

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет
Наукове товариство здобувачів вищої освіти та молодих учених



МАТЕРІАЛИ

***XVII Всеукраїнської науково-практичної
конференції здобувачів вищої освіти та молодих
учених***

**«НАУКА, ОСВІТА, СУСПІЛЬСТВО ОЧИМА
МОЛОДИХ»**

17 травня 2024 року

м. Рівне

ББК 72

УДК 001+37+316.3

Н-34

НАУКА, ОСВІТА, СУСПІЛЬСТВО ОЧИМА

МОЛОДИХ: Матеріали XVII Міжнародної

науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих учених. Рівне: РВВ РДГУ. 2024. 131 с.

Організаційний комітет:

Павелків Роман Володимирович – доктор психол. наук, проф.; – голова оргкомітету;

Дейнега Олександр Вікторович – доктор екон. наук, проф. – заступник голови оргкомітету;

Сачук Роман Миколайович – доктор вет. наук, проф. – заступник голови оргкомітету;

Петрівський Ярослав Борисович – доктор техн. наук, проф.;

Сойчук Руслана Леонідівна – доктор пед. наук, проф.;

Войтович Ігор Станіславович – доктор пед. наук, проф.;

Юхименко-Назарук Ірина Анатоліївна – доктор екон. наук, проф.;

Павелків Віталій Романович – доктор психол. наук, проф.;

Виткалов Сергій Володимирович – доктор культ., проф.;

Грицай Наталія Богданівна – доктор пед. наук, проф.;

Михальчук Роман Юрійович – канд. іст. наук, проф.;

Гамза Анна Володимирівна – канд. пед. наук, доц.;

Красильников Андрій Сергійович – Голова студентської ради РДГУ, здобувач вищої освіти II курсу психолого-природничого факультету;

Ковальова Ілона Василівна – здобувач ступеня PhD спеціальності 101 Екологія;

Масовець Богдан Петрович – здобувач ступеня PhD спеціальності 101 Екологія;

Павелко Дмитро Ростиславович – здобувач вищої освіти II курсу психолого-природничого факультету;

Стасюк Микола Павлович – здобувач вищої освіти II курсу психолого-природничого факультету;

Козяр Владислав Романович – здобувач вищої освіти I курсу Інституту мистецтв.

Важлива інформація: відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен та дотримання норм академічної доброчесності несуть автори публікацій. Оргкомітет конференції залишає за собою право незначного редагування та скорочення поданих для публікації чи опублікування матеріалів.

Рекомендовано до друку Вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 6 від 30.05.2024 р.).

СЕКЦІЯ І. МОЛОДИЙ ПЕДАГОГ

ТИПОЛОГІЯ АВАРІЙ НА ХІМІЧНО-НЕБЕЗПЕЧНИХ ОБ'ЄКТАХ ТА ВИМОГИ ДО ЇХНЬОГО РОЗМІЩЕННЯ

Мельник О. Я., здобувач вищої освіти
Шевчук О. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ЗТД, Т та ЦБ
Рівненський державний гуманітарний університет

Хімічно-небезпечні об'єкти (далі – ХНО) є потенційно небезпечними джерелами техногенної катастрофи і аварій, які можуть спричинити серйозні наслідки для людей, тварин й довкілля. Тому однією з найважливіших проблем, які потребують вирішення, є розробка ефективної типології аварій на ХНО, що дозволить краще зрозуміти причини та наслідки аварій.

Розробка вимог до розміщення й розвитку ХНО сприяє мінімізації ризиків техногенної катастрофи та аварій, а також забезпеченню належного рівня безпеки для населення і довкілля. У зв'язку з цим необхідно вивчати вимоги до технологій та устаткування на ХНО, щоб забезпечити їх надійність і запобігти аваріям [5].

На основі аналізу історії аварій та катастроф у 1983 році дослідники R. Horson, G. Hunt звернули увагу на проблему типології аварій на ХНО та розробки вимог до їх розміщення.

У 1992 році науковці L Puk, S. Chung провели дослідження, що стосувалося різних типів аварій на ХНО і розробили рекомендації щодо вимог до їх розміщення.

У 1999 році автори K. Magden, R. Lindsay охарактеризували типології аварій на ХНО та вказали на вимоги до їх розміщення, вплив погодних умов на ризики аварій.

На сьогоднішній день в Україні проводяться наукові дослідження щодо проблеми типології аварій на ХНО. Багато з цих спрямовані на аналіз ризиків техногенних катастроф та аварій на ХНО, вивчення причин виникнення аварій, розробку ефективних методів прогнозування й управління наслідків аварій. Наприклад, Українська академія наук вивчає проблему безпеки на промислових, ХНО.

У світі продовжують проводитися наукові дослідження, що присвячені проблемі типології аварій на ХНО. Наприклад, у Європейському союзі діє директива SEVESO III, яка встановлює вимоги до розміщення ХНО. Постійно діють наукові конференції та семінари, присвячені цій проблемі.

У цілому, проведення наукових досліджень є важливим етапом у вирішенні проблеми типології аварій на ХНО. Результати таких досліджень можуть бути використані для покращення безпеки на ХНО та запобігання аваріям [4].

Проблема безпеки хімічних об'єктів та їх розміщення є актуальною та важливою, оскільки такі об'єкти можуть бути джерелом техногенних катастроф та аварій, що можуть становити серйозну небезпеку для населення та довкілля. Розробка вимог до їх розміщення, рекомендацій та нормативно-правових актів є необхідними для забезпечення належного рівня безпеки населення та довкілля, мінімізації ризику техногенної катастрофи, аварії.

Виявлено такі можливі небезпечні ситуації на ХНО: витік хімічної речовини, пожежа, вибух, відключення системи вентиляції, розрив трубопроводу, замовчування обладнання, небезпечні реакції між хімічними речовинами. Кожна з цих ситуацій може призвести до небезпеки для життя та здоров'я людей, тварин, довкілля [6].

Основними чинниками, що можуть призвести до аварій на ХНО є: несприятливі погодні умови (сильний вітер, дощ, туман та інші атмосферні явища), які можуть посилити розповсюдження небезпечних речовин в повітрі; технічні несправності та відмови обладнання, які можуть призвести до викиду небезпечних речовин; недостатня підготовка персоналу, який працює на хімічному об'єкті та недостатні знання з питань безпеки; відсутність або несвоєчасне виявлення небезпечних ситуацій та недостатній рівень автоматизації контролю за станом обладнання, процесами на хімічному об'єкті; порушення технологічних режимів та правил експлуатації обладнання й процесів, які можуть призвести до викиду небезпечних речовин; техногенна та природна катастрофи (землетруси, повені, пожежі й інші події), що можуть створити загрозу для хімічного об'єкту і навколишнього середовища; недостатня система відновлення, що допомагає уникнути аварій та зменшити наслідки безпеки.

ХНО є потенційними джерелами техногенних катастроф та аварій, які можуть мати серйозні наслідки для людей, тварин та довкілля. Для забезпечення належного рівня безпеки на таких об'єктах необхідно розробляти та застосовувати ефективні методи аналізу ризиків та типології аварій.

Типологія аварій на ХНО передбачає класифікацію аварій за їхніми причинами, масштабом, ознаками та наслідками. Це дозволяє більш точно визначити ризики і приймати належні заходи для запобігання аваріям [7].

Розповсюдженими причинами аварій на хімічних об'єктах є: технічна несправність, порушення технологічного процесу, людський чинник, природні чинники, терористичні акти та інше.

Залежно від масштабу та наслідків, аварії бувають локальні, регіональні та глобальні.

Наслідки аварій на ХНО можуть бути такими, як токсичність речовин, що були викинуті в повітря, забруднення навколишнього середовища та пошкодження інфраструктури різними небезпечними речовинами тощо.

Відомі типи аварій: техногенні (виникають на ХНО внаслідок недоліків у технічному обладнанні, несправності, людського чиннику, порушень технологічних процесів та інше), природні (пов'язані з природними явищами, наприклад, землетрус, повінь, лісові пожежі, стихійні бурі), терористичні (спрямовані на здійснення нападу на хімічний об'єкт з метою завдання шкоди людям та навколишньому середовищу), катастрофічні (можуть бути наслідком декількох причин, які виникли одночасно на ХНО).

