття потенційних художньо-творчих здібностей дітей, сприяє розвитку художньо-естетичного смаку, емоцій, почуттів, а також сприйняття музики та рухів.



Окрім фізичного розвитку та прищеплення естетичного смаку, танцювальні заняття часто включають елементи національної культури, сприяючи засвоєнню культурної спадщини та вихованню національної свідомості. До того ж, заняття в групі розвивають соціальні навички, такі як співпраця, комунікація та взаємодія з однолітками.

Отже, хореографічна діяльність дітей молодшого шкільного віку є надзвичайно важливою для розвитку фізичних якостей дитини, її психічних, розумових та духовних характеристик. Викладачу хореографії необхідно володіти знаннями про вікові особливості розвитку учнів молодших класів, як психічних, так і фізичних.

Гнучкість на заняттях з хореографії є однією з ключових фізичних якостей організму дитини, завдяки якій оволодіння дитиною танцювальною діяльністю здійснюється успішно і легко.

Термін «гнучкість» використовують для позначення рухливості у суглобах. Гнучкість як рухова якість людини – це здатність суглобів до виконання рухів з великою амплітудою. Опорно-руховий апарат людини має специфічну структуру, що дозволяє їй здійснювати рухи з великою амплітудою. Однак через недостатню еластичність м'язів, зв'язок і сухожиллів, людина часто не може повністю реалізувати ці можливості. Якщо ж рухливість у суглобах розвинена недостатньо, то оволодіння технікою багатьох рухових дій стає неможливим [3].

Гнучкість – це фундаментальна фізична якість, що визначає ступінь рухливості суглобів і м'язів. Вона дозволяє виконувати рухи з великою амплітудою і забезпечує плавність та координацію рухів. Розвиток гнучкості в молодшому шкільному віці є особливо важливим, оскільки в цей період відбувається активне формування опорно-рухового апарату [2].

Дослідники виокремлюють активну і пасивну гнучкість. Активна гнучкість – це здатність людини виконувати рухи з великим відхиленням завдяки власним м'язовим зусиллям. На ці відхилення впливає ступінь рухомості в суглобах, а також сила і витривалість м'язів, які беруть участь у пересуванні відповідної частини тіла. Пасивна гнучкість – це виконання людиною рухів з великим інтервалом, що спричинені зовнішніми впливами, таких як партнер, прилад або обтяження.

Діапазон пасивних рухів майже завжди суттєво більший, ніж коливання активних рухів. Цю різницю називають резервом гнучкості. Чим більший цей резерв, тим легше розвивається активна гнучкість [7].

Як стверджує А. Федоряка, якщо правильно підібрати комплекс вправ та відповідно організувати заняття, то можна швидко досягти суттєвих результатів у розвитку гнучкості. Наукові дослідження показують, що за 3-4 місяці щоденних тренувань можна покращити показники рухливості в суглобах на 80%, порівняно з їхнім анатомічним потенціалом.

При цьому необхідно пам'ятати, що надмірна гнучкість, що наближається до максимальних меж, може зашкодити здоров'ю, адже розтягнутість м'язів, зв'язок та сухожиллів може призвести до травми суглобів. Тому гнучкість слід розвивати лише до такого рівня, який дозволяє виконувати необхідні рухи без докладання особливих зусиль. Тож гнучкість слід розвивати до тих пір, поки вона стане трохи більшою за той діапазон, що дозволяє економно виконувати необхідну дію [6].

Виконання вправ з розвитку гнучкості сприяє зміцненню суглобів, суттєво збільшує міцність, робить м'язи, зв'язки та сухожилля еластичними, регулює координацію рухів свого тіла та у просторі, навчає запобігати травмам та дозволяє ефективно оволодіти технікою фізичних вправ.

На рухливість суглобів впливає багато чинників. Основними з них є структура суглобів: форма, загальна площа суглобу, кісткові виступи і їхній розмір. Кулясті суглоби володіють найбільшою анатомічною рухливістю, адже для них властивий великий діапазон і різноманітність рухів.

В. Романенко наполягає, що завдяки цілеспрямованим заняттям можна суттєво покращити гнучкість через морфологічні зміни в довжині суглобових поверхонь, що впливає на їх рухливість, особливо у дітей та підлітків [4].

Дослідники (А. Федоряка [6], О. Шалар, Є. Стрикаленко, А. Новокшанова [8]) виділяють наступні фактори розвитку гнучкості:

1. Структура суглобів: Форма і будова суглобів, довжина суглобових поверхонь, а також наявність і розмір кісткових виступів впливають на природну амплітуду рухів.
2. Еластичність м'язів, зв'язок і сухожиллів: Висока еластичність цих тканин дозволяє досягти більшої амплітуди рухів без ризику травм.
3. Температура тіла: Вищі температури тіла під час розігріву сприяють збільшенню гнучкості за рахунок підвищення еластичності м'язів і зв'язок.
4. Розігрів перед тренуванням: Адекватний розігрів допомагає підготувати м'язи і суглоби до фізичних навантажень, знижуючи ризик травм [6].
5. Тип і інтенсивність вправ: Динамічні та статичні розтяжки, йога, пілатес і інші спеціалізовані вправи на гнучкість допомагають розвивати рухливість суглобів.
6. Частота і регулярність тренувань: Регулярні і часті заняття сприяють поступовому збільшенню гнучкості.



7. Індивідуальні особливості: Генетичні фактори, вік, стать та рівень фізичної підготовки можуть впливати на потенціал розвитку гнучкості.

8. Методика тренування: Використання правильних технік і методик тренування, зокрема поступове збільшення амплітуди рухів, дихальні вправи та контрольовані рухи, допомагають ефективніше розвивати гнучкість.

9. Здоровий спосіб життя: Правильне харчування, достатній сон та відпочинок, уникання шкідливих звичок також впливають на загальний фізичний стан і здатність до розвитку гнучкості [8].

Необхідно розглянути особливості психо-фізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку, адже для формування і розвитку гнучкості даний сензитивний період підходить якнайкраще.

В. Сухомлинський розглядав молодший шкільний вік як період, коли відбувається значний розвиток моральної, інтелектуальної, фізичної та естетичної сфер дитини. Психологічні зміни, що відбуваються в цей період, свідчать про великі можливості розвитку дитини. У цей час дитина починає реалізовувати свій потенціал як активний суб'єкт, який вивчає світ і самого себе, набуваючи власний досвід "дії" у цьому світі. Діти віком близько семи років дуже емоційні, вразливі та прямі. Їхні яскраві враження залишають глибокий слід на тривалий час, а їхнє мислення характеризується конкретністю та образністю. Ці особливості молодших школярів створюють сприятливі умови для впливу на них за допомогою образної хореографії [5].

Танець – це музично-пластичне мистецтво, що відображає навколишнє життя у художніх образах та рухах тіла під музику. Саме завдяки поєднанню творчого начала, музики та руху, хореографія користується такою популярністю у дітей. Творчість у дитячому танці відрізняється своїми характеристиками. У танці-грі виявляється образність з елементами драматургії, які втілюються у сюжеті та взаєминах різних персонажів. Використання виразної лексики простих танцювальних та пантомімічних рухів, музична дія сприяють розвитку музичних образів. Поєднання музики, руху та ігри (драматизації), які є ключовими характеристиками танцю, сприяє розвитку творчості та уяви у дітей. Висока емоційність, абстрактність мови та можливість широкого тлумачення музичного образу залежно від індивідуального досвіду та спостережливості дитини мають значний вплив на розвиток емоційності, уяви та фантазії у дітей [1].

Танець відрізняється від інших мистецьких форм тим, що мистецькі образи передаються за допомогою виразних рухів виконавців, без необхідності в словесних поясненнях. Це відповідає руховій природі дитячої уяви, яка часто виявляється у дієвому відтворенні образів «за допомогою власного тіла». З цього випливає, що у танці творча уява може розвиватися ефективніше, ніж у інших видів дитячої музичної діяльності. Ігрові аспекти танцю також роблять його корисним для розвитку художньо-творчих здібностей у школярів.

Відомо, що рух під музику, вважається для дитини одним із найпривабливіших видів діяльності, разом з грою та можливістю висловити свої емоції та виявити енергію, також має глибокий терапевтичний ефект. Заняття танцем та музично-ритмічною діяльністю мають особливе значення для дітей із затримкою або патологією у розвитку, оскільки рухові вправи в першу чергу тренують мозок та рухливість нервових процесів, а також регулюють емоційну сферу. Тому метод музичного руху широко використовується в корекційній педагогіці та складає цілий напрямок – кінезітерапію.

Усі види кінезітерапії (хореотерапія, танцотерапія, корекційна ритміка і танець, психогімнастика) базуються на синтезі музико-ритмо-рухового впливу та виражені пластикою тіла певних почуттів і переживань. Тому важливо залучати до руху під музику всіх дітей, незалежно від їхніх здібностей у музичному та руховому відношенні, оскільки це допомагає набутти почуття впевненості у своїх силах, особливо для незграбних та загальмованих дітей.

Такі характеристики хореографічної діяльності залучають дітей до танцювальної творчості і сприяють формуванню та розвитку фізичної активності, гнучкості, естетичного сприйняття життя тощо.

Діти молодшого шкільного віку відзначаються великою рухливістю та потребою у постійних змінах рухів. О. Гулай стверджує, що витримка в статичному положенні дуже втомлює цю категорію дітей. Варто зауважити, що їх рухи часто неорганізовані та не мають гарної координації. У них обмежений запас рухових навичок, який потребує поповнення та вдосконалення. Їх опорно-руховий апарат характеризується слабкими м'язами, але гнучкою кістковою системою. Важливо враховувати, що неправильно подані вправи можуть призвести до викривлення хребта. Тому важливо обережно дозувати фізичні навантаження для забезпечення безпеки дітей. Дослідження показали, що головною заняттям для дітей молодшого шкільного віку є гра. У цьому віці діти особливо жваві, відкриті, емоційні, їхні рухи відзначаються експресивністю [1].

Підкреслюючи особливості дітей молодшого шкільного віку для розробки методики розвитку гнучкості на заняттях з хореографії, вважаємо необхідним виконання основних завдань, які реалізуються під час занять з цією віковою групою. Одним з найважливіших завдань є підвищення фізичного розвитку дітей та поліпшення їх рухових навичок. У цьому віці ключовою навичкою є формування у дітей звички тримати тіло в рівновазі і рухатися вільно й правильно під час танців. Крім того, ще одним важливим завданням є розвиток загальної організованості дітей, формування навичок соціальної поведінки та розвиток навичок дружнього спілкування в колективі.



**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Враховуючи вищезазначені завдання, для розвитку фізичних якостей дітей, їхнього естетичного і духовного становлення, найбільш доцільними для дітей молодшого шкільного віку є заняття з хореографії. Під час цих занять діти вивчають прості народні танці та проводять ритмічну підготовку і гімнастику. Важливо підкреслити, що під час занять доцільно чергувати різні види роботи, враховуючи потреби цієї вікової категорії у частій зміні рухів та в статичному положенні.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки, 2009. Ч. 2. С. 41–51.
2. Корсун А. В. Методика розвитку гнучкості молодших школярів. Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Матеріали конференції «Актуальні проблеми фізкультурної освіти», 2016, С. 40–43.
3. Линець М. М. Основи методики розвитку рухових якостей. Львів: Штабар, 1997. 207 с.
4. Романенко В. А. Діагностика рухових здібностей. Донецьк: ДонНУ, 2005. 290 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. К.: Рад. школа. 1976–1977. С. 56–78.
6. Федоряка А. В. Вплив занять спортивними танцями оздоровчої спрямованості на розвиток гнучкості у дівчат 14–15 років. III Міжнародна науково-методична конференція «Інноваційні технології в системі підвищення кваліфікації фахівців фізичного виховання і спорту» м. Суми. 2016. С. 280–284.
7. Фриз П. І. Теорія і методика хореографічної роботи з дітьми: Навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Хореографія». Дрогобич, 2006. 101 с.
8. Шалар О. Г., Стрикаленко Є. А., Новокшанова А. О. Психологічні особливості юних гімнасток 10-12 років. Український журнал медицини, біології та спорту. №5 (7). Чорноморський національний університет ім. Петра Могили (м. Миколаїв), 2017. С. 195–197.

УДК. 796.894-055.2:378.22

**Наталія ТЕЛИХ**

### **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЖІНОЧОГО ПАУЕРЛІФТИНГУ НА ПРИКЛАДІ ФЕДЕРАЦІЇ IPF**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор С. М. Воропай*

*У статті проведено екскурс історичного розвитку жіночого пауерліфтингу у світі та проаналізовано їх рекордні досягнення.*

**Ключові слова:** пауерліфтинг, фізична підготовка.

**Постановка проблеми.** Пауерліфтинг – це силовий вид спорту, в якому спортсмени долають максимальний опір власній вазі. Сила – найважливіший аспект пауерліфтингу. Не випадкового, що й розвиток такого спорту завжди супроводжується встановленням та зростанням рекордів. Спортивний рекорд є продуктом ідей передового досвіду, досягнень і прогресу людства. Вивчення історії розвитку рекордів дає можливість простежити хронологічну зміну правил у даному виді спорту, використання спортивного інвентарю і екіпування, які виготовлені за новітніми технологіями, відмінності у підготовці елітних атлетів різних часів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Різні аспекти пауерліфтингу, його місце, роль та становлення у сучасному спорті розглядали чимало науковців у своїх працях, зокрема, П. Рибальський, Л. Остапенко, Л. Плотницький, Б. Левченко, А. Стеценко, П. Кравцов тощо. Особливостями жіночого пауерліфтингу присвячено наукові дослідження Ж. Іванової, Ю. Гордієнко.

**Мета статті** полягає в проведенні наукового огляду особливостей встановлення рекордів у жіночому пауерліфтингу.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Жіночий пауерліфтинг відносять до феномену сучасного суспільства через те, що, як вважається, піднімати штангу – це більш чоловіча справа. Пауерліфтинг розвивається стрімко та бурхливо, але водночас залишається найменш дослідженим. Незважаючи на стрімкий та бурхливий розвиток жіночого пауерліфтингу, дати однозначну оцінку такому явищу поки що неможливо, адже поряд із позитивним впливом занять пауерліфтингом на жіночий організм, зростанням кількості перемог і підвищенням рівня рекордних результатів спортсменок, залишаються дискусійними питання щодо доцільності занять, пов'язаних із підняттям максимальних обтяжень. Існують побоювання, що великі силові навантаження можуть негативно впливати на їхнє здоров'я, зокрема на репродуктивну функцію. Це пов'язано з тим, що заняття спортом змінюють, подекуди суттєво, жіночий організм і психіку. Варто зауважити, якщо для чоловіків заняття пауерліфтингом і все те, що з ним пов'язано (надмірні фізичні навантаження, агресія, змагальний процес), є природним, то для жінок такий спосіб життя, враховуючи фізіологічні та соціальні особливості, назвати такими аж ніяк не можна. Тим не менш, жіноча половина людства протягом значного часу не полишає заняття таким тяжким видом спорту.