Середні та великі аварії можуть спричинити значні пошкодження територій, травми та втрати життя людей, а також призвести до забруднення навколишнього середовища токсичними речовинами. Малі аварії можуть мати менші наслідки, але також потребують уваги та належних заходів для їхнього запобігання.

Вимоги до розміщення ХНО є важливим аспектом забезпечення безпеки населення та навколишнього середовища. Нормативно-правова база з питань розміщення ХНО в Україні включає такі документи, як Закон України «Про державний нагляд за діяльністю у сфері гірництва та промислової безпеки», Правила безпеки на хімічних виробництвах, Правила пожежної безпеки, Державний санітарний нагляд за виробництвом та обігом хімічних речовин і продуктів тощо [1].

При розміщенні ХНО враховують такі чинники, як характер продукції, що виробляється, кількість та склад хімічних речовин, які використовуються, розмір території й відстань до населених пунктів, наявність природних і техногенних об'єктів, що можуть стати джерелом небезпеки.

Зокрема, вимоги до розміщення, проектування та експлуатації ХНО передбачають встановлення зон забезпечення безпеки, обмежень щодо забудови територій поруч з об'єктами, вимог до конструкцій будівель та обладнання, що використовуються на об'єктах тощо. Усі ці вимоги мають на меті зменшення ризику виникнення аварій на ХНО, забезпечення максимальної безпеки для населення й навколишнього середовища [2].

Основними вимогами до проектування, експлуатації ХНО та безпеки праці є: відповідність вимогам нормативно-правової бази, а також врахування характеристики продукції, технології виробництва та можливість контролю ризиків, запобігання аварійним ситуаціям, управління ризиками; дотримання нормативно-правової бази та вимог безпеки. Оператори ХНО повинні мати належну кваліфікацію та досвід для управління ризиками та запобігання аварійним ситуаціям. Мають бути розроблені та впроваджені процедури з управління ризиками та плани екстрених заходів у разі аварій, відповідні норми та правила безпеки праці, що повинні бути включені в процедури з управління ризиками та екстреними заходами. Робітники повинні мати кваліфікацію та проходити підвищення кваліфікації з питань безпеки праці.

Крім того, вимоги до безпеки праці передбачають наявність на об'єкті необхідного обладнання та захисних засобів для працівників, а також проведення регулярних інструктажів з питань безпеки праці та навчання евакуації в разі аварійних ситуацій.

Проведення аудиту та регулярного оновлення безпекових процедур та норм також є важливим елементом забезпечення безпеки праці на хімічних об'єктах. Крім того, управління ризиками повинно включати систему моніторингу та контролю за безпекою на об'єкті.

Забезпечення безпеки для життя та здоров'я людей, тварин й навколишнього середовища досягається за допомогою ефективних процедур управління ризиками, охороною праці, регулярного оновлення норм і правил, а також надійного технічного обладнання, належної кваліфікації працівників [4].

Система управління ризиками є ключовою для забезпечення безпеки на ХНО. Вона включає в себе методи та інструменти, що дозволяють здійснювати моніторинг, оцінювати і управляти ризиками на об'єкті.

Один з *головних етапів* управління ризиками – моніторинг, тобто постійне спостереження за станом об'єкту, ідентифікація можливих загроз. Це контроль за параметрами виробничого процесу, аналіз даних з сенсорів та моніторинг за забрудненням довкілля.

Другий етап – оцінка ризиків, тобто оцінка ймовірності виникнення аварій та їхніх наслідків. Для цього використовуються різні методики, такі як аналіз небезпек, аналіз вразливості, оцінка наслідків. Результатом оцінки ризиків є карта ризиків, яка відображає головні загрози та рівень їхньої небезпеки.

На основі отриманих результатів оцінки ризиків розробляється план заходів з безпеки, який включає в себе конкретні дії та процедури для запобігання аварій та врегулювання їх наслідків. Ці заходи можуть включати розробку технологічних рішень для зменшення ризику, підвищення кваліфікації працівників, розробку планів евакуації та аварійного реагування тощо.

Важливим етапом системи управління ризиками є реагування на аварії. Це розробка планів екстреного реагування, тренування працівників, обладнання спеціальними засобами безпеки та забезпечення належної координації з іншими відповідними організаціями і службами. У разі аварії повинні бути вжиті негайні заходи для мінімізації наслідків та захисту життя і здоров'я людей, а також захисту навколишнього середовища. Важливою складовою реагування на аварії є звітність та інформування громадськості про стан справ й прийняті заходи.

Загалом, система управління ризиками на ХНО вимагає належної організації та співпраці між різними організаціями та службами. Застосування відповідних методів та інструментів управління ризиками може допомогти підвищити рівень безпеки на ХНО та зменшити ризик аварій та їх наслідків.

Проте, є проблемні питання, що потребують уваги, такі як брак належної координації між державними

органами з управління ризиками та брак належної уваги до розміщення ХНО в екологічно чутливих зонах.

Пропозиції щодо покращення вимог до розміщення та розвитку хімічних об'єктів мають на меті забезпечення безпеки людей та навколишнього середовища. Варто розглянути можливість збільшення відстані між ХНО та населеними пунктами, вдосконалення нормативно-правової бази з питань розміщення та розвитку ХНО, підвищення кваліфікації працівників та забезпечення відповідного фінансування для забезпечення відповідної безпеки на ХНО.

Необхідно застосовувати найсучасніші технології, методи безпеки, дотримуватися вимог щодо розміщення об'єктів з урахуванням потенційної небезпеки для людей та довкілля. Також важливо забезпечити належне фінансування й регулювання діяльності ХНО з метою запобігання аварій і забезпечення швидкої, ефективної реакції у разі їх виникнення [3].

Отже, у процесі дослідження було виявлено, що аварії на ХНО можуть бути різних типів, наприклад, витік хімічних речовин, пожежа, вибух, дефекти обладнання та інші. Кожен тип аварії потребує окремого підходу до запобігання та ліквідації наслідків.

Встановлено, що важливою складовою безпеки ХНО є їхнє розміщення. Необхідно враховувати вимоги щодо відстані між ХНО і населеними пунктами, наявність необхідного запасу робочих та пожежних резервуарів, системи автоматичного контролю, планів евакуації й ліквідації наслідків аварій.

Список використаних джерел:

1. Мокін В. Б., Горячев Г. В., Кательніков Д. І., Жуков С. О., Моргун І. А. Розробка підсистеми реєстрації та попередньої обробки даних контролю шкідливих викидів. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. Спеціальний випуск за матеріалами І-го Всеукраїнського з'їзду екологів. 2006. № 5. С.124-128.
2. Нестеренко С. В. Правові основи організації та забезпечення цивільного захисту : конспект лекцій (для студентів денної та заочної форм навчання, освітнього рівня «бакалавр» спеціальності 263 Цивільна безпека). / Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2019. 160 с.
3. Система стандартів безпеки праці. ДБН А.3.2-2-2009. Охорона праці і промислова безпека у будівництві. Основні положення (НПАОП45.2-7.02-12). URL: https://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id_doc=25399.
4. Техногенні небезпеки та їхні наслідки. Типологія аварій на потенційно-небезпечних об'єктах. URL: https://zp.edu.ua/sites/default/files/konf/tema_4_konspektu_lekcij_zmistovogo_modulyu_no1_bzhd_proyekt_petryshchev.pdf.
5. Типологія аварій на хімічно-небезпечних об'єктах та вимоги до їхнього розміщення і розвитку. URL: https://studwood.net/1508076/bzhd/tipologiya_avariy_himichno_nebezpechnih_obyektah_vimogi_yihnego_rozmischennya_r_ozvitku.
6. Триснюк В. М., Триснюк Т. В. Інформаційні моделі екологічно-безпечного розвитку природоохоронних територій. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal) Warszawa, Poland, 2015. № 2. S. 132-136.*
7. Триснюк В. М. Система управління екологічною безпекою природних і антропогенномодифікованих геосистем. *Системи обробки інформації*. 2016. № 12. С.185-188. Index Copernicus.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ ПОЖЕЖИ У ПРОЦЕСІ СИТУАТИВНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ющук А.І., здобувачка вищої освіти

Шевчук О.А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної підготовки та соціально-гуманітарних наук

Державний заклад «Луганський державний медичний університет»

Під час вивчення освітнього компоненту (далі – ОК) «Безпека життєдіяльності. Цивільний захист. Основи охорони праці» ми провели опитування серед здобувачів вищої освіти першого курсу 1–7 м груп Луганського державного медичного університету на тему «Особливості профілактики пожежі у процесі ситуативного навчання здобувачів вищої освіти». Під час опитування було виявлено середній рівень обізнаності здобувачів вищої освіти в базових питаннях, що були закладені в ОК (див. табл. 1).

Таблиця 1

Опитувальник «Особливості профілактики пожежі»

Запитання опитувальника	Відповіді здобувачів вищої освіти першого курсу						
	1 м	2 м	3 м	4 м	5 м	6 м	7 м
Які умови необхідні для того, щоб почалась пожежа?	a:2 c:13	b:15	a:3 b:12	a:4 b:11	b:15	a:3 b:12	a:6 c:9
a) Не знаю							
b) Вода, бензин, аміак							

<p>с) Висока температура, вогонь, горюча речовина</p> <p>d) Пральний порошок, папір, крейда, запальничка</p>							
<p>Чи бачили Ви вогнегасники на території університету?</p> <p>a) Ні</p> <p>b) на 1-4 поверхах</p> <p>c) у чергової, на кожному поверсі</p> <p>d) у деканаті</p>	<p>a:7 b:3 c:5</p>	<p>a:3 b:10 c:1 d:1</p>	<p>a:3 b:10 d:2</p>	<p>a:2 b:5 c:7 d:1</p>	<p>a:3 b:10 c:1 d:1</p>	<p>a:3 b:10 d:2</p>	<p>a:6 b:3 c:6</p>
<p>Що можна гасити порошковим вогнегасником?</p> <p>a) Не знаю</p> <p>b) Тверді горючі речовини</p> <p>c) Гасіння займань на залізничному електротранспорті</p> <p>d) Тверді, рідкі та газоподібні речовини</p>	<p>a:7 b:4 d:4</p>	<p>a:4 b:2 d:9</p>	<p>a:3 d:12</p>	<p>b:1 c:3 d:11</p>	<p>a:4 b:2 d:9</p>	<p>a:8 b:4 d:3</p>	<p>a:3 d:12</p>
<p>Які вогнегасники використовують на сьогоднішній день у ЗВО?</p> <p>a) Не знаю</p> <p>b) Вуглекислий, повітряно-пінний, порошковий</p> <p>c) Водопінний, водяний</p>	<p>a:3 b:12</p>	<p>a:7 b:3 c:5</p>	<p>a:3 b:10 c:2</p>	<p>a:4 b:7 c:4</p>	<p>a:1 b:14</p>	<p>a:3 b:7 c:5</p>	<p>a:3 b:10 c:2</p>
<p>Якими засобами можна погасити незначну пожежу?</p> <p>a) Не знаю</p> <p>b) Пісок, вода, цупка тканина</p> <p>c) Земля, лопата, папір</p> <p>d) Пісок, земля, бензин</p>	<p>b:15</p>	<p>b:14 c:1</p>	<p>a:5 b:10</p>	<p>a:1 b:13 d:1</p>	<p>a:1 b:10 d:4</p>	<p>b:15</p>	<p>a:1 b:12 d:2</p>
<p>До централізованих засобів пожежогасіння відносяться:</p> <p>a) Не знаю</p> <p>b) Вода, пожежні гідранти, вогнегасники</p> <p>c) Одяг</p>	<p>b:15</p>	<p>a:3 b:11 c:1</p>	<p>a:1 b:14</p>	<p>a:6 b:7 c:2</p>	<p>a:5 b:7 c:3</p>	<p>a:1 b:14</p>	<p>b:15</p>
<p>Чи будете Ви гасити пожежу в приміщенні ДЗ «ЛДМУ», де проходить навчання?</p> <p>a) Ні</p> <p>b) Так</p> <p>c) Мабуть так</p> <p>d) Не знаю</p>	<p>a:2 b:9 d:4</p>	<p>a:3 b:10 c:1 d:1</p>	<p>a:3 b:7 c:4 d:1</p>	<p>b:7 c:4 d:4</p>	<p>b:6 c:4 d:5</p>	<p>a:3 b:7 c:4 d:1</p>	<p>a:2 b:9 d:4</p>
<p>Що входить до вуглекислого вогнегасника?</p> <p>a) Не знаю</p> <p>b) Вуглекислий газ, що міститься в зарядженому балоні в рідкому стані.</p> <p>c) Піна, з різкими видами пінного потоку</p>	<p>a:2 b:9 c:4</p>	<p>a:3 b:10 c:2</p>	<p>a:1 b:10 c:4</p>	<p>a:4 b:5 c:6</p>	<p>a:3 b:10 c:2</p>	<p>a:4 b:10 c:1</p>	<p>a:2 b:5 c:8</p>
<p>Що входить до порошкового вогнегасника?</p> <p>a) Не знаю</p> <p>b) Сухий порошок</p> <p>c) Вуглекислий газ у твердому стані</p> <p>d) Вода у форматі компактного або розпиленого ступеня води</p>	<p>a:8 b:6 d:1</p>	<p>a:3 b:10 c:1 d:1</p>	<p>b:10 c:4 d:1</p>	<p>a:1 b:6 c:5 d:3</p>	<p>a:8 b:6 d:1</p>	<p>a:3 b:9 c:1 d:2</p>	<p>b:10 c:4 d:1</p>
<p>Який вогнегасник необхідно придбати для приватного будинку, що має знаходитися в кухні, коридорі?</p> <p>a) Не знаю</p> <p>b) Порошковий</p> <p>c) Водопінний</p> <p>d) Водяний</p> <p>e) Газовий</p>	<p>a:6 b:1 c:7 d:1</p>	<p>a:2 b:10 c:1 e:2</p>	<p>a:1 b:10 c:1 d:1 e:2</p>	<p>a:1 b:7 c:4 d:1 e:2</p>	<p>ь a:5 b:1 c:7 d:2</p>	<p>a:1 b:7 c:4 d:1 e:2</p>	<p>a:1 b:7 d:1 e:6</p>

Як бачимо з таблиці, більшість здобувачів вищої освіти чули про вогнегасники, називають назви вогнегасників,

знають де їх можна побачити у ЗВО тощо. Разом з тим не усі вміють з ними поводитися, не знають, що входить до вогнегасників, не орієнтуються у виборі застосування та усіх найбільш уживаних вогнегасниках тощо.

З метою кращого засвоєння знань про пожежну безпеку на практичному занятті «Пожежна безпека. Евакуація населення» здобувачі вищої освіти вчилися через ситуаційні завдання особливостям профілактики пожежі [5].

Пожежа – процес неконтрольованого горіння поза визначеним для цього місцем, що поширюється у часі та просторі [6, с. 92-93].

Вогнегасник – технічний засіб, призначений для припинення горіння подаванням вогнегасної речовини, що міститься в ньому, під дією надмірного тиску, за вагою і конструктивним виконанням придатний для перенесення і застосування однією людиною [1].

Вогнегасники розрізняються за типом (малолітражні, промислові, пересувні).

Згідно класифікації вогнегасники є хімічно пінні, повітряно-пінні, вуглекислотні, аерозольні, порошкові.

На практичному занятті здобувачі вищої освіти дізналися про типи вогнегасників, побачили, як виглядають вогнегасники згідно класу пожеж, ознайомилися із класифікацією самих розповсюджених вогнегасників, як їх правильно вибрати, застосувати в екстреній ситуації [2].