Так, у листопаді 1972 року була заснована Міжнародна федерація пауерліфтингу (IPF) і через рік, у листопаді 1973 року в Гаррісбергу пройшов перший чемпіонат світу. Примітно, але лише у 1980 році в



Лоуеллі, штат Массачусетс, США жінки вперше взяли участь у чемпіонаті світу, а в 1989 році IPF навіть об'єднала чоловічий та жіночий чемпіонати. Фактично, з того часу жіночий дивізіон став невід'ємною частиною не лише світових чемпіонатів, а й національних. Зокрема, на першому чемпіонаті світу з пауерліфтингу серед жінок взяло участь 48 спортсменок з 6 країн: США, Австралії, Канади, Японії, Норвегії та Бразилії. Лідером загальнокомандного заліку стала команда США, завоювавши сім перших місць із дев'яти представлених на той час вагових категорій (44, 48, 52, 56, 60, 67,5, 75, 82,5, +82,5 кг). Цікаво, що з початку проведення першого чемпіонату світу IPF у жіночому дивізіоні команда США, здобувши свою першу перемогу, залишалася безумовним лідером в командному заліку потім ще 11 років поспіль.

З 1982 року на чемпіонатах світу федерація IPF для жінок замість категорії + 82,5 кг, вводить нові вагові категорії – 90 кг та +90 кг і до 2006 року – 10 вагових категорій були незмінні майже 25 років.

Враховуючи дані протоколів IPF з початку проведення першого чемпіонату до 1990 року, кількість учасниць Чемпіонатів світу не мала постійних статичних значень, а носила мінливий характер. На кількість учасників змагань впливало, перервано, місце проведення змагань. Фактично, чим далі було місце проведення змагань від Євразійського континенту, ти менша була кількість учасниць. Найбільша кількість спортсменок, які взяли участь у чемпіонатах світу тих років, відзначено у 1985 році в Австрії – 106 та 1988 року у Бельгії – 99 учасниць, що свідчить про популярність цього виду спорту не тільки в країнах Північної Америки, а й в більшості європейських країн.

Найчисленнішою категорією першого чемпіонату світу, за кількістю учасниць, була категорія до 60 кг (9 чол), а найменшими категорії 82,5 (2 чол) та +82,5 кг (3 чол). Вагова категорія до 60 кг була найпопулярнішою серед учасниць тогочасних змагань. Максимальна кількість учасниць у ваговій категорії до 60 кг зафіксована у 1985 році – 16 осіб.

Другим та найтривалішим періодом розвитку жіночого пауерліфтингу був період з 1991 року по 2010 рік. Цей часовий відрізок характерний бурхливим розвитком цього виду спорту у всьому світі. Федерація IPF відкриває свої представництва в інших країнах, тим самим збільшуючи кількість країн-членів федерації, розробляється нове обладнання та оснащення для занять та проведення змагань, фірми займаються вдосконаленням екіпірування для спортсменів, методики підготовки спортсменів не стоять на місці, досліджуються та випробовуються різні ефективні техніки виконання змагальних вправ. Можна відзначити, що у пауерліфтингу в цей період сильно зросли результати у всіх вагових категоріях. Багато в чому це сталося завдяки збільшенню конкуренції серед лідерів змагань. Так, у 1991 році змінився лідер змагань, вперш переможцем стала жіноча збірна Норвегії, збірна США посіла лише 3 місце. За кількістю учасників змагань, чемпіонати світу 1992 (Бельгія – 118) та 1993 (Швеція – 120 жінок) є найчисленнішими за всю історію чемпіонатів світу.

До 2006 року жінки виступають у 10 вагових категоріях. У 2007 році IPF (Міжнародна федерація пауерліфтингу) із програми змагань виключила вагову категорію 44 кг у зв'язку з нечисленністю учасниць. Популярними категоріями серед жінок до 2010 року, були середні вагові категорії 56 кг (18 осіб) та 60 кг (17 чол), рідше 52 кг (17 чол). Найменшими категоріями у різні роки були легкі вагові категорії до 44 кг – 5 та вагова категорія + 90 кг – 4 учасниці. З 2011 року й досі діють такі вагові категорії – 47,0; 52,0; 57,0; 63,0; 72,0; 84,0; +84,0 кг. Зміна ж вагових категорій у новій редакції, як наслідок дещо змінили на практиці баланс меж різниці ваги учасниць. Фактично, чим більша вагова категорія учасниць, тим і більші межі границь ваги між спортсменками, які могли доходити і до 12 кг. Наскільки дана оптимізація вагових категорій і жіночому дивізіоні є виправданою, покаже лише час. Тим не менш, якихось наукових обґрунтувань оптимальності числа та меж вагових категорій в IPF й досі не надано ні самою федерацією, ні науковою спільнотою.

Перегляд та затвердження нових вагових категорій федерацією IPF з метою більш рівномірного розподілу учасників змагань є вагомим аргументом, але як би не намагалися федерації оптимізувати кількість і межі вагових категорій, найменшими, як були, так і залишаються легкі та супер важкі вагові категорії. І на наш погляд, піднімати межі у легких та значно занижуючи вагу спортсмена у важких вагових категоріях, інколи ж, і зовсім виключаючи їх із регламенту змагань, суперечить спортивному принципу та веде до нерівності змагальної боротьби. В даний час, у ваговій категорії +84 кг вага лідерів змагань перевищує 120 кг, а іноді може перевищувати 160 кг. Жінки піднімають вагу, яку кілька десятиків років підкорялася лише чоловікам. Сума у триборстві у жінок наближається до 800 кг. Стати переможницею змагань серед таких спортсменок, жінкам із вагою близько 90 кг практично неможливо. Ще на одну актуальну проблему нерівності у спорті вказує участь на спортивних змаганнях серед атлеток-трансгендерів.

Введення нових вагових категорій збільшило кількість учасниць у категоріях, що не завжди зручно спортсменкам при виступі: збільшується час між підходами, отже, затягується час самих змагань, спортсмени остигають, що не дуже добре позначається на результаті. Також за сильної конкуренції, якщо спортсменки виступають у різних підгрупах, складніше вести тактичну боротьбу, замовляючи або перезамовляючи необхідну для перемоги вагу.

Проблема оптимізації кордонів та кількості вагових категорій у бік їх зменшення і досі залишається достатньо гострою.



**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Аналіз науково-літературних джерел вказує на недолік робіт науковців України щодо вивчення особливостей занять жінок пауерліфтингом. Проведений аналіз протоколів чемпіонатів світу з пауерліфтингу IPF вказує, що жіночий дивізіон цього силового виду спорту є невід'ємною частиною змагань та має певні особливості у своєму розвитку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Стеценко А. І. Пауерліфтинг. Теорія і методика викладання: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Черкаси: Вид. відділ ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 459 с.
2. Протоколи змагань «База даних виступів по пауерліфтингу». 2010// [allpowerlifting.com](http://allpowerlifting.com) : [веб-сайт]. URL: <http://allpowerlifting.com>.
3. Котенджи Л. В. Историко-соціальні аспекти світового пауерліфтингу [Текст]: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.01; Дніпропетр. держ. ін-т фіз. культури і спорту. Дніпро, 2012. 20 с.

УДК 373.3.016:796

**Аліна ТИМОФІЄНКО**

### **РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АЕРОБІКИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Язловецька О. В*

*У статті розглядаються питання щодо можливостей використання аеробіки у процесі фізичного виховання молодших школярів для розвитку фізичних якостей.*

*Визначено поняття аеробіки як засобу оздоровлення та зазначено її вплив на організм. Розглянуто можливості оптимізації фізичного виховання молодших школярів із використанням занять аеробікою. Представлено варіант побудови занять аеробікою з молодшими школярами для комплексного розвитку фізичних якостей.*

**Ключові слова:** *фітнес, рухові здібності, учні, фізична підготовка, фізичне виховання.*

**Постановка проблеми.** У молодшому шкільному віці закладаються основи фізичної культури людини, формуються інтереси та мотивація до занять фізичною культурою і спортом. Цей вік сприятливий для оволодіння базовими компонентами культури руху, освоєння різних способів рухової та ігрової діяльності, техніки різноманітних фізичних вправ.

У зв'язку з переходом загальної середньої освіти на 12-річний термін навчання затверджено нову програму для початкової освіти (1–4-х класів). Зміст зазначеної програми Нової української школи набуває змін щодо завдань шкільного фізичного виховання, в них з'явилася декларація формування в молодших школярів ключових компетентностей і ціннісного ставлення до фізичної культури та спорту. Цей підхід є основою для виховання особистості, яка може, на основі отриманих знань зміцнювати і зберігати власне здоров'я засобами фізичної культури протягом усього життя.

Існує велика кількість різноманітних засобів і способів, які сприяють розвитку фізичних якостей у дітей молодшого шкільного віку. Одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми може бути впровадження різних напрямів фітнесу в систему шкільної фізкультурної освіти, що сприятиме оновленню занять із фізичної культури школярів та підвищенню їх інтересу [6].

Фітнес-технології являють собою сучасні комплексні підходи до оздоровлення, що включають різні системи фізичних вправ, а саме: ритмічна гімнастика, аеробіка з її варіаціями (степ-аеробіка, аеробіка зі скакалкою), стретчинг, бодіфлекс, пілатес тощо.

Проте, різні напрямки фітнесу не завжди мають під собою ґрунтовну основу щодо перспективи їх використання у процесі фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку не тільки як мотиваційного компонента оздоровлення, а й як ефективного засобу покращення стану функціональних систем організму та розвитку фізичних якостей [5].

Відтак, постає актуальне питання щодо аналізу переваг занять окремими видами фітнесу для здоров'я школярів. Саме аеробіка, на думку ряду вчених, сприяє підвищенню загальної фізичної активності, розвитку фізичних якостей, ритмічності та мелодизму, створює можливості для індивідуального самовираження через хореографію та рухи, які виконуються в різному темпі. Аеробіка – це тривалі вправи середньої інтенсивності, при яких організм достатньою мірою споживає кисень. Заняття аеробікою забезпечують швидкий темп рухів, який задається музичним ритмом, велику амплітуду рухів рук, ніг, тулуба з включенням у роботу багатьох м'язових груп [1], а такі види, як танцювальна аеробіка та аеробіка зі скакалкою, спрямовані на загальний розвиток організму і зміцнення всіх його систем. Для підвищення користі від занять аеробікою доцільно враховувати основні її принципи: рівномірне дихання, контроль над рухами та координація тіла, точність, помірність навантаження, плавність рухів, регулярність занять.



Основним критерієм вибору аеробіки як засобу розвитку фізичних якостей в учнів початкової школи стало те, що вона має легку для запам'ятовування техніку виконання та характеризується танцювальною і загально-оздоровчою спрямованістю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанню розвитку фізичних якостей дітей присвятили свої праці вчені, а саме: А. Істомін, О. Колумберт, М. Нікітін, Л. Сергієнко, А. Соловей, О. Чичкан, Т. Шандренко тощо. У їхніх роботах висвітлена сутність та особливості розвитку фізичних якостей у дітей різного віку, але зосереджено увагу саме на молодший шкільний вік.

У науковій літературі є багато наукових досліджень, присвячених проблемі застосування інноваційних технологій у системі фізичного виховання школярів. У початкових класах проблему застосування інноваційних технологій у системі фізичного виховання школярів досліджували Н. Москаленко, Н. Павлова, І. Хрипко та інші.

Використання фітнес-технологій на уроках фізичної культури в закладах освіти досліджували Т. Нестерова, Н. Овчиннікова, О. Крючек, О. Ваніна, О. Попова, Г. Глоба та інші.

**Мета статті** – проаналізувати особливості розвитку фізичних якостей в учнів молодшого шкільного віку засобами аеробіки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Одним з ключових показників фізичного здоров'я є рівень розвитку фізичних якостей, який у 20-40% дітей молодшого шкільного віку в Україні залишається низьким. Цей показник безпосередньо впливає на працездатність дитини, сприяє всебічному розвитку особистості, підвищує стійкість організму до впливу соціально-екологічних факторів та покращує адаптивні можливості організму [2].

Проблема розвитку фізичних якостей молодших школярів сьогодні полягає у необхідності розробки нових якісних програм фізичного виховання. Такі програми мають зосереджуватися на: підтримці оптимального рівня рухової активності; сприяттні підвищенню мотивації до регулярних занять фізичними вправами; формуванні стійкої потреби у фізичній активності; формуванні базових рухових навичок.

Одним з ефективних способів підвищення результативності фізичного виховання є впровадження сучасних оздоровчих технологій (фітнес-технологій) на уроках фізичної культури. Це сприяттє розширенню функціональних можливостей, підвищенню стійкості організму та зниженню рівня захворюваності школярів [6].

Використання різних напрямків аеробіки сприяє урізноманітненню освітнього процесу і змісту програм фізичного виховання школярів. Виявлено, що аеробні види фітнесу допомагають уникнути розвитку серцево-судинних захворювань, психічних розладів, ожиріння та порушень функцій опорно-рухового апарату школярів, позитивно впливають на рівень фізичного розвитку, функціональний та психоемоційний стан учнів [5].

На сьогоднішній день існує більше 200 різновидів аеробіки, які відрізняються своєю динамічністю та складністю. Основні принципи аеробних тренувань незмінні – це циклічно повторювані рухи, швидкий темп і правильне дихання.

Аеробіка (від грец. «аеґо» – повітря і «біос» – життя) – це спеціально розроблений комплекс загально-розвивальних фізичних вправ (ходьба, біг, стрибки та ін.), що поєднує в собі дихальні вправи з рухами тіла і виконуються під музику [1, с.18]. Сучасну аеробіку, спираючись на її цілі та завдання, що вирішуються в різних напрямках, можна класифікувати наступним чином: *спортивна аеробіка, оздоровча аеробіка, прикладна аеробіка, фітнес-аеробіка*.

Оздоровча аеробіка являє собою один з напрямків фізичної культури. Характерною рисою оздоровчої аеробіки є наявність аеробної частини заняття, протягом якої підтримується на певному рівні робота серцево-судинної, дихальної та м'язової систем. Оздоровчої аеробіку можна поділити на різні види, які відрізняються за змістом та побудовою заняття. Відтак, це напрямок оздоровчої фізичної культури, що поєднує загальнорозвиваючі, танцювальні та силові вправи, що виконуються під музичний супровід, об'єднані в комплекс, що безперервно виконується [1, с.18].

Переваги оздоровчої аеробіки у фізичному вихованні молодших школярів наступні:

- висока моторна щільність, фронтальне виконання комплексу;
- поточний спосіб організації заняття, який забезпечує виконання рухів без зупинок, при цьому кінцеве положення попередньої вправи є вихідним для наступного;
- емоційність занять, музично-ритмічне та естетичне виховання, доступність виконання гімнастичних, танцювальних та силових вправ;
- висока оздоровча ефективність з боку серцево-судинної та дихальної систем, а також покращення обмінних процесів та зниження жирового компонента тіла;
- підвищення фізичної підготовленості, а саме, рівня координаційних здібностей, гнучкості, сили, витривалості, швидкості;



- різноманітність напрямків, що дозволяють удосконалювати елементи рухів, різноманітність обладнання та інвентарю (набивні м'ячі, гантелі 0,5–1,5 кг, гімнастична скакалка, гімнастична палиця, баскетбольні м'ячі, степ-платформи);

- варіювання інтенсивності фізичного навантаження на основі темпу, музичного супроводу, ваги обтяження, висоти степ платформи, амплітуди рухів, кількості стрибкових та бігових вправ, тривалості виконання основного комплексу.

У структурі заняття з аеробіки для молодших школярів, рекомендується наступна послідовність виконання вправ, яка представлена на рисунку 1.



Рис 1. Структура заняття аеробікою для молодших школярів

Аеробіка має безліч варіацій виконання завдань і організації заняття. Зважаючи на це, кожен урок буде по-своєму унікальним і неповторним.

В аеробіці поєднується широкий спектр рухів, що виконуються під ритмічну й енергійну музику, підвищуючи тим самим фізичну підготовленість дітей. Заняття також сприяють психологічному розвантаженню дітей, оскільки проходять на високому емоційному фоні [1].