Також необхідно періодично читати нормативні документи щодо правил експлуатації та типові норми належності вогнегасників, які постійно поновлюються, змінюються, наприклад, наказ Міністерства внутрішніх справ «Про затвердження Змін до Правил експлуатації та типових норм належності вогнегасників» № 765 в редакції від 28.10.2020 р., що вступив в дію з 26.01.2021 р. [3].

Дієвим є наказ № 974 від 15.08.2016 р. «Про затвердження Правил пожежної безпеки для навчальних закладів та установ системи освіти України» щодо застосування вогнегасників усіх типів. Ці правила можуть використовуватися ЗВО різного спрямування, залежно від причини, розповсюдження пожежі та власне профілактики її виникнення, евакуації.

Особливу увагу необхідно звернути на сьомий пункт про порядок дій у разі виникнення пожежі [4].

Висновок. Отже, кожна людина повинна володіти знаннями й навичками про те, як поводитись у небезпечних ситуаціях, щоб залишитися живою. Відомо, що необізнана людина не зможе врятувати себе чи допомогти іншим. Люди по-різному реагують на надзвичайну ситуацію, наприклад, на пожежу. Одні можуть розумно, без паніки, оцінити ситуацію і реалізувати необхідний алгоритм дій. Коли інші, піддавшись паніці, можуть нічого не робити, або заважати працювати професіоналам. Тому здобувачам вищої освіти необхідно вивчити правила поведінки з вогнегасником, порядок дій у разі виникнення пожежі, евакуації, знати вимоги пожежної безпеки, дотримуватися правил поведінки при пожежі [6, с. 94-96].

Список використаних джерел:

1. Вогнегасник. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/вогнегасник>.
2. Вогнегасники: види і класифікація. URL: <https://euoservis.com.ua/ua/ognetushiteli-vidy-i-klassifikatsiya/42/>
3. Нові вимоги щодо вогнегасників. URL: <https://sambircity.gov.ua/2021/03/17/novi-vimogi-shhodo-vognegasnikiv/>.
4. Про затвердження Правил пожежної безпеки для навчальних закладів та установ системи освіти України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1229-16#Text>.
5. Шевчук О. А. Ефективність використання ситуаційного навчання на практичних онлайн заняттях з безпеки життєдіяльності та основ охорони праці в закладі вищої освіти. Наука, освіта, суспільство очима молодих: Матеріали XV Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених. Молодий педагог, м. Рівне, 17.05.2022 р. Рівне: РВВ РДГУ. 2022. С. 84-85.
6. Шевчук О. А. Словник з безпеки життєдіяльності : навч.-метод. посібник для студ. гуман. і природн. спеціальн. вищих навч. закладів України I-IV рівнів акредитації. 2-ге вид., доповн. і перер. К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. 184 с.

ОСОБЛИВОСТІ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З АЛАЛІЄЮ В УМОВАХ ІРЦ

Рига Соломія, здобувач другого рівня вищої освіти,
Косарева Галина, кандидат педагогічних наук, доцент,
Рівненський державний гуманітарний університет

Алалія – це порушення мовлення, яке характеризується відсутністю або серйозним обмеженням мовленнєвої активності, зазвичай зберігаються можливості сприйняття мови та розуміння нею. Сенсорний розвиток дітей з алалією може відрізнитися від розвитку у дітей без цього порушення. Оскільки алалія впливає на мовленнєвий розвиток, вона може також впливати на сприйняття та обробку сенсорної інформації.

Помітний внесок у вивчення алалії зробили такі вчені, як Р. Белова-Давид, М. Богданов-Березовський, Л. Волкова, О. Захарова, Р. Коен, Р. Левіна, А. Лібман, О. Мاستюкова, В. Орфінська, Є. Соботович, В. Тищенко, Н. Трауготт, М. Шеремет та інші [3].

Зокрема, Л. Логвінова, Т. Лактюшина зазначають, що відмінними ознаками сенсорної алалії є: 1) первинне недорозвинення імпресивного мовлення при відсутності глухоти і вираженого дефекту пізнавальної діяльності; 2) відсутність великого розриву при формуванні імпресивного та експресивного мовлення; 3) збереження у більшості випадків інтонаційно-ритмічної сторони мовлення; 4) наявність ехолоалічного відтворення слів, або імітування щойно

почутих слів чи невеличких фраз у відповідь на попередню репліку співрозмовника; 5) формування словника та фрази через стадію «контурів» слів, тобто наявність інтонаційно-ритмічної канви зі спрощеним звуковим складом; 6) швидка виснажливість нервової системи дитини при сприйманні мовлення, з «відчуженням» змісту знайомих слів [1].

У дітей з алалією можуть виникати певні особливості у сенсорному розвитку через обмеження в мовленнєвій взаємодії з навколишнім середовищем. Ось деякі можливі аспекти:

1. Сенсорна гіперчутливість або гіпочутливість. Деякі діти з алалією можуть мати збільшену чутливість до певних сенсорних впливів (звуки, світло, дотик тощо). Це може впливати на їхню спроможність доцільно реагувати на зовнішні подразники.

2. Проблеми із координацією рухів: деякі діти з алалією можуть мати проблеми з розвитком моторики через відсутність мовленнєвої стимуляції. Це може включати неспроможність правильно виконувати рухи, такі як легкі моторні навички або зручність в обробці об'єктів.

3. Затримка у розвитку мовлення: оскільки діти з алалією мають значні труднощі з розвитком мовлення, це також може впливати на їхній сенсорний розвиток. Наприклад, затримка у розвитку мовлення може призвести до затримки у розвитку сприйняття та реакції на мовленнєві подразники.

4. Соціальна ізоляція: відсутність або обмеження мовленнєвої спроможності може призвести до соціальної ізоляції дитини, що в свою чергу впливатиме на її сенсорний розвиток. Брак мовленнєвої взаємодії може ускладнити розвиток способів спілкування та соціальних навичок [2].

Умови ІРЦ створюють сприятливе середовище для розвитку сенсорних навичок у дітей з різними порушеннями, включаючи алалію. Ось деякі аспекти, які можуть бути враховані в ІРЦ для підтримки сенсорного розвитку:

1. Індивідуальний підхід: в ІРЦ зазвичай працюють кваліфіковані фахівці, які можуть розробляти індивідуальні програми розвитку для кожної дитини з урахуванням її потреб і особливостей. Це дозволяє забезпечити ефективну підтримку сенсорного розвитку.

2. Терапевтичні заняття: ІРЦ може надавати різноманітні терапевтичні заняття, спрямовані на розвиток сенсорних навичок. Це може включати сенсорну інтеграційну терапію, терапію мовленнєвого розвитку, фізіотерапію та інші форми терапії, спрямовані на покращення рухової активності та сприйняття сенсорних вражень.

3. Спеціалізоване обладнання і матеріали: ІРЦ може мати спеціалізоване обладнання та матеріали, які допомагають стимулювати сенсорний розвиток дітей. Це можуть бути сенсорні іграшки, м'які килими, інтерактивні пристрої та інше обладнання, спрямоване на розвиток різних сенсорних систем.

4. Співпраця з батьками: Важливо, щоб батьки брали активну участь у програмах розвитку в ІРЦ і отримували поради та рекомендації щодо підтримки сенсорного розвитку дитини вдома. ІРЦ може надавати батькам консультації та навчання, щоб вони могли ефективно працювати зі своєю дитиною вдома.

5. Мультидисциплінарний підхід: у ІРЦ часто працює команда фахівців різних спеціальностей, таких як логопеди, психологи, фізіотерапевти, що дозволяє забезпечити комплексний підхід до розвитку дитини з урахуванням всіх її потреб.

Усі ці елементи сприяють створенню оптимальних умов для сенсорного розвитку дітей в ІРЦ, допомагаючи їм розвивати навички та здібності в найкращому можливому обсязі.

У цілому, розвиток сенсорних навичок у дітей з алалією потребує індивідуалізованого підходу та підтримки з боку спеціалізованих фахівців, таких як логопеди, терапевти з розвитку дитини та інші спеціалісти, які спеціалізуються на роботі з дітьми з порушеннями мовлення. Відповідно ІРЦ є оптимальним закладом для роботи з дітьми з цією специфікою проблеми.