Розглянемо один із напрямів аеробіки - класичну (базову) аеробіку.

Базова аеробіка є синтезом загальнорозвиваючих гімнастичних вправ, різновидів бігу, стрибків і підскоків, що виконуються під музичний супровід серійним або потоковим методом. ЧСС коливається в інтервалі –150-170 ударів на хвилину [1, с. 20].

Фізичне навантаження в аеробіці поділяється на два рівні: *низький* і *високий*. Початківцям краще починати заняття з низького рівня навантаження, оскільки другий рівень передбачає виконання складно-координаційних рухів, які потребують правильної техніки виконання. Правильна техніка в аеробіці має величезне значення. При високому рівні аеробного навантаження додаються не тільки складно-координовані вправи, а й підвищується інтенсивність заняття, додається більше стрибків і підскоків.

Усі комбінації аеробіки складаються з базових кроків, потім, на їхній основі рухи ускладнюються, додаються елементи рухів руками. Рухи руками здебільшого є маховими. Рухи руками повинні бути технічно правильними і контрольованими, в іншому випадку, вони можуть призвести до порушень постави і болю в ділянці попереку. Руки допомагають під час виконання складних елементів утримувати рівновагу і координувати рухи [1].

У класичній аеробіці широко застосовуються різні підскоки на двох ногах, на одній, з однієї ноги на іншу. Вони являють собою найпростіші види стрибків, виконуються без розбігу, без вираженого махового руху руками. Для них характерна мала амплітуда вільних рухів частинами тіла і мінімальна висота польоту [2].

Крім правильної техніки різноманітних кроків і підбору цікавої вправи, важливо правильно вибрати інтенсивність уроку. Для цього існують прості методи, які враховують вік і стать учнів. Вправи виконуються з інтенсивністю, що дорівнює 60-80%, від максимального пульсу.

Підвищувати і знижувати інтенсивність заняття можна різними способами: збільшувати темп, амплітуду руху в суглобах, за рахунок додавання стрибків та ін.

Щоб уникнути перевантажень серцево-судинної системи, необхідно у процесі аеробної фази уроку вимірювати в учнів пульс. Зробити це можна в середині заняття, коли необхідний невеликий відпочинок. З





підвищенням загального рівня аеробної підготовки тренувальний пульс після інтенсивних занять швидше відновлюється до рівня спокою.

За 5-6 хвилин до закінчення аеробної частини необхідно знизити інтенсивність навантаження шляхом зменшення амплітуди рухів і зниження темпу музики. Частота серцевих скорочень має бути знижена до нижньої межі цільового діапазону частоти (близько 60%, від максимального значення).

На основі знань про елементи, техніку їх виконання, правильно підбраного музичного супроводу, вчитель може вибудувати комплекс кроків, який в аеробіці називається зв'язками. Існує кілька систем побудови зв'язок у комбінації. Зв'язки розучуються в режимі нон-стоп, за якого учні отримують постійне, дозоване навантаження. Одним з важливих критеріїв відбору засобів в аеробіці і побудові комбінацій є естетика рухів.

Основна складність, яка виникає при заняттях аеробікою, – запам'ятовування вправ, їх послідовності. Адже комплекс складається з великої кількості найрізноманітніших рухів.

Багато засобів фізичного виховання здаються дітям архаїчними, нецікавими – звідси й низька мотивація до занять. Тому, так важливо урізноманітнити уроки фізичної культури, наситити їх яскравими, цікавими засобами.

Секрет популярності у школярів уроків з елементами аеробіки криється в тому, що їхньою метою не є досягнення високих спортивних результатів, для яких потрібні виснажливі багаторічні тренування. На таких уроках виробляється прагнення до краси, формується мотивація до повноцінного здорового способу життя. Результати досліджень свідчать, що використання вправ з аеробіки не тільки сприяють розвитку фізичних якостей - швидкості, силової витривалості, координації, гнучкості, а й здатні розвинути музикальність, пам'ять, увагу, стабілізувати нервову систему, покращити психічно-емоційний стан та загальне самопочуття учнів.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Сьогодні необхідний пошук нових, якісних програм фізичного виховання молодших школярів. Слід зазначити, що ці програми мають базуватися на науково обґрунтованих методах і передбачати необхідну фізичну активність для підтримки високого рівня здоров'я. Заняття повинні бути регулярними і включати вправи для всіх груп м'язів, мати аеробну та силову спрямованість, сприяти розвитку фізичних якостей дітей. Саме заняття різними видами аеробіки відповідають цим вимогам.

Наголошено, що аеробіка як різновид оздоровчо-спортивних занять є сприятливим варіантом фізичного навантаження для учнів початкової школи, оскільки через розгалужену структуру передбачає чимале різноманіття вправ розважального характеру під музично-ритмічний супровід, що активно виконуються протягом тривалого часу, спрямованих на емоційну складову дитини, всебічний розвиток й оздоровлення.

Узагальнено інформацію щодо ефективності впливу засобів аеробіки на організм учнів, що полягає у покращенні витривалості, координації рухів, стану серцево-судинної системи та опорно-рухового апарату. Відтак, вправи аеробіки можуть бути ефективно використані в процесі фізичного виховання молодших школярів для розвитку фізичних якостей.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці програми занять аеробікою для молодших школярів, спрямованої на розвиток координації та силових здібностей, що зумовлено віковими особливостями фізичного розвитку дітей початкової школи.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аеробіка як засіб розвитку фізичних здібностей студентської молоді: монографія/ Г. Ф. Пономарьова, О. М. Школа, А. В. Осіпцов, Д. В. Пятницька. Маріуполь: ТОВ «ППНС», 2018. 254 с.
2. Лещій Н. П. Роль фізкультурно-оздоровчих систем у підвищенні рівня здоров'я школярів. *Olympicus*. 2024. №2. С. 133-138.
3. Масляк І. П. Вплив аеробіки силової спрямованості на стан кардіореспіраторної системи школярів старших класів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2017. №1. С. 35-38.
4. Санжарова Н. М., Кропивка Т. М. Оптимізація фізичної підготовки учнів старших класів засобами силової аеробіки. *Physical Education Theory and Methodology*. 2015. №2. С. 20-25.
5. Троценко Т. Ю., Троценко В. В. Особливості впровадження сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій у фізичному вихованні молодших школярів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 15 : науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2021. Вип. 5К (134). С. 116-120.
6. Язловецька О. В. Впровадження оздоровчого фітнесу в систему фізкультурної освіти молодших школярів. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2022. №207. С. 385-390.



## МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

### ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ

УДК 372.853

**Максим ІВАНОВ**

#### **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАДАЧІ З ТЕХНІЧНИМ ЗМІСТОМ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ФІЗИКИ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету математики, природничих наук та технологій)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Чинчой О. О.

*Досліджено використання експериментальних задач з фізико-технічним змістом при вивченні фізики у закладах загальної середньої освіти. Продемонстровано, що експериментальні задачі є засобом реалізації практичної спрямованості навчання фізики. Констатовано також, що такий вид фізичного експерименту є актуальним на різних етапах навчального процесу. Показано, що використання експериментальних задач на уроці і у позаурочний час може суттєво допомогти вчителю підвищити активність і зацікавленість школярів, покращити розуміння ними навчального матеріалу за рахунок збільшення наочності та компоненти дослідницької діяльності.*

**Ключові слова:** експериментальні задачі, практична спрямованість навчання фізики.

Найхарактернішою рисою технічного мислення є швидкість і легкість переходу від теоретичного аналізу задачі до її практичного розв'язання та постійне співвідношення практичних дій за їх теоретичним аналізом. На це співвідношення спрямоване також розв'язання експериментальних задач. Слід зазначити, що не завжди можна провести чітку межу між тими чи іншими видами задач шкільного курсу фізики. Загальним же для них усіх (як і для задач з інших навчальних предметів) є те, що вони є однією з центральних ланок у ланцюгу, який пов'язує теорію з практикою. Ядром цього ланцюга можна вважати експериментальні задачі, які є одним із видів навчального фізичного експерименту, що займає особливе місце в курсі фізики.

**Аналіз наукових досліджень та публікацій з теми.** Проблемою практичної спрямованості курсу шкільного фізики займалися О. І. Бугайов, С. У. Гончаренко, Є. В. Коршак, О. І. Ляшенко, В. І. Шарко та ін., які розкрили роль практичної спрямованості навчання у становленні світогляду майбутніх громадян; довели важливість курсу фізики у засвоєнні учнями основ техніки та технології; розробили принципи відбору матеріалу технічного змісту для уроків фізики. Формування практичних умінь учнів під час розв'язування експериментальних задач А. А. Давиденко, С. П. Величко, В. П. Вовкотруб, Б. Г. Кремінський, В. Ф. Савченко, та ін. Аналіз літератури засвідчує, що проблема практичної спрямованості в процесі навчання фізики віддзеркалена у фаховій методиці. Актуальність нашого дослідження визначено суперечністю, що винила між вимогами до випускників школи на сучасному етапі та проблемою практичної спрямованості шкільного курсу фізики.

**Метою статті** є обґрунтування необхідності використання експериментальних задач фізико-технічного змісту для посилення практичної спрямованості курсу фізики закладів загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Експериментальні задачі здавна мали заслужене визнання учителів і повагу методистів. Однак, значні витрати часу, труднощі з обладнанням, недостатня методична підготовленість окремих учителів нерідко створюють труднощі у використанні цих задач у навчальному процесі. Відповідно до видів навчального експерименту експериментальні задачі можуть застосовуватись у навчальному процесі як демонстраційні, фронтальні, лабораторні, а також у формі індивідуальних завдань для позаурочної і позашкільної роботи. До переваг експериментальних задач ми відносимо:

1. Усунення формалізму в знаннях учнів, надання реальної практичної спрямованості теоретичним положенням з фізики.
2. Вироблення практичних умінь і навичок.
3. Розвиток самостійного мислення, формування умінь і навичок дослідницького характеру.
4. Можливість активного засвоєння прикладних знань з фізики – знань, що реалізують зв'язок фізики з технікою.



Остання перевага забезпечується відповідним підбором тематики задач. Якщо розв'язування експериментальних задач сприяє посиленню практичної спрямованості навчання, то посилення практичної спрямованості значною мірою залежить від змісту задач, а також методики їх постановки [3].

Експериментальні задачі з фізико-технічним змістом застосовуються в різних формах організації навчального процесу. Розглянемо на прикладах методику постановки експериментальних задач [2].

*Задача 1. Визначити опір шматка ніхромового дроту, користуючись штангенциркулем або лінійкою.*

Експериментальні задачі можуть бути виконані на різних етапах уроку. Розв'язання цієї задачі проводиться у формі фронтальної лабораторної роботи. У старших класах до експериментальних задач вводять елементи дослідження. Розв'язування задач може бути у формі фізичного практикуму, коли окремим групам учнів даються картки з певними завданнями та обладнанням.

При опитуванні учнів можна запропонувати такі експериментальні задачі:

*Задача 2. У скільки разів опір одного провідника більший (менший) іншого?*

а) Обладнання: два мідних провідники однакового перерізу, але різної довжини (однакової довжини, але різного перерізу), штангенциркуль, лінійка.

б) Обладнання: два мідних провідники з перерізами  $S$  і  $2S$  та довжинами  $l$  і  $2l$ , штангенциркуль, лінійка.

Задачі можна запропонувати класу у вигляді самостійної роботи.

*Задача 3. Зібрати електричне коло з послідовно з'єднаних джерела струму, вимикача, реостата, електричної лампочки. Пояснити, в який бік потрібно пересунути повзунок реостата, щоб на нитці лампочки збільшити напругу?*

*Задача 4. Визначити, чи можна запропонований реостат вмикати у мережу з даною лампочкою.*

Задачу з більш складним обладнанням можна запропонувати одному з учнів під час фронтального або поглибленого опитування учнів. Учитель стежить за роботою учня і при потребі вчасно надає йому допомогу. Пояснення розв'язку задачі слухають усі учні. В окремих випадках учитель може перевірити установку, складену учнем, і, задавши одне-два запитання, оцінити його роботу.

Інколи експериментальні задачі задаються додому. При цьому попереджають учнів про техніку безпеки. Це такі задачі:

*Задача 5. Провести обчислення опору нагрівного елемента за паспортними даними.*

*Задача 6. Накреслити схему й підрахувати опір електричного кола кімнатної проводки (опір провідників не враховувати).*

*Задача 7. Якої потужності прилади ви можете вмикати додатково до тих, які є у квартирі, залежно від наявного запобіжника.*

При тематичному плануванні вчителю фізики необхідно пам'ятати про послідовність у розв'язуванні задач.

Розв'язання задач практичного змісту здебільшого має супроводжуватись самостійним одержанням учнями даних із досліду, таблиць і т.п. Учні самі знаходять способи розв'язку задачі. Хоч це для практичної діяльності має першочергове значення, дає змогу прищепити учням навички самостійного пошуку необхідних даних за довідниками, таблицями, приладами, а також формує навички самостійного вибору шляхів і засобів розв'язання задачі, та в практиці роботи школи найчастіше самостійне одержання даних практикується дуже мало [4].

Часто учні справляються з типовими задачами, але не можуть розв'язати задачу практичного характеру. Наприклад, легко розв'язують задачі на послідовне й паралельне з'єднання провідників, але підібрати реостат для даного кола, визначити, на яку величину струму повинен бути розрахований запобіжник у приміщенні, квартирі і т.д. вони в більшості випадків не можуть. У зв'язку з цим особливого значення серед фізико-технічних задач надають задачам на доконструювання і переконструювання (конструкторські задачі), а також задачам з неповними даними. Ці задачі відносять до творчих, оскільки при розв'язуванні їх не можна використовувати відомі алгоритми. Фізико-технічні задачі експериментального й неекспериментального характеру (на доконструювання, переконструювання) і задачі з неповними даними найбільш наближені до задач з виробничим змістом (конструкторських задач) [1].

Діяльність школярів при розв'язуванні конструкторських задач має комплексний характер. Їм доводиться користуватись різними фізичними знаннями, висувати гіпотези, використовувати прийоми проектування й конструювання, практичні вміння, навчальний експеримент, виготовляти технічні пристрої й моделі, вносити необхідні вдосконалення [3]. Такий стиль діяльності, який якісно відрізняється з теоретичного та практичного боку, необхідний у багатьох галузях народного господарства. Постановка конструкторських задач прикладного характеру забезпечує розуміння оптимальних розв'язків їх у сучасній техніці. Для цих задач характерні не тільки цікаві фізико-технічні ідеї, а й такі якості, як екологічність, ергономічність, технологічність, перспективність. Сюди можна віднести, наприклад, задачі на конструювання регулятора для електроплитки з трьома нагрівними елементами, конструкції автоматичних пристроїв з використанням електромагнітного реле й різних датчиків. Якщо ж постановка задачі впливає з практичних потреб суспільного корисного характеру, то така задача є добрим стимулятором розвитку інтересу до практичних питань шкільного курсу фізики й активної творчої діяльності учнів. Для прикладу подібних задач можна навести такі:



*Задача 8. Сконструйте автоматичний пристрій, що вимикає електронагрівач після закипання рідини.*

*Задача 9. У кімнаті необхідно встановити люстру, в якій могли б світитися дві, три та п'ять лампочок, але в стіні прокладений двожильний провід. Яким чином це можна зробити, не міняючи проводку?*

**Висновки.** Успішне формування технічних знань можливе в процесі систематичної та цілеспрямованої діяльності учнів щодо розв'язування задач з фізико-технічним та виробничо-технічним змістом і в певній мірі залежить від рівня сформованості умінь розв'язувати такі задачі. Навчання учнів умінню розв'язувати експериментальні задачі з технічним змістом слід розглядати як складову частину роботи по формуванню практичних умінь учнів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Давиденко А. А. Методика розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики (теоретичні основи). Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект- Поліграф», 2004. 264 с.
2. Іваненко О. Ф., Махлай В. Ф., Богатирьов О. І. Експериментальні та якісні задачі з фізики: Посібник для вчителів. – Київ: Рад. шк., 1987. – 144 с.
3. Розв'язування навчальних задач з фізики: питання теорії і методики//С. У. Гончаренко, Є. В. Коршак, А. І. Павленко та ін. /За ред. Є. В. Коршака. – К: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 185 с.
4. Чінчой О.О. Задачі з фізико-технічним змістом як засіб реалізації практичної спрямованості ШКФ // Наукові записки. – Серія: Пед. науки. – Кіровоград, 2000. – Вип.28. – с. 145-148
5. Чінчой О. О. Формування широкого кругозору учнів загальноосвітньої школи в процесі навчання фізики / Наукові записки / Ред кол. В.Ф. Черкасов та ін. Випуск 179. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В.Винниченка, 2019. С. 164–168.



## ПРИРОДНИЧІ НАУКИ

УДК 37.016:911

Анна БАЛІЦЬКА

### ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ГЕОСЕРВІСІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ В СТАРШИХ КЛАСАХ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету математики, природничих наук та технологій)  
Науковий керівник – кандидат географічних наук, доцент Маслова Н. М.

У статті розглянуто методичні аспекти застосування геосервісів при вивченні географії в старших класах. Коротко висвітлено еволюцію ідеї впровадження географічних сервісів в освітній процес. Розкрито дидактичні можливості геосервісів, зокрема картографічних веб-сервісів (Google Maps, Wikimapia), віртуальних глобусів (Google Earth, Nasa World Wind), геоінформаційних систем (Map Info, Qgis) та геосервісів для створення інтерактивних вправ (Settera, Wordwall та ін.). Проаналізовано переваги та недоліки використання цих інструментів в процесі навчання, а також їхній вплив на розвиток просторових уявлень та підвищення інтересу учнів до географії. Зроблено висновки про ефективність застосування геосервісів на уроках географії та доцільність їх інтеграції в освітній процес.

**Ключові слова:** цифрові технології, геосервіси, картографічні веб-сервіси, віртуальні глобуси, геоінформаційні системи, інтерактивні вправи, навчання географії, просторові уявлення тощо.

**Постановка проблеми.** Геосервіси є сучасними технологіями, які перебувають у відкритому доступі для всіх бажаючих, що робить їх застосування в процесі навчання географії відносно легким та водночас ефективним. Вперше термін "геосервіси" був використаний у 1999 р. у концепції «Оцифрована Земля», яка являла собою «віртуальну модель планети», що охоплює всі її системи. В цій концепції під геосервісами малися на увазі технології, які дозволяють отримувати доступ до географічної інформації в режимі реального часу [1].

На сьогодні такі сервіси все частіше застосовуються в освітньому процесі з географії. Але у науковій та навчально-методичній літературі досі слабо висвітлені прикладні аспекти використання геосервісів у процесі навчання географії. Недостатність публікацій на цю тему створює потребу в подальших дослідженнях і розробках, що визначає актуальність даної теми. Особливо актуальним є дослідження того, як геосервіси можуть сприяти формуванню просторових уявлень учнів, покращенню знань з географії та розвитку критичного мислення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Одними з перших про необхідність застосування геосервісів на уроках географії почали писати американські педагоги. Ще у 1990-х роках проблеми застосування геоінформаційних систем в освіті обговорювалися при розробці програм підготовки вчителів у працях Р. Боема, Дж. Браерлі, М. Шарма [2] та С. Беднарца, Р. Аудета [3], які в той час підкреслювали недостатню підготовку вчителів до їх впровадження в процес навчання. У 2003 р. М. Алібранді [4], Т. Бейкер та С. Кейс [5] акцентували увагу на необхідності впровадження геотехнологій в контексті реформ для довготривалого впливу, запропонованих Б. Мінсом ще у 1994 р. [6]. У 2008 р. Дж. Керські [7,8], Р. Шульц та Т. Паттерсон [8] абсолютно обґрунтовано констатували, що розвиток інтернет-ГІС та віртуальних глобусів значно розширив доступні геопросторові інструменти для освітань.

В Україні проблемі застосування цифрових інструментів та сервісів в освітньому процесі присвячували праці В. Биков [9], Т. Вакалюк [10], С. Литвинова [11], Н. Морзе [12], Г. Ткачук [13] та інші.

Більшість досліджень зосереджені на технічних аспектах використання геоінформаційних систем, картографічних сервісів та віртуальних глобусів, проте питання їхнього впровадження в освітній процес з акцентом на методичні прийоми та ефективність залишаються недостатньо вивченими.

**Мета статті.** Метою даного дослідження є дослідження дидактичних можливостей застосування геосервісів в процесі навчання географії в старших класах з метою підвищення ефективності освітнього процесу.

Для досягнення цієї мети передбачено виконання таких завдань: визначити основні види геосервісів, що можуть бути використані на уроках географії; проаналізувати їх дидактичні можливості в процесі навчання географії в старших класах; дослідити ефективність їх застосування в освітньому процесі.



**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** *Геосервіси* - це технології, які дозволяють отримувати доступ до географічної інформації в режимі реального часу. Вони є важливим інструментом для дослідження географічних об'єктів і явищ, надаючи інтерактивні можливості для візуалізації географічної інформації, аналізу географічних даних та моделювання географічних процесів. Геосервіси використовуються як у повсякденному житті, так і для спеціалізованих завдань, таких як прогнозування стихійних лих, моніторинг екологічних ситуацій або управління інфраструктурою [14]. Ці сервіси дозволяють отримати більш точні уявлення про просторові явища, що дозволяє їх застосування і в процесі навчання географії.

Геосервіси можна класифікувати наступним чином:

1. *Картографічні веб-сервіси* — це сервіси, які надають користувачам доступ до географічних карт і даних, які можна використовувати для проведення міні-досліджень або для створення інтерактивних вправ (Google Maps, Wikimapia та ін.).
2. *Віртуальні глобуси* (Google Earth, NASA, World Wind), які забезпечують візуалізацію просторової інформації у вигляді тривимірних моделей Землі.
3. *Геоінформаційні системи (ГІС)*, які надають можливість поглибленого аналізу географічних даних і є інструментами для обробки та моделювання даних на професійному рівні (QGIS, ArcGIS та ін.) [15].
4. *Геосервіси для створення інтерактивних вправ з географічними картами* (Settera, Wordwall та ін.). Ці інструменти можуть бути використані для активізації знань, тренування та перевірки навичок учнів за допомогою інтерактивних карт, що робить навчання більш динамічним і цікавим.

Серед найбільш поширених і ефективних сервісів для навчання географії можна виділити Google Maps, Google Earth, Settera, Wordwall, Learningapps та ін. Кожен з цих інструментів має свої унікальні функції та переваги, що дозволяють користувачам детально досліджувати різні аспекти географії, використовуючи цифрові технології та інтерактивні платформи. Розгляд основних геосервісів дає змогу краще зрозуміти, як вони можуть бути використані для навчальних і дослідницьких цілей.

Віртуальні глобуси, такі як Google Earth, NASA World Wind, дозволяють візуалізувати тривимірні моделі Землі та інших небесних тіл за допомогою супутникових знімків [16, 17]. Вони формують взаємопов'язану картину географічних процесів, наочно демонструючи причинно-наслідкові зв'язки. Google Earth забезпечує не тільки тривимірну візуалізацію поверхні Землі, але й можливість інтерактивного дослідження будь-якої точки планети. За допомогою цього сервісу учні можуть досліджувати рельєф, зміни клімату, природні катастрофи, такі як землетруси або повені, а також вивчати вплив людської діяльності на природне середовище. Унікальні можливості Google Earth, зокрема функція "історичних знімків", дозволяють спостерігати за змінами ландшафтів у різних часових проміжках, що є важливим для дослідження екологічних проблем. Однією з основних переваг Google Earth є можливість досліджувати географічні об'єкти в різних масштабах і створювати інтерактивні візуалізації [18]. Віртуальні глобуси допомагають моделювати природні явища, наприклад, такі як рух повітряних мас, що корисно при вивченні атмосфери. Проте інструменти, такі як NASA World Wind, можуть вимагати значних апаратних ресурсів для роботи з великими обсягами даних.

Google Maps і Google Earth також пропонують інструменти для вивчення місцевості через панорамний перегляд, забезпечуючи інтерактивну взаємодію з картами. Google Maps є одним з найпоширеніших інструментів для дослідження географічних об'єктів. Цей сервіс надає можливість користувачам взаємодіяти з детальними картами у режимі реального часу, досліджуючи міста, дороги, природні об'єкти, а також планувати маршрути і аналізувати транспортні системи. У контексті освітніх завдань, Google Maps використовується для формування навичок просторової орієнтації, дослідження урбаністичних процесів та аналізу регіональних відмінностей у розвитку територій. Вчителі можуть використовувати цей сервіс для демонстрації географічних понять і явищ, таких як щільність населення, транспортні потоки або рівень урбанізації тощо [19, 20].

Серед популярних платформ для створення інтерактивних вправ на основі карт слід виділити Settera та Mission MapQuest. Settera дозволяє учням тренуватися у вивченні географічної номенклатури через інтерактивні завдання, що допомагає краще запам'ятовувати місця та географічні об'єкти. Використання цього сервісу дозволяє учням у легкій та доступній формі запам'ятовувати географічні назви, положення країн, столиць, географічних об'єктів, таких як річки та гори. Платформа включає різні тести та завдання, що сприяють кращому засвоєнню матеріалу. Settera поєднує в собі навчання та розваги, що підвищує мотивацію та зацікавленість у вивченні географії [21]. Mission MapQuest дає можливість створювати квести та вікторини на основі географічних карт, інтегруючи інструкції та підказки, що робить процес навчання захопливим і динамічним [22].

Сервіс Wordwall — це ще один ефективний інструмент для створення інтерактивних завдань, який можна використовувати в процесі навчання географії. За допомогою цього сервісу вчителі можуть створювати різноманітні вікторини, кросворди, тести та ігри, що дозволяють учням повторювати та закріплювати знання з географії. Wordwall надає можливість адаптувати навчальні матеріали під рівень знань учнів, що робить його універсальним інструментом для різних вікових категорій [22]. Перевагами даного сервісу є наявність



україномовного інтерфейсу та широкий вибір шаблонів для інтерактивних вправ, навіть у безкоштовній версії. Зважаючи на специфіку географії як навчального предмету, який вивчає в першу чергу просторову організацію різних складових географічної оболонки Землі, найбільш зацікавить вчителів географії шаблон “діаграма з мітками”, яка дозволяє створювати інтерактивні вправи з картами. Для цього необхідно завантажити відповідну картосхему, після чого розмістити на ній пунсоми з цифрами та створити завдання з переліком географічних об’єктів, які діти мають з’єднати з відповідними цифрами. Такі вправи можна застосовувати як з метою вивчення, так і перевірки знання учнями географічної номенклатури [23].

Геосервіси, такі як Google Maps, Google Earth, Settera, Wordwall, дозволяють підвищити наочність навчання, зробити процес засвоєння матеріалу більш інтерактивним та інтегрувати сучасні технології у традиційний урок.

Використання геосервісів для створення інтерактивних вправ сприяє підвищенню активності учнів та зацікавленості в географії, що, в свою чергу, позитивно впливає на їх мотивацію до навчання. Такі вправи можуть бути інтегровані на різних етапах уроку: під час актуалізації знань, засвоєння нового матеріалу, його закріплення або для перевірки й контролю знань. Вміння вчителя креативно поєднати сучасні технології з навчальним процесом сприяє досягненню ефективних освітніх результатів.

З метою дослідження ефективності застосування геосервісів у навчанні географії було проведено опитування серед учнів 10-11 класів, яке продемонструвало активне використання учнями таких сервісів, як Google Maps і Google Earth. Аналіз дослідження показав, що більшість учнів (48%) використовують геосервіси регулярно, а 36% – іноді. Найпопулярнішим сервісом є Google Maps (88%), далі Google Earth (44%) і Wordwall. Геосервіси найчастіше використовуються для вивчення географічного положення (80%) та визначення маршрутів (60%). Учні переважно позитивно оцінюють ефективність цих інструментів: 72% відзначили, що геосервіси допомагають у навчанні, а 24% – що допомагають дуже сильно. Найвищі оцінки були надані наочності (18 голосів за 5 балів) і можливості самостійного дослідження (14 голосів за 5 балів). Більшість учнів (88%) рекомендують використовувати геосервіси для вивчення географії. Підсумовуючи можна зазначити, що учні високо оцінили їхню здатність візуалізувати інформацію та сприяти розумінню географічних процесів, що підтверджується готовністю рекомендувати геосервіси для навчання іншим.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Геосервіси сприяють розвитку просторового мислення, аналітичних навичок і цифрових компетенцій, що є ключовими для успішного навчання в умовах сучасного світу. Використання геосервісів в процесі навчання географії забезпечує ефективну візуалізацію, робить освітній процес більш динамічним та інтерактивним, сприяє ефективному формуванню просторових уявлень учнів, дозволяє вивчити географічну номенклатуру, розвинути логічне мислення, увагу та пам’ять. Робота з такими сервісами підвищує ефективність навчання, активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів, дозволяє створити цікаве освітнє середовище в процесі вивчення географії. Для вчителя застосування географічних сервісів дає можливість урізноманітнити та осучаснити методику викладання, рухатись в ногу з часом.

В перспективі існує потреба у приділенні більше уваги методичним аспектам використання геосервісів, оскільки на сьогоднішній день в науковій літературі ця тематика мало висвітлена. Особливої уваги потребує також дослідження впливу застосування геосервісів та інтерактивних вправ з картами на підвищення ефективності освітнього процесу та його результати.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Xu G.H., Chen Y.T. Towards Digital Earth: Proceedings of the International Symposium on Digital Earth. Beijing, China: Science Press. 1999. Vol. I. P. 32–41.
2. Boehm R., Brierley J., Sharma M. The Bete Noire of geographic education: Teacher training programs. Indiana, PA, USA: National Council for Geographic Education. 1994. P. 89–98.
3. Bednarz S.W., Audet, R.H. The status of GIS technology in teacher preparation programs. *Journal of Geography*. 1999. № 98 (2). P. 60–67.
4. Alibrandi M. GIS in the classroom: Using geographic information systems in social studies and environmental science. Portsmouth, NH: Heinemann. 2003. 126 pp.
5. Baker T., Case, S. The effects of GIS on students’ attitudes, self-efficacy, and achievement in middle school science classrooms. *Journal of Geography*. 2003. № 102 (6). P. 243–254.
6. Means B. Technology and Education Reform: The Reality Behind The Promise. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1994. 232 pp.
7. Kerski J. The world at the student’s fingertips: Internet-based GIS education opportunities. *Digital Geography*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. 2008. P. 119–134.
8. Schultz R.B., Kerski J., Patterson T. The use of virtual globes as a spatial teaching tool with suggestions for metadata standards. *Journal of Geography*. 2008. № 107 (1). P. 27–34.
9. Биков В. Ю., Гуржій А. М., Гапон В. В., Плєскач М. Я. Інформатизація і комп’ютеризація загальноосвітніх навчальних закладів 20 років. *Комп’ютер у школі та сім’ї*. К: Навчальна книга. 2014. № 5. С. 3–11.
10. Вакалюк Т. А. Хмарні технології в освіті: навч.-метод. посібник для студентів фізико-математичного факультету. Житомир: вид-во ЖДУ. 2016. 72 с.
11. Литвинова С. Г. Етапи, методологічні підходи та принципи розвитку хмароорієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу. *Комп’ютер у школі та сім’ї*. 2014. № 4 (116). С. 5–11.
12. Морзе Н. В. Педагогічні аспекти використання хмарних обчислень. *Інформаційні технології в освіті*. К: Вища школа. 2011. №9. С. 20–29.