Список використаних джерел:

1. Логвінова Л.Л., Лактюшина Т.Л. Алалія: посіб.: Слов'янськ. 2004. 65 с.
2. Логопедія: підручн. / за ред. М. К. Шеремет. Київ: Слово, 2018. 856 с.
3. Тарасюк А. І. Особливості мовленнєвого розвитку дітей із сенсорною алалією. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти : зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків: ХНПУ, 2020. С. 324–329.

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ МАТЕМАТИКИ

Каштан М.О, здобувач вищої освіти

Сілкова Е.О, старший викладач кафедри математики з методикою викладання

Рівненський державний гуманітарний університет

Метою математичної освіти є розвиток особистості учня через формування математичної компетентності та зв'язку з іншими ключовими компетенціями, необхідними для успішної освіти та подальшої професійної діяльності протягом життя. Це включає засвоєння знань, покращення вміння розв'язувати математичні та практичні задачі, розвиток логічного мислення та психічних якостей особистості, а також розуміння застосування математики в особистому та суспільному житті. І. Зіненко визначає математичну компетентність як якість особистості, що поєднує математичну грамотність та досвід самостійної математичної діяльності [2].

Реалізація цієї мети базується на ціннісних орієнтирах. Державний стандарт початкової освіти передбачає організацію навчального процесу з використанням діяльнісного підходу на інтегрованій основі, особливо в першому циклі початкової школи (1-2 класи), з акцентом на ігрові методи. У другому циклі початкової школи (3-4 класи) переважає інтегровано-предметна основа.

Компетентність — це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях та здібностях, отриманих у процесі навчання. С. Раков визначає математичну компетентність як здатність особистості бачити та

використовувати математику в реальному житті, розуміти суть і методи математичного моделювання, створювати математичні моделі, досліджувати їх за допомогою математичних методів та інтерпретувати результати [3].

Математична компетентність молодших школярів включає обчислювальну, інформаційно-графічну, логічну та геометричну складову. Обчислювальна компетентність проявляється у вмінні застосовувати обчислювальні навички на практиці. Інформаційно-графічна компетентність дозволяє учням використовувати графічні засоби наочності та інформаційні технології. Логічна компетентність виявляється у здатності розв'язувати логічні задачі, а геометрична - у володінні просторовою уявою та геометричними навичками. Формування цих компетентностей забезпечується використанням різноманітних методів та форм роботи на уроках, таких як рольові ігри, логічні завдання, інтегровані уроки та застосування сучасних інформаційних технологій [1].

Провідною ідеєю роботи педагога є формування гармонійно розвиненої особи та розвиток здатності мислити, шукати раціональне розв'язання певних завдань з-поміж багатьох можливих варіантів, аргументувати свої рішення й дії. Вся система роботи вчителя ґрунтується на трьох позиціях: розвиток пізнавальних творчих здібностей, тісна взаємодія з учнями на уроці, позитивні емоції в процесі навчання. Зважаючи на це, варто дослідити математичну компетентність молодших школярів в процесі навчання математики. Так, математична компетентність проявляється у здатності особи розпізнавати математичні закономірності в різних аспектах життя, створювати математичні моделі для опису об'єктів, явищ і процесів навколишнього світу, а також використовувати математичний досвід для вирішення навчальних і практичних завдань.

Загалом, формування ключових компетентностей у процесі вивчення математики сприяє всебічному розвитку молодших школярів та закладає фундамент для їхнього майбутнього академічного та професійного успіху.

Список використаних джерел

1. Гривко А., Ващенко Л. Поточне та формувальне оцінювання в базовій та старшій школі. Київ: Український педагогічний журнал. 2021. № 2. С. 72–83.
2. Зіненко І. М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2009. № 2. С. 165–174.
3. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: монографія. Харків: Факт, 2005. 360 с.

МЕТОДИКА РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕГРАЛА В КЛАСАХ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ

Михалко К.О., здобувач вищої освіти

Павелків О.М., кандидат педагогічних наук, професор кафедри математики з методикою викладання

Рівненський державний гуманітарний університет

Актуальність теми "Методика розв'язування задач з використанням інтеграла в класах профільного рівня" надзвичайно важлива в сучасному освітньому контексті. Зростаючий рівень складності математичних завдань та швидкий технологічний прогрес ставлять перед сучасною школою нові виклики. Розв'язування задач, що вимагають використання інтегралів, є одним із таких викликів, оскільки вимагає від учнів глибокого розуміння та вміння застосовувати математичні концепції у практичних ситуаціях.

Вивчення методики розв'язування таких задач має кілька важливих аспектів. По-перше, це сприяє розвитку аналітичного мислення учнів та їх здатності до логічного мислення та аргументації. Розв'язування задач з використанням інтегралів часто вимагає вміння виділяти головне, аналізувати та робити висновки, що є важливими навичками у будь-якій сфері життя.

По-друге, вивчення цієї теми допомагає учням зрозуміти природу та важливість математики в сучасному світі. Застосування інтегралів при розв'язуванні реальних задач зустрічаються в таких галузях як фізика, економіка, техніка, медицина тощо. Тому володіння знаннями, як розв'язувати такі задачі, не лише розвиває математичні здібності учнів, але і допомагає їм побачити практичне застосування математики у різних сферах життя.

Також вміння розв'язувати задачі з використанням інтеграла допомагають учням при підготовці до вступних іспитів та успішному навчанні у вищих навчальних закладах.

Вивчення методики викладання даної теми має ключове значення для забезпечення ефективного навчання учнів. Вчителям необхідно мати глибоке розуміння теми, а також чітку стратегію передачі знань учням з різними рівнями підготовки та індивідуальними особливостями.

Методика повинна бути спрямована на створення стимулюючого навчального середовища, де учні почувують себе впевнено та мають можливість експериментувати та відкривати нові підходи до розв'язування задач.

Також, вчителям слід розробляти різноманітні методичні прийоми та завдання, враховуючи їхні індивідуальні особливості та рівень підготовки. Це може бути використання візуальних матеріалів, інтерактивних завдань, групова робота та інші методи, які стимулюють активну участь учнів у навчальному процесі.

Для проведення якісних уроків можна використовувати сучасні технології (бібліотека електронних наочностей «Алгебра, 11 клас», ППЗ GRAN1, GRAN2D, СДМ, GeoGebra, та інші) та задачі, які зустрічаються в житті, для адаптації до ситуації та сприйняття. В класах профільного рівня можна розбирати задачі з використанням інтеграла з різним рівнем складності.

Вчителям важливо стимулювати учнів до самостійності та творчого мислення, надаючи їм можливість вибору методів розв'язування задач та пошуку альтернативних шляхів досягнення мети.

На вивчення цієї теми потрібно приділяти більше часу, так як для учнів тема складна та незрозуміла.

Розглянувши прикладну спрямованість інтеграла, можна зробити висновок, що прикладні задачі не лише сприяють розвитку аналітичного мислення та розумінню природи математики, але і готують учнів до подальшого

вивчення математичних наук у вищих навчальних закладах. Ці навички стають невід'ємною складовою успішного вступу та подальшої професійної кар'єри у сучасному світі.

Список використаних джерел:

1. Слєпкань З. І. Методика навчання математики: Підручник. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вища шк., 2006. 582 с.
2. Слєпкань З. І. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики. Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. 240 с.
3. Столяр А. А. Методика викладання математики в середній школі. Харків, 1992. 304 с.
4. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль, 2009, 360 с.

МЕТОДИКА РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СТЕРЕОМЕТРИЧНИХ ЗАДАЧ У КЛАСАХ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ

Пасічник О.О., здобувач вищої освіти

Павелків О.М., кандидат педагогічних наук, професор кафедри математики з методикою викладання

Рівненський державний гуманітарний університет

Пошуки розв'язків стереометричних задач завжди хвилюють як учнів, так і вчителів. З цього приводу на даний час існує багато книг, статей, однак ця проблема залишається і на даний час актуальною. Зміни в науці, техніці й виробництві висувають нові вимоги до математичної підготовки компетентного випускника. На сьогоднішній день одним з важливих завдань навчання геометрії в старшій школі є розвиток просторової уяви і формування здатності здійснювати операції з просторовими об'єктами.