13. Ткачук Г. В. Хмарні технології: аналіз, перспективи, реалізації. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2015. № 2. С. 40–43.
14. Кузніченко С.Д., Бучинська І.В. Картографічні WEB-Сервіси: конспект лекцій. Одеса: Одеський державний екологічний університет, 2022. 114 с.
15. Зацерковний В. І., Бурачек В. Г., Железняк О. О., Терещенко А. О. Геоінформаційні системи і бази даних : монографія. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. 492 с.
16. Google Earth. URL: <https://earth.google.com/web/>
17. NASA World Wind. URL: <https://worldwind.arc.nasa.gov/>
18. Мельникова І. В. Переваги використання електронних геоінформаційних ресурсів на заняттях географії. *Електронні інформаційні ресурси: створення, використання, доступ*. Пам'яті Олексія Петровича Стахова. Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної Інтернет конференції 9-10 листопада 2021 р. Суми / Вінниця: НІКО / ВНТУ, 2021, С. 130–132.
19. Google Maps. URL: <https://www.google.com/maps>
20. Бондаренко Т. В. Освітні можливості використання геоінформаційних ресурсів Google в процесі візуалізації навчальної інформації. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 76 (2). С. 96–107.
21. Seterra. URL: <https://www.seterra.com/>
22. Mission MapQuest URL: [Електронний ресурс]. Доступ: <http://www.classtools.net/mapgame/index.php>
23. Маслово Н. М., Мирза-Сіденко В. М. Дидактичні можливості хмарних сервісів для створення інтерактивних вправ в процесі навчання географії. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*. Випуск 3. Кропивницький: Видавничий дім «Гельветика», 2024. С. 44-52.

УДК 378.147:004.9

**Наталія ПОЛІЩУК****РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Костенко Л. Д.*

*Стаття присвячена розвитку інформаційних навичок студентів в умовах модернізації вищої освіти. Дано визначення поняття «компетентність». Крім того, описано п'ять ключових груп компетенцій, визначених Радою Європи. Навчальне середовище описується як платформа для інтерактивних стосунків і діалогового спілкування навчальних тем між собою та з інформаційними ресурсами.*

**Ключові слова:** *компетентність, інформаційна компетентність, навчальне середовище, заклад вищої освіти.*

У статті розглядаються різні аспекти проблеми професійної освіти: напрями та шляхи модернізації системи підготовки фахівців, співвідношення теоретичної та практичної підготовки для підготовки кваліфікованого спеціаліста, який відповідає потребам суспільства.

**Мета статті** визначити необхідність розвитку ключових навичок у рамках модернізації вітчизняної вищої освіти.

Процес інформатизації системи освіти висуває нові вимоги до майбутніх викладачів у сфері підвищення кваліфікації кожної особистості, яка характеризується високим рівнем компетентності та інформаційної культури.

**Виклад матеріалу дослідження.** Розкриваючи зміст розвитку інформаційної компетентності учнів, розглянемо визначення двох основних понять. Так, поняття «компетентність» науковці розглядають як «володіння учнями відповідною компетентністю, у тому числі особистим ставленням до цього та мети своєї діяльності». Компетентність – це особистісна якість студента, який уже набув мінімального досвіду в даній галузі» [2]. Карлінська Я. визначає інформаційну компетентність як невід'ємну професійну якість людини, яка, на її думку, відображає її здатність визначати інформаційні потреби, шукати інформацію та ефективно працювати з нею в усіх її формах (традиційній, друкованій та електронній тощо), а з іншого – з іншого боку, як здатність людини визначати інформаційні потреби, шукати інформацію та ефективно працювати з нею; а з іншого – здатність працювати з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями та застосовувати їх у професійній діяльності та повсякденному житті [1].

Аналіз наукових джерел показав, що більшість робіт з компетентнісного підходу написані стосовно вищої освіти та приєднання України до Болонського процесу. Так, Рада Європи виділила п'ять груп ключових навичок, рівень володіння якими є беззаперечним критерієм якості освіти:

- політичні та соціальні компетенції, пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні та вдосконаленні демократичних інститутів;
- компетентності для життя в мультикультурному суспільстві. Щоб запобігти виникненню расизму чи ксенофобії та поширенню нетерпимості, освіта повинна озброїти молодих людей такими міжкультурними навичками, як здатність розуміти відмінності, поважати один одного та жити разом з людьми з різних культур, мов і релігій.





- компетенції, які визначають майстерність усного та письмового спілкування, що важливо в бізнесі та суспільному житті. Цей рівень спілкування також включає знання кількох мов, які стають все більш важливими;

- компетенції, що мають відношення до становлення інформаційного суспільства: володіння новими технологіями, розуміння їх застосування, сильних і слабких сторін, здатність критично аналізувати інформацію та рекламу, що поширюється через медіа-канали;

- компетенції, які реалізують здатність і бажання навчатися впродовж життя як основу для безперервної освіти в особистому та соціальному житті, а також у професійному житті [5].

За словами І. Торохтія, інформаційна грамотність є одним із ключових елементів у підготовці фахівців. До завдань розвитку інформаційної грамотності відносяться:

- Збагачення знань і вмінь у галузі інформатики та інформаційних технологій та комунікаційні технології;

- Розвиток комунікативних та інтелектуальних навичок;

- Ведення інтерактивного діалогу в єдиному інформаційному просторі [4].

Вважаємо, що набуття інформаційної грамотності можливе за умови створення у вищому навчальному закладі сучасного інформаційно-комунікаційного середовища, яке стає майданчиком для інтерактивних стосунків та діалогічного спілкування суб'єктів освіти між собою та з інформаційним ресурсом. Забезпечить процес розвитку вчителів через інформаційну діяльність, розвине їх самостійність і творчість, виявить можливості, інтереси та навички, організує доступ до нових джерел інформації.

У цьому середовищі особливої уваги заслуговує використання телекомунікацій. Інтернет пропонує вчителям-початківцям чудові можливості для розширення та збагачення своїх навичок інформаційної грамотності, а саме:

- використання електронної пошти, що дозволяє обмінюватися інформацією між користувачами мережі в межах регіону та за його межами;

- Створення власних сайтів для представлення інформації;

- Обмін тематично організованими знаннями;

- Участь у форумах

- Брати участь у конференціях, які забезпечують обговорення в реальному часі цікавих тем;

- Підписка на розсилку, за допомогою якої ви будете регулярно отримувати інформацію про новинки галузі;

- Розповсюдження та завантаження централізовано підготовлених матеріалів; вільний доступ до навчального програмного забезпечення та документації з файлових архівів, що містять тисячі мегабайт інформації;

- Доступ до каталогів сотень кращих бібліотек світу;

- Онлайн тести;

- Участь у спільних мережевих проєктах між викладачами з різних країн.

Все це реалізується на уроках і в самостійній позааудиторній діяльності. Ревізійна навчальна діяльність студентів відбувається під керівництвом і безпосереднім контролем викладача, який координує діяльність здобувачів, який надає своєчасні та точні рекомендації. Самостійній позааудиторній роботі студентів викладач виступає координатором і оцінювачем результатів уже виконаної роботи.

Для набуття інформаційної грамотності вищий навчальний заклад має створити спеціальне навчальне середовище, а саме:

- Систематичне оцінювання та самооцінювання загальних і специфічних компетентностей; Індивідуалізація у сприянні саморозвитку учнів (їх мотивація, самоорганізація, корекція, самооцінка);

- Практична спрямованість навчання;

- Формування професійно-особистісного змісту кінцевого результату; Надання можливості для самовизначення при виборі теми, методів, форм, напрямів самостійної роботи;

- Інтеграція завдань (посилення міжпредметних зв'язків); Контроль якості самостійної роботи (аналіз та самоаналіз завдань, визначення ефективних форм проміжного контролю);

- Надання можливості для самореалізації у творчості;

- інформаційне забезпечення самостійної роботи студентів;

- Стимулювання розвитку навичок самоосвіти.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Завдяки використанню інформаційно-мультимедійних технологій науково-дослідницькі презентації студентів стають візуально та змістовно багатшими. У рамках викладання різних предметів студенти готують презентації та проєкти (групова та індивідуальна робота), виконують різноманітні творчі завдання з використанням всесвітньої мережі Інтернет та мультимедійних технологій.

Виходячи з вищезазначеного, в сучасному педагогічному суспільстві існує об'єктивна необхідність підвищення інформаційної грамотності вчителя. Введення в мережевий простір, формування та розвиток його



вмінь і навичок роботи в мережі та розвиток уміння працювати з інформацією стають актуальними завданнями сучасної підготовки викладача, які можна вирішити в навчальному середовищі вищій навчальний заклад.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В.Ю. Основні концептуальні засади стратегії інформатизації освіти і головна парадигма прийдешнього суспільства знань. Національна академія педагогічних наук України; Ін-т пед. Освіти і освіти дорослих НАПН України, 2014. С. 32–42.6.
2. Бібік Н. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ, 2004. С. 7–25.
3. Карлінська Я.В. Інформаційна компетентність студентів як чинник толерантності // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії : зб. матеріалів конференції. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 175-178.
4. Малихін О.В. Компетентнісно-орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога : монографія. Київ : ТОВ «НВО Інтерсервіс», 2016. 558 с.8.

УДК 378.937

**Віталій ЯЧНИК**

### **ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ**

*(студента II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук Балануца О. О.*

*У статті розкрито особливості формування загальнокультурної компетентності майбутніх викладачів. Встановлено, що загальнокультурна компетентність віддзеркалює знання майбутніх викладачів про культурну спадщину різних народів, своєрідність розвитку культурного надбання в різні історичні епохи, вміння інтеріоризувати ці знання, використовувати цю інформацію для активізації міжкультурної взаємодії в студентському колективі, розвивати себе як культурну особистість. Оскільки загальнокультурна компетентність майбутніх викладачів є системою, то досягти позитивних результатів у її формуванні можна тоді, коли вона буде достатньою мірою розвинена й буде забезпечене її оптимальне функціонування, що можливо тільки при застосуванні інтегративного підходу.*

**Ключові слова:** загальнокультурна компетентність, майбутні викладачі, міжкультурна взаємодія.

**Постановка проблеми.** Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, модернізації змісту освіти та її організації відповідно до світових тенденцій і вимог. Сьогодні, яке стрімкими темпами змінюється та оновлюється, вимагає від вищої педагогічної школи серйозного вдосконалення підготовки вчителя, становлення його як компетентного професіонала, який глибоко знає свій предмет, є відкритим до інновацій у педагогіці, володіє різними технологіями викладання свого предмету, здатний успішно проектувати і забезпечувати результативність навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Ерудований, висококультурний, з високим рівнем розвитку критичного мислення, готовий до дослідницької діяльності, здатний самоактуалізуватися в педагогічній діяльності, набувати професійної компетентності, особистісного авторитету й статусу – саме такий викладач потрібен сучасному ЗВО.

Головна умова становлення такого педагога – оволодіння базовими компетентностями, зокрема загальнокультурними, в процесі професійної підготовки. Немає жодного сумніву в тому, що проблема забезпечення ефективності педагогічного процесу може бути розв'язана лише за умови забезпечення високої компетентності та професійної майстерності педагога, що потребують постійного розвитку й удосконалення.

Сформованість високого рівня загальнокультурної компетентності викладача насамперед залежить від активного впровадження компетентнісного підходу в систему вищої педагогічної освіти. Зумовлена підвищенням якості підготовки висококваліфікованих фахівців модернізація в сфері вищої педагогічної освіти стимулює розробку нової освітньої парадигми підготовки майбутніх викладачів, які спроможні мобільно реагувати на зміни сучасного ринку праці, здатні до продуктивної професійної діяльності в умовах інтеграції, гуманізації та гуманітаризації освіти. Питання загальнокультурної компетентності та компетентнісного підходу як інструмента модернізації освіти стали предметом пильної уваги європейських організацій, вітчизняної та зарубіжної педагогічної й психологічної наук.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Загалом, саме у процесі культурологічної підготовки можливий діалог осіб, націй, народів, особистості і суспільства, людини і природи, людини і людини [1]. Відповідно, у працях А.М. Алексюка, Г.О. Балла, Б.С. Гершунського, О.В. Глузмана, І.А. Зязюна, Р.О. Позінкевича, О.Л. Шевнюк та ін. переосмислюються теоретико-методологічні засади освіти як культурного процесу. Вивчаються проблеми полікультурної й культурологічної освіти (Я.Г. Гулецька, О.В. Гукаленко, О.В. Давидов, Г.Д. Дмитрієв, М.М. Князева, В.В. Кузьменко, О.В. Латишева, В.В. Макаєва, Г.В. Міронова, Л.Р. Садикова, А.В. Сущенко та ін.). Науковцями також досліджуються різні аспекти полікультурного виховання (В.В. Бойченко,



Л.В. Волік, В.О. Компанієць, Т.І. Левченко, І.Ф. Лощенко, Г.М. Розлуцька, Л.В. Узунова, О.Л. Шевнюк та ін.), процеси діалогу культур у освітній галузі (В.Л. Аношкіна, В.О. Калінін, Л.В. Бурман, Л.А. Гончаренко, К.С. Лях, В.В. Морозов, В.В. Присакар, С.О. Черепанова та ін.).

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей формування загальнокультурної компетентності майбутніх викладачів.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** У роботах науковців Західної Європи, Канади, США переважають позиції, відповідно до яких зазначена компетентність, насамперед, відображає загальну обізнаність про проблеми внутрішньо- та міжкультурної комунікації. На думку Х. Вітте, цей концепт пов'язаний з такими, як соціалізація та її вплив на людину; своєрідність моделей поведінки; сприйняття та його вплив на інтерпретацію й оцінку інших культур [5].

В. Діллер, Ж. Муль підкреслюють необхідність формування навичок загальнокультурної компетентності в п'ятьох напрямках:

- оцінка диверсифікованості (приймати й поважати відмінності, тобто різні культурні традиції і звичаї, способи спілкування, цінності);
- самоусвідомлення культури (оскільки культура є сумою досвіду індивіда, його знань, навичок, переконань, цінностей, інтересів, учитель аналізує це у взаємодії з учнем);
- динаміка диференціації (знання того, які проблеми можуть виникнути в крос-культурній комунікації і як реагувати на ці ситуації);
- знання про культуру учнів (знання майбутніх учителів про культуру учнів, що допомагає педагогам зрозуміти школярів у їхньому культурному контексті);
- інституціоналізація знань про культуру та адаптація до різноманітності (компетентні вчителі можуть зробити крок до інституціоналізації культурних знань, щоб адаптуватися до різноманітності і краще обслуговувати різні групи населення) [3].

Зазначимо, що окреслені вище позиції, на думку вітчизняних науковців, відображають, насамперед, інтеркультурну компетентність саме як здатність ефективно взаємодіяти з представниками культур різних етносів.