За висновками щорічних звітів УЦОЯО, щодо розв'язування завдань, можна визначити, що серед складних - ті, що пов'язані із стереометрією. Серед завдань курсу геометрії 10-11 класів більшість задач на обчислення поєднуються із задачами на побудову. Аналізуючи праці математиків Г.П. Бєвза, М.І. Бурди та інших можна зробити висновки, що проблемою стереометрії є питання розвитку просторового уявлення учнів.

У цьому аспекті стереометрія відіграє важливу роль. З одного боку, стереометрія як предмет у старшій школі складно засвоюється учнями, а з іншого боку, вона відкриває широкі перспективи у формуванні особистості учня. Завданням стереометрії на даний час є навчити учнів не тільки оперувати просторовими образами і формами, розв'язувати задачі з просторовими фігурами, а й застосовувати набуті знання та навички при розв'язуванні задач прикладного змісту. Такі задачі створюють додаткову мотивацію в учнів як приклад застосувань математичних знань в реальному житті.

Курс стереометрії, подібно до курсу планіметрії, включає значну кількість математичних завдань, які потребують побудови малюнка. Спосіб побудови малюнка залишається важливою складовою частиною розв'язування будь-якої стереометричної задачі. Виконання таких завдань часто становить основну трудність для учнів, оскільки вимагає не лише знання теорії, але й розвинутого просторового мислення. У менш сильних класах вчителі уникають таких завдань і не наголошують на їх важливості. Однак у класах, де математика вивчається на профільному рівні, використання завдань із побудовою малюнка є досить ефективними для формування наукового світогляду учнів. Ефективним методом унаочнення геометричного матеріалу є використання інформаційно-комунікаційних технологій. Створення комп'ютерних моделей геометричних фігур дає можливість зробити навчальний процес цікавим, доступним та інтенсивним. Основою методики навчання розв'язування стереометричних задач є, перш за все, навчання розв'язування задач на побудову. Велике значення під час розв'язання стереометричних задач має глибокий аналіз учнями умови задачі та малюнку, пошук математичних тверджень, які лежать в основі кожної дії.

Підсумовуючи вище сказане, можна зробити висновок, що вивчення стереометрії у старшій профільній школі є складним та об'ємним процесом. Розв'язуючи задачі на побудову, учні оволодівають алгоритмічною культурою як складовою інформаційно-комунікативної компетентності. [2] Ефективний підбір та використання прийомів, засобів та методів навчання під час розв'язування стереометричних задач сприяє підвищенню рівня геометричної компетентності учнів.

Список використаних джерел:

1. Бродський Я. С., Гречук В.Ю. Стереометрія у старшій школі: посібник для вчителя. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2005. 404 с.
2. Бурда М. І. Застосування допоміжних елементів у розв'язуванні задач підручника з геометрії. *Проблеми сучасного підручника*. Київ: Педагогічна думка, 2019. С. 30-37.
3. Нелін Є. П. Геометрія (профільний рівень): підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 240 с.: іл.
4. Слєпкань З. І. Методика навчання математики: підруч. 2-ге вид., доповн. і переробл. Київ: Вища школа, 2006. 582 с.: іл.
5. Український центр оцінювання якості освіти. URL: <https://testportal.gov.ua/> (дата звернення: 29.04.2024)

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Борутіна Л. П., вчитель першої категорії
Генсіцька-Антонюк Н. О., кандидат педагогічних наук, доцент РДГУ
Зносицький ліцей Немовицької сільської ради Сарненського району Рівненської області

Анотація. В тезах розглянуто формування математичної компетентності з використання новітніх технологій на уроках математики, а саме: ІКТ, проблемне навчання, технологія майстерень, кейс-технологія.

Описано перспективу використання форм різних типів роботи у формуванні математичної компетентності в умовах продуктивного навчання.

Ключові слова. Математична компетентність, здобувачі освіти, інноваційні технології, продуктивне навчання.

Запровадження нових реформ в загальноосвітніх навчальних закладах у процес навчання передбачає формування в учнів продуктивних знань і навичок. Сучасне суспільство потребує індивідів, які не просто володіють своїм багажем знань, але й здатні адаптуватися до нових вимог ринку праці, майстерно володіти величезним обсягом інформації, швидко приймати рішення та навчатися протягом усього життя [2].

Без належної математичної підготовки не можливо забезпечити повноцінну освіту сучасної людини та забезпечити її безперервність. На сьогоднішній день дедалі більше професій вимагають високого рівня математичних навичок. Оскільки вони є основою для вивчення таких предметів як: фізика, хімія, інформатика, біологія, географія, економіка, креслення та інше. Математика відіграє важливу роль у всіх сферах науки та техніки. Вона розширює логічне мислення людини, розвиває просторову уяву та культуру алгоритмів і інформації. Сучасне життя рухається дуже швидкими темпами, і це призвело до значних змін у системі освіти. Навіть найобдарованіший учитель вже не може бути єдиним джерелом інформації для здобувачі освіти.

Поняття «математичної компетентності» є предметом наукових досліджень відомих сучасних педагогів, психологів та методистів, таких як А. Зінченко, Я. Стельмах, М. Зуєва, С. Раков.

С. Раков, описуючи математичну компетентність, підкреслює, що вона включає здатність розуміти суть і методи математичного моделювання, проводити дослідження за допомогою математичних методів, інтегрувати та застосовувати математику у реальному житті [7]. За іншим твердженням, розвиток математичної компетентності дозволяє не тільки отримати міцні та глибокі знання і навички, але й зробити їх продуктивними та актуальними. Такий рівень знань і вмінь відповідає вимогам компетентнісного та продуктивного підходів до освіти, так як продуктивне навчання спрямоване на створення оптимальних умов для самостійності учнів у їхній навчально-пізнавальній діяльності, що сприяє розвитку особистості та її розумової діяльності [4, 5].

Отже, формування математичної компетентності здобувачів освіти у закладах загальної середньої освіти в умовах продуктивного навчання створює можливості отримати не лише глибокі і міцні знання і не тільки сприяє розвитку пізнавальних інтересів, але й дозволяє реалізуватися в майбутньому в умовах потреб ринку праці [6].

Відхід від традиційного уроку за допомогою використання нових технологій у процесі навчання дозволяє усунути одноманітність освітнього процесу і монотонність навчального середовища, створює умови для зміни видів діяльності учнів, дозволяє реалізувати принципи збереження здоров'я. Сучасні освітні технології застосовуються для реалізації пізнавально-творчої активності учня в освітньому процесі, які дозволяють підвищувати якість освіти; вони орієнтовані на індивідуалізацію, дистанційність і варіативність навчального процесу, академічну мобільність учнів, незалежно від віку та рівня освіти.

Розглянемо види інноваційних технологій, які часто використовуються на уроках математики.

Інформаційно-комунікаційна технологія. Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє візуалізувати образи, розвинути просторову уяву учнів, що в свою чергу підвищує ефективність навчання. Графіка та анімація допомагають учням краще розуміти складні логічні та математичні конструкції.

Комп'ютер може бути використаний на будь-якому етапі навчального процесу: при поясненні нового матеріалу, закріпленні, повторенні та контролі. При цьому для учня він виконує різні функції: виступає як учитель, робочий інструмент, об'єкт навчання та колектив, з яким співпрацює [1].

Наприклад, найбільш ефективним є використання мультимедійних засобів на уроках геометрії, особливо при побудові перерізів фігур та тіл обертання, а також на уроках алгебри при вивченні геометричних перетворень графіків функцій, обчисленні певних інтегралів, знаходженні площі плоскої фігури або об'єму тіла обертання тощо. Для цього використовуються різні версії GRAN, GEOGEBRA та багато інших програм. Також за допомогою ІКТ дуже зручно проводити контроль знань учнів, оскільки, використання комп'ютерних тестів підвищує ефективність навчального процесу та активізує пізнавальну діяльність учнів. Програми Test-W та Test-W2, використання тестів і квестів та можливостей їх створення на платформах «Всеосвіта», «На урок», Google Forms дозволяють перевірити теоретичні знання та просторові уявлення.