На нашу думку, загальнокультурна компетентність віддзеркалює знання майбутніх викладачів про культурну спадщину різних народів, своєрідність розвитку культурного надбання в різні історичні епохи, вміння інтеріоризувати ці знання, використовувати цю інформацію для активізації міжкультурної взаємодії в студентському колективі, розвивати себе як культурну особистість.

При цьому провідними компонентами цієї компетентності доцільно розглядати мотиваційний, когнітивний, функціональний.

Мотиваційний компонент відображає переконання майбутнього викладача у важливості пізнання культури різних народів. Ціннісними орієнтирами студента мають бути такі: вдосконалення себе в культурі, розширення своїх знань, виховання учнів, здатних розвивати національну та світову культуру, активно взаємодіяти з представниками різних етносів.

Когнітивний компонент містить систему знань, що має два провідні сегменти: культурний (про світову культуру) та психолого-педагогічний (про те, як формувати в студентів мультикультурні знання, а також засоби міжетнічної взаємодії з іншими учнями).

Культурний сегмент віддзеркалює таке:

- особливості історичного розвитку культури народів світу;
- своєрідність культурного надбання тих етнічних груп, представники яких є серед учнів; • літературу, живопис, скульптуру, архітектуру, кіно, а також історію створення шедеврів мистецтва;
- народну творчість у різних країнах, фольклор (народні пісні, казки, епічні твори, балади, легенди, танці, сатиричні п'єси тощо).

Психолого-педагогічний сегмент передбачає володіння такою інформацією:

- специфіка педагогічного впливу на студента з урахуванням його культурно-етнічних особливостей;
- ефективні засоби забезпечення міжкультурної взаємодії студентів у багатоетнічному колективі;
- пропедевтика проблем, котрі можуть виникнути в полікультурному студентському середовищі;
- перспективи розвитку себе, своїх педагогічних умінь, навичок розширення свого досвіду комунікації в мультиетнічній групі.

Функціональний компонент загальнокультурної компетентності майбутніх викладачів віддзеркалює такі чотири групи вмінь:

- дослідження культури: аналізувати здобутки культури різних народів, порівнювати, систематизувати інформацію;
- розповсюдження культури: ознайомлювати студентів з культурним надбанням різних народів;



- забезпечення інтеркультурної взаємодії: організувати різноманітні пізнавальні й виховні заходи з активізації поліетнічної комунікації студентів, залучати їх до пізнання шедеврів світового мистецтва, особливостей розвитку культури кожного з народів, представники яких є в колективі;

- розвиток себе в культурі: визначати перспективи та цілі збагачення власних знань про світову культуру, розробляти програми саморозвитку, оцінювати результати.

Процес формування загальнокультурної компетентності майбутніх викладачів розглядаємо як цілісний тому, що він відбувається в органічному поєднанні:

- процесу навчання, який вважаємо не тільки процесом набуття певних інтегративних знань, умінь і навичок, але водночас і процесом оволодіння уміннями й навичками загальнокультурної взаємодії, котрі у майбутньому можуть бути спроєктовані на професійну діяльність;

- процесу виховання, що у контексті нашого дослідження означає перед усім оновлення культурної взаємодії викладачів і студентів;

- процесу саморозвитку як майбутніх викладачів, так і викладачів, один із напрямів якого – самовдосконалення як підвищення загального рівня культурного розвитку.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Встановлено, що загальнокультурна компетентність віддзеркалює знання майбутніх викладачів про культурну спадщину різних народів, своєрідність розвитку культурного надбання в різні історичні епохи, вміння інтеріоризувати ці знання, використовувати цю інформацію для активізації міжкультурної взаємодії в студентському колективі, розвивати себе як культурну особистість. Оскільки загальнокультурна компетентність майбутніх викладачів є системою, то досягти позитивних результатів у її формуванні можна тоді, коли вона буде достатньою мірою розвинена й буде забезпечене її оптимальне функціонування, що можливо тільки при застосуванні інтегративного підходу, що і потребує подальшого вивчення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лісова Н. І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 2005. 210 с.
2. Clark C. M. Hello learners: Living social constructivism. *Teaching Education*. 1998. № 10 (1). P. 89-110.
3. Diller J. V. Cultural Competence: A Primer for Educators. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.nea.org/tools/30402.htm>
4. Galsworthy J. The Apple Tree. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.online-literature.com/john-galsworthy/five-tales/3/>
5. Witte H. Contrastive culture learning in translator training. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://books.google.com.ua/books?id=ZxKhjQX\\_dwcC&pg=PA74&lpg=PA74&dq=general+cultural+competence+of+future+teachers&source](https://books.google.com.ua/books?id=ZxKhjQX_dwcC&pg=PA74&lpg=PA74&dq=general+cultural+competence+of+future+teachers&source)

УДК 376:81'233-048

**Вікторія ЧИЖЕВСЬКА**

### **КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтва)*

*Науковий керівник – доктор психологічних наук, професор Гейко Є. В.*

*У статті розкрито особливості життєстійкості та емоційного вигорання фахівців. З'ясовано, що корекційна робота із використанням арт-терапії передбачає умови довіри, підтримки для можливості дитини розкритися і описати (проговорити, намалювати) свої емоції, враження, описати героїв у формі сторітелінгу або через складання авторської казки, ілюстрації, через драматизування улюбленого сюжету. Допоміжними прийомами арт-терапевтичної роботи із дітьми з порушенням мовлення можуть стати виготовлення ляльок та малювання, які можна використовувати у підготовці та проведенні корекційних занять Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні рівнів сформованості мовлення дітей старшого дошкільного віку з використанням засобів арт-терапії.*

**Ключові слова:** мовленнєві порушення, діти дошкільного віку, корекція, арт-терапія.

**Постановка проблеми.** Особливої актуальності в останні роки набула проблема корекції мовленнєвих порушень. Збільшення кількості дітей з порушеннями мовлення та ускладнення корекційної роботи з ними змушує шукати нові ефективні шляхи вирішення цієї проблеми.

За сучасною статистикою кількість дітей з порушеннями мовлення постійно зростає. На сьогоднішній день діти з порушенням мовлення складають третину обстежених дітей. На логопедичних заняттях діти почуваються невпевнено, особливо якщо прийшли до логопеда вперше і недостатньо мотивовані до пізнавальної діяльності. Використання психотерапевтичних підходів та технік арт-терапії в роботі логопеда допомагає дітям набутти впевненості у власних силах, зняти внутрішні «заклими», які є у «немовленнєвих» дітей, подолати труднощі та підвищити мотивацію до навчання. Довгий час арт-терапія як напрям психокорекції впроваджувалася виключно в психотерапевтичну практику. Проте сьогодні існує значний



інтерес до механізмів впливу мистецтва на дитину з порушеннями мовлення в процесі корекційного навчання та виховання. Вона застосовується в соціальній сфері, реабілітаційних центрах і спеціальних навчальних закладах, оскільки незалежно від безпосереднього зв'язку з медичною практикою арт-терапія в багатьох випадках має переважно профілактичну, розвиваючу і соціалізуючу спрямованість. За допомогою арт-терапії, спостерігаючи за дитиною в процесі спонтанної творчості, можна дізнатися про її життєві цінності та інтереси, зрозуміти її індивідуальність, відчуття настроїв. Ця творча діяльність гармонійно поєднує освітній, розвивальний, діагностичний та корекційний процеси, створюючи основу для встановлення довірливих стосунків з дитиною, ефективної соціальної взаємодії та якісного корекційного впливу. Включення різноманітних засобів арт-терапії в структуру логопедичного заняття дозволяє не тільки значно збагатити заняття і зробити його цікавішим, але й створює у дітей мотивацію та позитивне ставлення до процесу корекційного навчання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Багато науковців вивчали вплив мистецтва та різних видів арт-терапії на дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, особливості застосування арт-терапії у корекції порушень мовлення дошкільників досліджували Л. Бондар, Г. Косарева, А. Гаєвська, З. Ленів, В. Литвиненко та інші. А саме, З. Ленів у своїх працях досліджувала стан сформованості усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення засобами арт-терапії, шукала шляхи застосування ефективних сучасних технологій корекції заїкання у дошкільників засобами арт-терапії. Т. Підлужна розглядає корекційний вплив та ефективність застосування засобів арт-терапії у роботі з подолання неадекватної самооцінки старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. О. Соловей розкриває особливість використання музикотерапії як засобу корекції мовлення у дітей дошкільного віку.

**Мета статті** – розкрити основні напрямки корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку засобами арт-терапії.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Потенціал арт-терапії у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями важко переоцінити. Зосередимося на доведених фактах її ефективного застосування у корекційно-розвивальній роботі мовленнєвих порушень з дітьми дошкільного віку.

1. Підвищення пізнавальної активності дошкільників: дослідженням І. Смалєв доведено, що арт-терапевтичні заняття з дошкільниками з важкими мовленнєвими порушеннями призвели до суттєвого підвищення рівня пізнавальної активності від низького до середнього [8].

2. Розвиток когнітивної сфери та пізнавальних процесів дітей: пам'яті, уваги, відчуттів, сприймання, мислення, мовлення [4]. Переоцінити важливість розвитку пізнавальних процесів дітей (мовлення, мислення, уваги, фантазії та креативності) неможливо. Адже завдяки розповіданню дошкільники вчаться самостійно мислити, добирати сюжети розповіді, висловлювати власні ідеї на певну тематику на занятті. Задіяння ж дрібної моторики при ліпленні, малюванні, вирізанні в ході підготовки дітей та роботи на арт-терапевтичному занятті дозволяє активувати створення нових нейрогенез та посилювати пізнавальну активність, розвивати мовлення. Наприклад, відтворюючи або самостійно складаючи казку, дитина максимально використовує свої лексичні, граматичні та синтаксичні ресурси, активно використовувати такі властивості зв'язного мовлення, як: послідовність, логічність, правильність і виразність [7, с. 93]. Із метою корекції порушень логічності мовлення дітей у процесі роботи над казкою доцільно використати такі різноманітні вправи: «Міні-історія», «Нумо, відгадай», «Розкажи казку за хвилинку», «Продовж історію», «Вгадай початок», «Чого не вистачає?», «Придумай фінал».

3. Створює позитивні умови для соціалізації дітей, налагоджує стосунки між дошкільниками та дорослими [5]. Так, розповіді дітей в ході застосування казкотерапії, є дуже важливим засобом побудови довіри та вираження емпатії між дітьми. При живому спілкуванні відбувається обмін емоціями між дошкільниками. До того ж, якщо дошкільники обізнані із історіями інших, то це умова того, що вони будуть ставитися до тих, хто їх розповідає із особливим розумінням, тому, завдяки творчому розповіданню діти вчаться толерантності, ефективній взаємодії у дитячому колективі [4, с. 47], засоби арт-терапії посилюють комунікативні навички дошкільників із мовленнєвими порушеннями, розвивають конструктивні форми поведінки, здатність адекватно сприймати себе та оточуючих.

4. Сприяють зниженню надмірного напруження, тривожності, послаблюють комунікативні бар'єри та сприяють психоемоційній саморегуляції. Арт-терапія сприяє корекції станів дошкільників з мовленнєвими порушеннями через звільнення від негативних емоцій, можливість поглянути на них «збоку», «перетворити» свої негативні емоції на позитивні. Спрямування арт-терапії пов'язаний з тим, що в процесі творчої діяльності причина страху все менш і менш стає фіксованим психічним утворенням та свідомо піддається маніпуляції і перетворюється творчо.

5. Виступає засобом «лагідної» корекції мовленнєвих порушень шляхом включення в активну комунікацію, задіяння активуючої творчості, коли акцент робиться не на відхиленні, а на важливості самовираження та прояві індивідуальності кожної дитини. Творчість є природним вираженням розвитку дитини, відображає весь спектр її переживань, дозволяє опрацювати та прожити важливі для неї теми [5]. Має великий діагностичний потенціал щодо виявлення мовленнєвих, психосоматичних та психоемоційних



порушень в особистісному розвитку [6]. 7. Формує толерантне ставлення дошкільників, соціального оточення до відмінностей у взаємодії з дітьми з мовленнєвими порушеннями, сприяє створенню безпечного інклюзивного середовища [5]. Корекційна робота із використанням арт-терапії передбачає умови довіри, підтримки для можливості дитини розкритися і описати (проговорити, намалювати) свої емоції, враження, описати героїв у формі сторітелінгу або через складання авторської казки, ілюстрації, через драматизування улюбленого сюжету. Допоміжними прийомами арт-терапевтичної роботи із дітьми з порушенням мовлення можуть стати виготовлення ляльок та малювання, які можна використовувати у підготовці та проведенні корекційних занять [7, с. 93]. Структурою арт-терапевтичного заняття мають бути передбачені важливі методичні етапи роботи [8]:

1. Організаційний момент: активізація та залучення дітей до роботи.
2. Постановка діагностичної або формульованої мети, що полягатиме у створенні налаштування на групову творчість
3. Основна частина: опанування нового досвіду, використання арттерапевтичних технік, освоєння різних матеріалів, надання можливості використання різноманітних образотворчих матеріалів, сюжетних костюмів, музичних інструментів та ін.
4. Обговорення з дітьми роботи: усвідомлення виконаної роботи (обмін враженнями, читання віршів, придумування назви до робіт, запрошення батьків, виставка робіт).
5. Завершення: закріплення нового досвіду (групові вправи, підкріплення самооцінки шляхом закріплення того, що вдалося дитині, підтримка пізнавального інтересу та творчої налаштованості дітей).

Використання засобів арт-терапії у процесі логопедичних занять із дошкільниками має величезний потенціал з огляду на можливості корекції мовленнєвих порушень у дітей. Засоби арт-терапії у поєднанні із такими техніками, як: музикотерапія, кольоротерапія, казкотерапія та із ігровими ситуаціями із залученням казкових героїв, за підтримки розумової активності та позитивного настрою на всіх заняттях викликає величезний інтерес до мовленнєвих завдань у дітей, постійно підтримує їх позитивний настрій, стимулює розумову діяльність, мотивацію до розвитку зв'язного мовлення у різних видах діяльності.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, арт-терапію, як методику корекції, доцільно використовувати в комплексі з навчально-виховною роботою. Застосування саме цієї терапії підвищує пізнавальну активність дітей, сприяє сенсорному та руховому розвитку, концентрує увагу. Крім того, здійснюється більш ефективний вплив на формування емоційної сфери, краще розвиваються різні компенсаторні властивості. Педагогічна корекція за допомогою арт-терапії у дітей з мовленнєвими проблемами має свої особливості і визначає доцільність врахування загальних та індивідуальних напрямків і умов роботи, а саме: віку дитини, ступеня зрілості всіх функціональних систем, індивідуальних властивостей особистості. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні рівнів сформованості мовлення дітей старшого дошкільного віку з використанням засобів арт-терапії.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білан І.О. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами художньої ілюстрації. *Дошкільна освіта*. 2003. №1. С. 5-8.
2. Бондар Л.М. Використання методів арт-терапії в роботі з дітьми дошкільного віку. *Педагогічний пошук*. 2014. № 1. С. 54-57.
3. Валеса І.А. Проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Житомирського державного університету*. 2009. №44. С.6-7.
4. Гавриш Н.П. Пізнавальні діалоги з дошкільниками. *Вихователь-методист*. 2009. №2. С.46-49.
5. Козич І.В., Гольцева Т. І. Арт-терапія як ефективна технологія соціалізації дітей з мовленнєвими порушеннями. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття* : матеріали I Всеукраїнської науковопрактичної конференції (25 листопада 2021 року, м. Запоріжжя). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2021.С.13-14. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/12345/5309/0048429.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=14>
6. Ленів З. П. Діагностика усного мовлення старших дошкільників засобами арттерапії : навч.-метод. посіб. Київ : Спадщина, 2011. 64 с.
7. Омельченко І.М., Федорович Л.О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку. К, 2015. 188 с. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/korekciini\\_programy/1-programa-zpr-rozv-movl-pid-1-4-kl.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/korekciini_programy/1-programa-zpr-rozv-movl-pid-1-4-kl.pdf) (дата звернення: 21.03.2024)
8. Смалъ І.П. Психолого-педагогічна допомога дітям дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення методами арт-терапії. *European scientific congress. Proceedings of the 1st International scientific and practical conference*. Barca Academy Publishing, Madrid, Spain. 2023. Рр. 314-319. URL: <https://sciconf.com.ua/wp-content/uploads/2023/02/EUROPEAN-SCIENTIFICCONGRESS-20-22.02.23.pdf#page=314>



## ЗМІСТ

### МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

БАБІЙ ІННА. РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗУМОВЛЕНИМИ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У РОЗВИТКУ, ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	3
БАРВІНОК МАРИНА. ГЕНЕЗА ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	5
БОЛОТОВА ОЛЕНА. СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ЯК ОСНОВА ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	8
БОЛЬШАКОВА ЛІЛІЯ. ПРОФЕСІЙНИЙ СТРЕС: ПРИЧИНИ ТА МЕТОДИ ЗАПОБІГАННЯ .....	11
БОТВЕНКО ЯНА. ПОДОЛАННЯ ШКІЛЬНИХ СТРАХІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	13
БУТОВСЬКИЙ МИКИТА. ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ».....	17
ВИСОЦЬКИЙ БОГДАН. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ .....	20
ВИХРИСТ ЄЛИЗАВЕТА. СИМВОЛІЧНА СИНЕКТИКА ЯК КЛЮЧ ДО МОВНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ.....	23
ВОЛКОВ ПАВЛО. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ХОРЕОГРАФІЇ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УРСР У 1946-1965 РОКАХ.....	25
ГАМОРЯ ОЛЕНА. ВПЛИВ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА РОЗВИТОК КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У ПІДЛІТКІВ.....	29
ГЛАГОЛЕНКО РИММА. СУЧАСНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ СТІЙКОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....	31
ГРАБОВЕЦЬ ВАЛЕРІЙ. ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО РІДНИЙ КРАЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	34
ГРИЩЕНКО КСЕНІЯ. СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО МІКРОКЛІМАТУ В ХОРЕОГРАФІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ – ЗАПОРУКА ПРОДУКТИВНОСТІ ЙОГО ДІЯЛЬНОСТІ .....	37
ДАРІЄВА АНАСТАСІЯ. РОЗВИТОК ДИХАННЯ ПРИ ЗАЇКАННІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	41
ДАШКОВСЬКА ЄЛИЗАВЕТА. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА АКАДЕМІЧНУ УСПІШНІСТЬ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПІСЛЯВОЄННОГО СТАНІВ .....	42
ДОБРОВАН ІРИНА. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .....	45
ЖЕРЕБЦОВА ДАЯНА. ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ТА СУЧАСНІ МЕТОДИ ЛІКУВАННЯ ВІРУСНИХ ТА АВТОІМУННИХ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ ЕНЦЕФАЛІТІВ.....	49
ЗАГОРОДНЮК АНАТОЛІЙ. ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВНЗ .....	51
ЗАЛУЖНИЙ АНАТОЛІЙ. СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА КІБЕРБУЛІНГУ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ .....	53
ЗГОБА КАТЕРИНА. ПРОФІЛАКТИКА ФЛЕЙМІНГУ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ У ЗЗСО.....	57
ЗІНЧЕНКО КАТЕРИНА. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗАЛЕЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ ВІД СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У ПЕРІОД САМОСТАВЛЕННЯ .....	60
ЗОРЯ ІВАН. ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГА.....	62
ЗУБКО ІРИНА. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВИГОРАННЯ ЯК СКЛАДНИКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ІТ-СПЕЦІАЛІСТА.....	66
ЗЮНЗЯ ЄЛИЗАВЕТА. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ .....	69



КЛОКОВА ЛЮДМИЛА. ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ .....	72
КОВАЛЕНКО КАРИНА. ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ ПЕДАГОГА СОЦІАЛЬНОГО З НЕПОВНИМИ СІМ'ЯМИ В УМОВАХ ЗОШ .....	75
КОВАЛЬЧУК ДІАНА. ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИРОДИ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ .....	77
КОЛОДЯЖНА ОЛЕКСАНДРА. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ .....	80
КОПТЄВ ВАЛЕРІЙ. ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗБУДОВИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ .....	82
КОСТЕНКО РУСЛАНА. РОЛЬ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА Й ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	88
КОЧЕРГА ЄВГЕНІЙ. ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	91
КОШКІНА МАРІЯ. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОРЕКЦІЙНО ВИХОВНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	94
КРАПИВКА ГАННА. ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	96
КУРОПЯТНИК ЮРІЙ. ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	99
КУСИЙ СОФІЯ. ВПЛИВ ХАРЧУВАННЯ НА СПРИЙНЯТТЯ ТА ФОРМУВАННЯ ДЕЯКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВПЕВНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ .....	102
КУШНІР НАТАЛІЯ. СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ .....	105
ЛАПЦЬКА РУСЛАНА. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ .....	108
ЛЕЖАВСЬКА-БАЧУ АННА. СФОРМОВАНІ ЦІННОСТІ ТА ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК НАЙВАЖЛИВІШІ КОМПОНЕНТИ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ .....	111
МАЙБОРОДА СОФІЯ. РОЛЬ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ У РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ .....	114
МАЩЕНКО АНАСТАСІЯ. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ .....	117
МЕЛЬНИК ІЛОНА. ПІДГОТОВКА СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ ШЛЯХОМ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ .....	119
МИХАЙЛЮК СОФІЯ. ОСОБЛИВОСТІ ЕНЦЕФАЛІТІВ У ДОШКІЛЬНИКІВ .....	122
НІКОЛАЙЧУК КАТЕРИНА. ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР .....	124
НІКОЛАЙЧУК ВОЛОДИМИР. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В ЗАКЛАДІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ .....	126
ОЛШНИК ВІКТОРІЯ. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ .....	129
ПАВЛЕНКО МАРІЯ. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	132
ПІСКАРЬОВ АНДРІЙ. ЗМІСТ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ НАРОДНИМИ ТАНЦЯМИ У ЗАКЛАДІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ .....	135
РЕПАЛО ІРИНА. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ .....	139
РОДІНА МАРІЯ. МЕТОДИ РАННЬОЇ ДІАГНОСТИКИ МОВЛЕННЄВИХ РОЗЛАДІВ У ДОШКІЛЬНИКІВ .....	142
СЕРЕДА ДАВИД. ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНОСТІ .....	144
СЛУЦЬКА ВАЛЕРІЯ. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....	146





СОЙЧЕНКО МАКСИМ. KEYС-МЕНЕДЖМЕНТ В РОБОТІ З ВРАЗЛИВИМИ ГРУПАМИ НАСЕЛЕННЯ	149
ТИЩЕНКО ОЛЕКСІЙ. РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	155
ТКАЛІЧ КСЕНІЯ. СХИЛЬНІСТЬ ДО МАНІПУЛЮВАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ .....	157
ТКАЧЕНКО СОФІЯ. АРТ-ТЕХНІКИ У РОБОТІ З ТРИВОЖНІСТЮ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПІСЛЯВОЄННОГО СТАНІВ .....	162
ТРЕТЯК ДЕНИС. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОЗВІЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	164
ТЯГУН АЛІСА. ТИПОЛОГІЯ ЧИННИКІВ ГЕНДЕРНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ В ОСВІТІ.....	167
ХІЛЬЧЕНКО ДАР'Я. ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ПСИХОСОМАТИЧНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ ПАЦІЄНТІВ.....	170
ЧОРНИЙ МАКСИМ. СУЧАСНИЙ СТАН ХОРЕОГРАФІЧНОГО ВИХОВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	172
ШАБАТІНА ОЛЕКСАНДРА. ЗНАЧЕННЯ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ КОРЕКЦІЇ .....	176
ШАРОВАРОВА ВІКТОРІЯ. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....	179
ШЕВЧЕНКО ОЛЬГА. РОЛЬ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У КОРЕКЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ .....	181
ШЕВЧЕНКО ДМИТРО. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	183
ШЕЛЕСТ ОЛЬГА. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	186
ШИМАНОВСЬКА СОФІЯ. ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ПАРАЛІЧУ .....	189
ШИМКО ВЛАДИСЛАВ. ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ .....	191
ЮДІНА ОЛЕНА. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ПРОФІЛАКТИКИ СТРЕСУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	194

### МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

БРОВЧЕНКО КАТЕРИНА. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ.....	197
БУРАГА ТЕТЯНА. ГЕНЕЗИС ХОЛОДНОГО БАТИКУ ЯК ВИДУ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА .....	200
КЛИМЕНКО АННА. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ.....	203
ЛИСАК ЯРОСЛАВ. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ НАВИЧОК УЧНІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	206
ПЛАХОТНЯ ВІКТОРІЯ. ІЛЮСТРАЦІЇ ТА ІЛЮСТРУВАННЯ ІГОР ДИТЯЧОЇ ПРОДУКЦІЇ .....	208
ПОЛЯКОВА ОЛЕКСАНДРА. МУЗИЧНА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ПІДЛІТКІВ: ОГЛЯД СУЧАСНОГО СТАНУ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВ ПОДАЛЬШОГО ДОСЛІДЖЕННЯ .....	210
ШЕЛЮЖЕНКО ЛІЛІЯ. ІМПРОВІЗАЦІЯ У РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	214



### ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

АДАМЕНКО ЛІЛЯ. ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ВИКОРИСТАННЯ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ В АНГЛІЙСЬКОМУ МОВЛЕННІ.....	217
АНДРЕЄВА КАТЕРИНА. ОСОБЛИВОСТІ ГРАМАТИЧНИХ СТРУКТУР У ТЕКСТАХ ПІДРУЧНИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10-11 КЛАСІВ.....	221
БЕГЕР ІРИНА. МОВА ВОРОЖНЕЧІ ТА ВІЙНА: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ РЕГІОНАЛЬНОЇ ЖУРНАЛІСТИКИ .....	224
БІЛОЗЕРОВ ІЛЛЯ. СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕРМІНІВ В ТЕКСТАХ НАУКОВОГО СТИЛЮ.....	228
БОДЮЛ ДАНИІЛ. СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕРМІНІВ ІТ НА ПРИКЛАДІ ВЕБПЕРЕГЛЯДАЧІВ GOOGLE CHROME І MICROSOFT EDGE .....	231
БРИЧКА МАКСИМ. ЕПІСТОЛЯРІЙ ЛЕСІ УКРАЇНКИ ЯК ДЖЕРЕЛО ІНФОРМАЦІЇ ПРО АНТИІМПЕРСЬКИЙ СВИТОГЛЯД ПИСЬМЕННИЦІ .....	234
БУДЬКО БОГДАН. СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ ІРРЕАЛІЙ ТА ОНІМІВ У ТВОРАХ ЖАНРУ ФЕНТЕЗІ (НА МАТЕРІАЛІ ХУДОЖНЬОГО КІНОФІЛЬМУ «DUNGEONS & DRAGONS: HONOR AMONG THIEVES») .....	238
ВИНОГРАДОВА АНАСТАСІЯ. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ВИДО-ЧАСОВОЇ СИСТЕМИ АНГЛІЙСЬКОГО ДІЄСЛОВА НА СТАРШОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ.....	242
ВОГНІВЕНКО СВІТЛАНА. КУЛЬТУРНО-МАРКОВАНА ЛЕКСИКА ЯК ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКІВ 10-11 КЛАСІВ)..	246
ВОЛКОВА СОФІЯ. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ «TRAVELLING/ПОДОРОЖІ» УЧНЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	248
ГОНЧАРУК ОЛЬГА. МОВА СУЧАСНОЇ ВУЛИЦІ В ТЕКСТАХ.....	251
ГРИГОРЕНКО ОЛЕНА. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО НАПИСАННЯ ЕСЕ «FOR AND AGAINST» АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ УЧНЯМИ 11 КЛАСУ .....	253
ЄВТУШЕНКО ТЕТЯНА. АНГЛІЙСЬКІ ЛЕКСИЧНІ ІННОВАЦІЇ-АНТРОПОСЕМІЗМИ В АСПЕКТІ ПЕРЕКЛАДУ .....	257
ЗАМОРОЗ ЄВГЕНІЯ. ПСИХОСОМАТИНІ МАРКЕРИ ОСОБИСТОСТІ ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ PSYCHOSOMATIC MARKERS OF PERSONALITY OF OLGA KOBYLIANSKA.....	260
КАРМАН ЛІЛЯ. ОПРАЦЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ УМОВНИХ РЕЧЕНЬ ДРУГОГО Й ТРЕТЬОГО ТИПІВ В 11 КЛАСІ .....	263
КРАВЧЕНКО МАКСИМ. ГРАМАТИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ПУБЛІЧНИХ ПРОМОВ ПСИХОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ (НА МАТЕРІАЛІ TED-TALKS).....	267
КУСИЙ СОФІЯ. ОБРАЗ ПІДЛІТКА У РОМАНІ «СІЛЬ ДЛЯ МОРЯ АБО БІЛИЙ КИТ» .....	270
ЛАЛАК ЛІЛЯ. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТУ (НА МАТЕРІАЛІ РЕСУРСУ «ALPHA CENTAURI»).....	273
МАЛЯВКІНА ТЕТЯНА. КОМПЛЕКСНІСТЬ ТА КОНТЕКСТНІСТЬ ЯК ГОЛОВНІ УМОВИ ВИВЧЕННЯ МЕХАНІЗМУ ЕМОЦІЙНОГО ВПЛИВУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ НА ЧИТАЧА (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ Ю. ВИННИЧУКА «ТАНГО СМЕРТІ»).....	277
МАНДРЕЙЧУК ВАЛЕРІЯ. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З ЛЕКСИЧНИМИ ОДИНИЦЯМИ ТЕМАТИЧНОЇ ГРУПИ «OCCUPATIONS» У ПІДРУЧНИКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	280
НАМАЗОВ АНАТОЛІЙ ЗАКІРОВИЧ. БАВАРСЬКЕ СВЯТО ОКТОБЕРФЕСТ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ	284
НЕКРАСОВА ВАЛЕРІЯ. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ МІКРОПОЛЕ «ПРИРОДА І ПОГОДА» ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В 10 КЛАСІ .....	286
ОЗЕРНА МАРІЯ. МОВНІ ОДИНИЦІ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО МІКРОПОЛЯ «ART/МИСТЕЦТВО» У МОВНОМУ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ ВИСВІТЛЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10 КЛАСУ).....	290
ПІНЧЕВСЬКА ОЛЬГА. ВІДАНТРОПОНІМНІ ЕРГОНІМИ М. КРОПИВНИЦЬКОГО: ОСОБЛИВОСТІ ДЕРИВАЦІЇ .....	293