Технологія проблемного навчання. Використання технології проблемного навчання на уроках математики передбачає створення проблемних ситуацій, що, в свою чергу, активізує самостійну діяльність учнів для їх розв'язання.

Суспільство зацікавлене в людях з високим рівнем професійності та підприємницькими якостями, здатних приймати нестандартні рішення та мислити творчо. У сучасному суспільстві ставляться все вищі вимоги до учнів як до особистості, здатної самостійно вирішувати проблеми різного рівня. Виникає потреба у формуванні активної життєвої позиції, стійкої мотивації до навчання та саморозвитку, критичного мислення у дітей.

Проблемна ситуація може виникнути, коли виявляється розбіжність між наявними знаннями та реальним станом речей.

Другий вид проблемного викладу нового матеріалу - це ситуація, коли дітям задається питання, яке вимагає

самостійного порівняння ряду вивчених фактів або явищ та висловлення власних думок і висновків, або ж надається спеціальне завдання для самостійного розв'язання [1].

На шкільних уроках математики є багато проблемних завдань, які можуть здивувати та зацікавити учнів. Наприклад, при вивченні теми «Множення многочленів», а саме множення різниці двох виразів на їх суму, на уроці алгебри учні можуть спочатку виконати обчислення під девізом «Хто швидше» (Наприклад: знайти добуток двох чисел: $21 \cdot 19$, $31 \cdot 29$, $201 \cdot 199$). Слід зазначити, що наприкінці усних обчислень можна прискорити множення чисел, якщо вивчити важливий і цікавий розділ «Формули скороченого множення».

Оскільки учні 7-го класу ще не знайомі із загальною формулою розкладання квадратних тричленів на множники, завдання на розкладання на множники виразу $a^2 - 2a - 3$ також є для них проблемним.

Технологія майстерень. Майстерня - це унікальний спосіб організації учнівської діяльності в маленькій групі під керівництвом вчителя-майстра, який стимулює пошуковий та творчий потенціал учнів. Зазвичай цей метод використовується на гуманітарних уроках, але й у математиці він знаходить своє застосування.

Наприклад на уроці математики в 5 класі під час вивчення теми «Об'єм прямокутного паралелепіпеда» можна запропонувати учням скласти прямокутний паралелепіпед з кубиків, які вони принесли заздалегідь, а після вивчення формули обчислити його об'єм.

Учитель стоїть перед складним завданням: підібрати завдання з високим творчим потенціалом, розв'язок якого може стати чудовим математичним твором. Він виступає як консультант, майстер, експерт або рівноправний учасник творчого процесу. Ця методика дозволяє учням проявити самостійність та креативність. Вони виховують естетичне ставлення до математики та значно підвищують свою самооцінку [1].

Кейс – технологія. Ця технологія надає учням можливість проявити свою активність, ініціативу та самостійність. Найчастіше кейс-технології використовують при вивченні математики на уроках узагальнення та систематизації знань і при перевірці навчальних досягнень учнів. Основна особливість цієї технології полягає в тому, що учні повинні застосовувати свої знання на практиці. Вони отримують конкретні завдання або проблеми, пов'язані з реальними ситуаціями, і аналізують їх, надаючи звіт зі своїм розв'язанням.

Учні працюють у групах, формулюють проблему та шляхи її вирішення. Потім вони обговорюють і вибирають оптимальне спосіб розв'язування, а також безпосередньо його реалізують. Деякі учні обирають свій власний спосіб розв'язування і керуються ним. Практика показує, що чим більше способів розв'язування, тим цікавіше стає урок.

Отже, формування компетентностей учнів з використанням новітніх технологій навчання готує молодь до життя та активної громадянської участі в суспільстві на заняттях з будь-якого предмета. Це передбачає активізацію навчальних можливостей учнів, замість простого переказування абстрактної «готової» інформації, яка відокремлена від їхнього життя та суспільного досвіду. Такі уроки розвивають учнів, надаючи їм основні пізнавальні та громадянські навички, а також зразки поведінки [1].

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Авраменко О. В., Лутченко Л. І., Ретунська В. В., Ріжняк Р. Я., Шлянчак С. О. Інноваційні та сучасні педагогічні технології навчання математики: Посібник для спецкурсу. Кіровоград: КДПУ, 2009. 200 с
2. Державний стандарт базової середньої освіти (затверджен постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898). URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата звернення 13.05.2024)
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід і українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики): монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ.: К. І. С., 2004. 112 с.
4. Компетентність і компетентність: проблеми, пошуки, рішення. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія «Педагогічні та історичні науки», 2006. № 61. 173–184 с.
5. Підласий І. П. Продуктивний педагог: книга для вчителя. Харків: Основа, 2009. 360 с.
6. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. Рідна школа, 2005. №1. 65-69 с.
7. Раков С. А. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти. Математика в школі. 2007. №5, 2 – 7 с.

ФІЗКУЛЬТУРНІ ЗАЙНЯТТЯ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗДО, ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗОВАНІСТІ ДІТЕЙ З ООП

Слфімова Д.І., здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
Косарева О.І., канд. пед. наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти
імені проф. Т.І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Сьогодні, в епоху толерантності, ще досі існує проблема настроєного відношення людей до дітей з ООП. Існує величезна прірва між тим, що ці люди здатні робити в житті, і ролями, які їм підготувало суспільство.

Новітнє законодавство в галузі освіти в Україні створює правові основи для подальшого розвитку системи освіти та створює умови для навчання, реабілітації, соціальної адаптації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами [1].

Відповідно до Конституції України та законодавства у сфері освіти держава має забезпечити здобуття дітьми з особливими освітніми потребами належного рівня якісної освіти з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної дитини. Це, у свою чергу, потребує формування нової концепції національної політики щодо осіб з особливими освітніми потребами та радикального реформування існуючої системи освіти, яка гарантуватиме рівний

доступ до дошкільної, шкільної, професійно-технічної та вищої освіти для всіх дітей та підлітків [1].

Найважливішим завданням педагогіки сьогодення є повна реалізація права дітей з обмеженими можливостями на отримання якісної освіти. Це є основною умовою ефективної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами і забезпечити особливим дітям можливість активно та повноцінно брати участь у суспільному житті та досягати успішної самореалізації та соціальної діяльності.

Тривалий час діти з особливими освітніми потребами були віддалені від однолітків, не мали можливості вільно соціалізуватися та навчатись. Саме тому вони нерідко залишались вдома під наглядом рідних чи перебували в спеціалізованих закладах.

Однак, і в педагогіці, і в суспільному житті всі людські цінності були переоцінені відповідно до вимог часу. Це дозволяє наблизитися до проблем дітей з особливими освітніми потребами, всебічно розглянути методи та підходи до лікування цих осіб, зрозуміти умови їх проживання та доступ до повної освіти [2].

Сьогодні, актуальним є таке поняття: «інклюзивна освіта». Вона надає дітям з особливими освітніми потребами право на освіту та можливість здобувати освіту в загальноосвітніх навчальних закладах за місцем проживання. Звичайно, цей навчальний процес є новим і важким для закладів дошкільної освіти та шкіл, тому що він має задовольняти потреби всіх дітей. Для цього педагоги змінюють навчальні програми та змінюються самі.

За останні десять років вітчизняні вчені, зокрема С. Богданов, В. Засенко, Н. Квітка, А. Колупаєва, Н. Компанець, Л. Коваль Бардаш, А. Лапін, Л. Прохоренко, О. Таранченко, К. Тороп плідно працювали над проблемами навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти. Реабілітацію та соціалізацію дітей з ООП до соціальних норм вивчали О. Чеботарьова, В. Шевченко, Н. Ямола та ін. Незважаючи на важливість і актуальність інклюзивної освіти, науковці вказують на ряд проблем у її науковому розвитку та практичному впровадженні. Крім того, науковці зазначають, що інклюзивне освітнє середовище та системи освітніх послуг мають відповідати міжнародним стандартам [1].