ПІСКОРСЬКА ЕВЕЛІНА. АНГЛІЙСЬКИЙ АРТИКЛЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 11 КЛАСУ (НА МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКА PIONEER B2).....	296
ПЛАТОНОВ ІЛІЯ. ГРАМАТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ КУЛІНАРНИХ РЕАЛІЙ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ.....	299
ПРИХОДЧЕНКО ДАР'Я. ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УСНОЇ РЕЦЕПЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ МАТЕРІАЛІВ ВІДЕОБЛОГІВ САЙТУ BBC TRAVEL SHOW.....	302
ПУГАЧЕНКО АЛЬОНА. ЛЮБОВНІ СЮЖЕТНІ ЛІНІЇ В РОМАНІ ВАСИЛЯ ШКЛЯРА «ЧОРНИЙ ВОРОН. ЗАЛИШЕНЕЦЬ» ЯК ЗАСІБ ЗАЦІКАВЛЕННЯ ЧИТАЧА.....	306
ПУСТОВІТ ВІКТОРІЯ. ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ЗОРОВОЇ РЕЦЕПЦІЇ УЧНІВ 11 КЛАСУ (НА МАТЕРІАЛІ ЗАВДАНЬ ЗНО/НМТ).....	309
РУЧКО КІРА. ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ЯПОНСЬКИХ РЕАЛІЙ В ОРИГІНАЛЬНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ (НА ОСНОВІ ЦИКЛУ КОМІКСІВ HS TAK & ISABELLA MAZZANTI «НІТОМІ»).....	313
САЛЬНИКОВ НІКІТА. БЕЗЕКВІВАЛЕНТНА ЛЕКСИКА В АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТАХ ВИСНОВКІВ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ РАДИ: ТЕМАТИЧНИЙ ТА ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТИ.....	316
СЕРГАТА АЛЬОНА. ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТІВ ПУБЛІЧНИХ ПРОМОВ TED TALKS ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ 11 КЛАСУ.....	319
СКИРДА ВІКТОРІЯ. ПРОБЛЕМАТИКА ПОЛІТИЧНОГО ТРИЛЕРУ ЮРІЯ ЩЕРБАКА «ЧАС СМЕРТОХРИСТІВ: МІРАЖІ 2077 РОКУ», «ЧАС ВЕЛИКОЇ ГРИ: ФАНТОМИ 2079 РОКУ», «ЧАС ТИРАНА: ПРОЗРІННЯ 2084 РОКУ».....	322
СКРИНИК МАРІЯ. ПІДРУЧНИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ВМІННЯ ЧИТАННЯ ДЛЯ ОРІЄНТУВАННЯ УЧНІВ 10 КЛАСІВ.....	325
ТАРАН ДІАНА. АСИМЕТРИЧНІ ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ КОМІЧНОГО В КІНОПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ ФІЛЬМУ «BULLET TRAIN»).....	328
ТІТАРЕНКО АНАСТАСІЯ. ОЛЕКСАНДР ДОВЖЕНКО І РАДЯНСЬКА СИСТЕМА: ПРОБЛЕМА КОЛАБОРАЦІЇ.....	331
ТІТОВА АЛЬОНА. ФЕМІНІСТИЧНА ПРОБЛЕМАТИКА РОМАНУ МАРІЇ МАТІОС «МАМИ».....	334
ТКАЧЕНКО ЮЛІЯ. АВТОРИ КОМБАТАНТНОЇ ПРОЗИ – СУЧАСНІ ЛІТОПИСЦІ УКРАЇНСЬКОЇ ІСТОРІЇ.....	337
ТКАЧЕНКО АННА. ПОВЕРНЕННЯ АВТЕНТИЧНИХ РИС В УКРАЇНСЬКИЙ ПРАВОПИС 2019 РОКУ.....	339
ТУРЧАК ДІАНА. АНТИКОЛОНІАЛЬНИЙ ПАФОС ДРАМАТУРГІЇ ЛЕСІ УКРАЇНКИ (НА МАТЕРІАЛІ ДРАМАТИЧНОЇ ПОЕМИ «БОЯРИНЯ»).....	342
ХАЛУПНЯК ДМИТРО. ВИПАДКИ ТЕКСТОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛОКАЛІЗАЦІЇ, ІГРОВИЙ СЛЕНГ ТА ІНША БЕЗЕКВІВАЛЕНТНА ЛЕКСИКА В АРТБУЦІ ТА ГРІ СУБЕРПUNK 2077.....	345
ЧЕРКАС ПАВЛО. ВИРАЖАЛЬНА ФУНКЦІЯ БІЛОГО КОЛЬОРУ В ЛІРИЦІ ЛІНИ КОСТЕНКО.....	349
ЧЕРНОВА ДІАНА. ТИПОЛОГІЯ ПОМИЛОК В АНГЛІЙСЬКОМУ ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННІ УЧНІВ 11 КЛАСУ ТА КОРЕКТИВНИЙ ФІДБЕК УЧИТЕЛЯ.....	353
ШАГІН АРТЕМ. МАНІПУЛЯТИВНІ ТЕХНІКИ ПІД ЧАС ПЕРЕКЛАДУ ІНФОРМАЦІЙНО-НОВИНИХ ТЕКСТІВ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕМАТИКИ.....	356
ШВЕРНЕНКО СВІТЛАНА. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПІДРУЧНИКАХ ДЛЯ 10 – 11 КЛАСІВ.....	360
ШУПЛЄЦОВА НІНА. ПУНКТУАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕСЕ МІЖНАРОДНОГО КВАЛІФІКАЦІЙНОГО ТЕСТУ IELTS.....	364

### ІСТОРИЧНІ НАУКИ. ПРАВОЗНАВСТВО

БАЙБУЗАН ВІКТОРІЯ. ПРОБЛЕМИ ЗАХИСТУ АВТОРСЬКИХ ПРАВ В МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ.....	367
БІЛОКІНЬ ОКСАНА. ГЕНДЕРНІ ІСТОРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В РАДЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ.....	371
	555



БОБИК ІННА. ІНСТИТУТ ГЕЙШ В ЯПОНІІ.....	374
БОГДАНОВ ЯРОСЛАВ. ЯПОНСЬКИЙ ДОСВІД ІНДУСТРІАЛІЗАЦІЇ В ДОБУ МЕЙДЗІ (1868–1912).....	377
БОНДАРЕНКО РОСТИСЛАВ, ВАСИЛЕНКО ПОЛІНА. СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ІСНУЮЧОЇ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ.....	379
ВЕТРОВА ЯНА. З ІСТОРІЇ ТВОРЧОЇ КАР'ЄРИ ВАСИЛЯ АВРАМЕНКА В КАНАДІ ТА США.....	382
ГОЛУБОВСЬКА ДАР'Я. РОЛЬ ІМПЕРАТОРА МУЦУХІТО В РЕСТАВРАЦІЇ МЕЙДЗІ: СИМВОЛІЧНИЙ ЛІДЕР ЧИ РУШІЙНА СИЛА В МОДЕРНІЗАЦІЇ ЯПОНІЇ?.....	386
ГУБА ТАРАС. ПРОТИСТАВЛЕННЯ МРІЙ СТУДЕНТІВ ВІЗ ЖОРСТКИМ РЕАЛІЯМ СУЧАСНОЇ ПОЛІТИЧНОЇ СИТУАЦІЇ В УКРАЇНІ.....	391
ДУБОСАР СЕРГІЙ, ВАВІНСЬКА АНАСТАСІЯ. ПОЛІТИЧНІ УПОДОБАННЯ СТУДЕНТІВ: ЗНАННЯ ТА РЕАЛЬНІ ПЕРЕКОНАННЯ.....	395
КАРПУК ДАР'Я. РУХИ ПРОТИ АЛКОГОЛЮ У США ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	398
КРАВЧЕНКО ДМИТРО. РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У ФОРМУВАННІ ПОЛІТИЧНИХ ПОГЛЯДІВ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА МИСТЕЦТВА.....	400
МОТЬКО ІРИНА. ВОДОЛІКУВАННЯ, ФІЗИЧНІ ВПРАВИ ТА МАСАЖ ЯК ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИ ЛІКУВАННЯ ДАВНІХ ГРЕКІВ.....	402
МОШАК ВЛАДИСЛАВ. ПРОЯВИ МАЛОРОСІЙСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ ОЛЕКСАНДРА БЕЗБОРОДЬКА.....	405
МУДРАК ОЛЕКСАНДРА. КІНЕМАТОГРАФ РАДЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ 1930-Х РОКІВ У ВІДОБРАЖЕННІ ЛЬВІВСЬКОЇ ГАЗЕТИ «ДІЛО».....	408
НЕКЛЕСА ВІКТОРІЯ. ЄГИПЕТ ПІД БРИТАНСЬКИМ ПРОТЕКТОРАТОМ.....	411
ОРЕЛ ВЛАС. БРИТАНСЬКИЙ ГОНКОНГ.....	415
ПИЛИПЕНКО НАТАЛЯ. НОВІТНЯ ІСТОРІОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕРЖАВОТВОРЧИХ ПРОЦЕСІВ ДОБИ УКРАЇНСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ 1917-1921 РОКІВ.....	418
ПІДЛИПНА БОГДАНА. ПОЛІТИЧНЕ ТА ГОСПОДАРСЬКЕ СТАНОВИЩЕ КОЗАЦЬКОЇ СТАРШИНИ В УКРАЇНСЬКОМУ ГЕТЬМАНАТІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХVІІ СТ.....	420
ПОПОВ МИКОЛА. СЕРЕДНЬОВІЧНІ МОНАСТИРСЬКІ БУДІВЛІ ТА ЇХНЄ ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПРИЗНАЧЕННЯ.....	423
РИБАЛКО ОЛЕКСАНДР. РОЛЬ АФГАНІСТАНУ У «ВЕЛИКІЙ ГРІ» ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	427
РОГОВ СЕРГІЙ. ОСОБЛИВОСТІ ПОРТУГАЛЬСЬКОЇ КОЛОНІАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ТА ПОЛІТИКИ НА ПРИКЛАДІ ПОРТУГАЛЬСЬКОЇ ІНДІЇ У ХV–ХVІІ СТОЛІТТІ.....	430
СТОЖОК ОЛЕКСІЙ. ВПЛИВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ НА ПОЛІТИЧНІ ПЕРЕКОНАННЯ ТА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ.....	433
АНДРІЙ ЧЕМЕРИС ЕТНОГРАФІЧНИЙ СПАДОК ВОЛОШИНА ОЛЕКСАНДРА ФЕДОРОВИЧА.....	434
ЮРАХ БОГДАН. СТРАЙК ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН.....	437

### ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

БАРАНОВСЬКИЙ ОЛЕКСАНДР. ЗНАЧЕННЯ СТРИБУЧОСТІ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ МАЙСТЕРНОСТІ ВОЛЕЙБОЛІСТІВ МАСОВИХ РОЗРЯДІВ.....	441
БЕЗЧАСНА НАТАЛЯ. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ВИТРИВАЛОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	444
БОКОВ ЄВГЕНІЙ. ОПТИМІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ-ВОЛЕЙБОЛІСТІВ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР.....	446
БОСІЙ СЕРГІЙ. ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ГУМАНІСТИЧНИХ І ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	449
ВИСОЧИН ДМИТРО. ВПРОВАДЖЕННЯ ІГРОВОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ УЧНІВ 7-Х КЛАСІВ З ВАРІАТИВНОГО МОДУЛЮ «ФУТБОЛ».....	452



ВОЛЧЕНКО РОМАН. СПЕЦИФІКА НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З КЮКУШИНКАЙ КАРАТЕ ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ 11-14 РОКІВ .....	456
ВОРОНИЙ МАКСИМ. ВПЛИВ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ РІЗНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НА КОГНІТИВНІ ПОКАЗНИКИ РОБОТИ МОЗКУ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	459
ГОРБАЧОВА ЮЛІЯ. ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ РОУПІ-СКІПІНГУ ДЛЯ РОЗВИТКУ СТРИБУЧОСТІ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	462
ГОРОВА ІРИНА. ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ЗАНЯТЬ ВЕЛОСПОРТОМ.....	465
СРОФЄЄВ СЕРГІЙ. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВІДХИЛЕННЯМ У СТАНІ ЗДОРОВ'Я .....	468
ЗАЙЦЕВ ДАНИІЛ. ЗНАЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ПРИКЛАДІ СПОРТИВНИХ ІГОР .....	470
ЗСКОВА ДАР'Я. ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ КРАСЗНАВЧО- ТУРИСТИЧНОЇ РОБОТИ.....	473
ІВАНЧЕНКО ЄВГЕНІЙ. УДОСКОНАЛЕННЯ КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ РОБОТІ ЗАСОБАМИ БРЕЙКІНГУ .....	476
ІЛЬІНА КАТЕРИНА. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ДІВЧАТ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ ОЗДОРОВЧИМ ФІТНЕСОМ .....	479
КАРАКАШ СЕРГІЙ. РУХОВА АКТИВНІСТЬ ЯК ЗАПОРУКА ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ .....	482
КОЗАКУ ВІТАЛІЙ. РОЗВИТОК КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ГІМНАСТИКИ.....	485
КОРЕНЧУК ОКСАНА. РОЗВИТОК КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ЧЕРЛІДЕНГУ.....	488
КРЮЧКОВ АРТЕМ. ВПЛИВ ЗАНЯТЬ ЛЕГКОЮ АТЛЕТИКОЮ НА ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ .....	491
КУЛЕШОВ МАКСИМ. АДАПТАЦІЯ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНЯМ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (НУШ).....	493
КУРОП'ЯТНИК ІГОР. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ .....	497
КУРОП'ЯТНИК МАКСИМ. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ .....	500
КУРЯЧИЙ ЮРІЙ. ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНІХ ТАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ПРИКЛАДІ ГРИ СПАЙКБОЛ .....	503
ЛАНТУХ ЛЕОНІД. ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .....	506
МАЗУР СОФІЯ. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ .....	508
ОЛЕКСЮК ТАРАС. РОЗВИТОК КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ .....	511
ОСТАПЕНКО ЄВГЕНІЯ. УДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СПОРТСМЕНІВ 6-7 РОКІВ У СПОРТИВНІЙ ГІМНАСТИЦІ.....	516
ПІТКЕВИЧ ВЛАДИСЛАВ. ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ 12-13 РОКІВ У КРОСФІТІ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ .....	518
САЛАСЕНКО ЯНІНА. ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ .....	521
САЛОВА АЛІНА. ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ .....	525
СОБОЛЬСЬКА МАРІЯ. РОЗВИТОК ГНУЧКОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЇ.....	529



ТЕЛИХ НАТАЛІЯ. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЖІНОЧОГО ПАУЕРЛІФТИНГУ НА ПРИКЛАДІ ФЕДЕРАЦІЇ IPF .....	532
ТИМОФІЄНКО АЛІНА. РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АЕРОБІКИ .....	534

**МАТЕРІАЛИ  
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ  
ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

**ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ**

ІВАНОВ МАКСИМ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАДАЧІ З ТЕХНІЧНИМ ЗМІСТОМ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ФІЗИКИ .....	538
--	-----

**ПРИРОДНИЧІ НАУКИ**

БАЛЦЬКА АННА. ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ГЕОСЕРВІСІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ В СТАРШИХ КЛАСАХ .....	541
ПОЛЩУК НАТАЛІЯ. РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	544
ЯЧНІК ВІТАЛІЙ. ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ .....	546
ЧИЖЕВСЬКА Вікторія. КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ .....	548

# СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 31

СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ  
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,  
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ  
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підп. до друку 26.11.2024. Формат 60×90 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Папір офсетн. Друк різнограф.  
Ум. др. арк 68,29. Тираж 100. Зам. № 9969.

---

**РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ**  
*Центральноукраїнського державного  
університету імені Володимира Винниченка*  
25006, Кропивницький, вул. Шевченка, 1  
Тел.: (0522) 24-59-84.  
Факс.: (0522) 24-85-44.  
E-Mail: [mails@cuspu.edu.ua](mailto:mails@cuspu.edu.ua)