З метою створення найкращих умов для інклюзивного навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами проводяться індивідуальні та групові заняття з корекції вад розвитку. Ці діти вимагають особливої уваги при спільних заняттях з дітьми, що мають нормальний розвиток. При навчанні в інклюзивних групах, вихователі спочатку залучають дітей молодших груп і запрошують до них дітей з ООП [3].

Важливим завданням роботи інклюзивної групи ЗДО є розвиток у дітей адаптивних навичок, тобто, навичок самостійного життя в суспільстві. Зокрема, вони включають здатність мислити, організовувати, планувати, розставляти пріоритети та приймати ситуативні рішення.

Варто зазначити, що дошкільний період дитинства є одним із найважливіших періодів фізичного та емоційного розвитку особистості дитини. Робота педагогічних колективів сучасних закладів дошкільної освіти спрямовує на роботу покоління фізично здорового, розумово багатого, емоційно розвиненого.

Важливо відзначити, що будь-яка діяльність, яка вимагає зосередженості, організованості та цілеспрямованості, може викликати труднощі у дітей із ООП. Таким дітям часто важко залишатись зосередженими на завданні, і якщо увага дитини переключиться на щось більш цікаве, докласти зусиль для завершення початого може бути важко.

Загальними показниками організованості дітей дошкільного віку є: вміння керувати собою під час виконання завдань, самостійно долати труднощі в досягненні мети, не звертатися за зайвою допомогою.

Щоб розвинути у дитини організованість необхідно демонструвати на власному прикладі переваги даної якості. Адже діти краще сприймають інформацію, коли бачать наочно, і відповідно можуть копіювати дорослих.

Також, значну роль у формуванні волі та, зокрема, організованості дітей дошкільного віку відіграє систематично організовані вихователем тренування дітьми вольового зусилля. Мається на увазі, не спеціальні вправи, а виконання повсякденних обов'язків пов'язаних з побутом, навчанням, відвідуванням гуртків чи зайняттям спортом.

Заняття фізичною культурою вважаються цілеспрямованою і стандартизованою організованою навчально-пізнавальною діяльністю з фізичного виховання, що становить основу здорового способу життя. Вони дозволяють систематично і безперервно формувати, закріплювати і вдосконалювати рухові вміння і навички, розвивати фізичну підготовленість, давати дітям спеціальні знання і прищеплювати потреби в повсякденному фізичному вихованні, оптимізувати рухову діяльність [4].

Для дітей з особливими освітніми потребами зайняття з фізкультури повинні бути невід'ємною частиною повсякденного життя. Батьки можуть з перших днів життя помітити, як активно розвивається немовля, якщо регулярно робити масажі та ЛФК. Тому, діти з ООП особливо потребують підтримки, як психологічної так і фізичної, зі сторони педагогів, у своєму фізичному розвитку.

Рішучість, витримка і самовладання, наполегливість і стійкість, ініціативність і самостійність, сміливість та інші вольові якості, які проявляються на фізкультурних заняттях, є необхідними умовами для успішного розвитку дітей з ООП. Тому вивчення розвитку організованості у процесі фізичного виховання дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної групи є необхідним і цінним.

У процесі фізичного виховання відкриваються величезні можливості для всебічного виховання дітей дошкільного віку загалом та дітей дошкільного віку з ООП зокрема. Правильно організовані фізкультурні заняття в ЗДО створюють сприятливі умови для виховання позитивного характеру (організованість, дисциплінованість, самостійність, рухливість), морального стану (чесність, справедливість, комунікабельність, взаємодопомога, уміння працювати в команді, уважне ставлення), а також вияв вольових якостей (мужність, рішучість, наполегливість у подоланні труднощів, впевненість у своїх силах, витривалість тощо).

Систематичні рухові заняття допомагають дітям з особливими освітніми потребами набути таких фізичних якостей, як сила, витривалість, швидкість, гнучкість, пластичність, уміння планувати рухи та володіти такими моральними якостями як дисциплінованість та організованість [1].

В процесі розвитку організованості, діти з особливими освітніми потребами потребують, щоб до них приділяли особливу увагу. Для цього, можна призначати їх демонстрантами, які повинні продемонструвати те, як виконувати

вправу. Також, можна призначати таких дітей дублерами інструктора з фізкультури чи головних героїв заняття. Після цього, діти поступово починають підкорятися загальним вимогам на занятті та в іграх, стають більш терплячими, стриманими, організованими, вміють підкорятися іншим, послідовно виконувати цікаві завдання. При цьому, слід пам'ятати, що спокійний тон вихователя, визнання, підбадьорення, допомога дітям з ООП надають їм впевненості в подоланні труднощів, викликають позитивні емоції. Важливо не підганяти дітей з особливими освітніми проблемами в процесі їх адаптації, бути терплячими до небажаної поведінки та підтримувати, коли це необхідно.

Отже, з вище викладеного можна зробити висновок у необхідності детального вивчення, а також розвитку питання фізкультурних занять, як інструменту для розвитку організованості дітей з особливими освітніми потребами. Адже, зайняття спортом є ефективним засобом розвитку дітей з ООП.

Список використаних джерел:

1. Діти з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі. Навчально-методичний посібник. URL:https://lib.iitta.gov.ua/729481/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%B4%D1%96%D1%82%D0%B8%20%D0%B7%20%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%B8%D0%BC%D0%B8%20%D0%BF%D0%BE%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%B1%D0%B0%D0%BC%D0%B8%20%D1%83%20%D0%B7%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8C%D0%BE%D0%BC%D1%83%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96.pdf (дата звернення 12.01.2024)

2.Інтерсолі Р. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. URL:<https://naurok.com.ua/socializaciya-ditey-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-inklyuzivnomu-seredovischi-238594.html> (дата звернення 17.11.2023)

3.Корекційно-розвивальні заняття для дітей з особливими освітніми потребами: основні завдання та напрямки роботи. Методичний порадник. URL: <http://leleka.rv.ua/index.php?m=content&d=view&cid=480> (дата звернення 17.12.2023).

4.Фізкультурно-оздоровча робота в закладі дошкільної освіти. URL:<http://dnz355.edu.kh.ua/organizaciya-osvitnjogo-procesu-zdo-fizkuljturno-ozdorovcha-robotu/> (дата звернення 14.12.2023)

РОЗВИТОК НАВИЧОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ З ОДНОЛІТКАМИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС

Боровик С. М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Руденко Н. М., кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти ім. проф. Т. І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Розлади аутистичного спектру (РАС) – це стан, який виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку і характеризується вродженим та всебічним дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування. Його неможливо вилікувати, проте з часом можна скоригувати і адаптувати людину до соціального життя [3]. Проблема аутизму вивчалась і висвітлювалась в науковій, медичній, психологічній і педагогічній літературі протягом багатьох століть. В основному це були зарубіжні дослідження Н. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris, B. Hermelin, L. Kanner та ін. Важливо зазначити, що в останнє десятиріччя в Україні спостерігається зацікавленістьцією проблемою як науковцями, так і практиками (Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Островська, М. Рождественська, М. Химко, Д. Шульженко). На сьогодні дослідники виокремлюють не лише аутизм, а цілу групу розладів спектру аутизму, оскільки існує декілька можливих форм порушень – різних за важкістю та ступенем вираженості симптомів [4, 5, 6]. Діти з РАС можуть дуже відрізнятися за здатністю встановлювати контакт з оточуючими як за допомогою мови, так і невербального спілкування, а також за рівнем інтелектуального розвитку. Важко відшукати хоча б двох дітей із однаковими симптомами аутизму. І якщо говорити про спектр та крайні форми вираженості симптомів, – це, з одного боку, соціально ізольовані немовні діти з вираженою інтелектуальною недостатністю, а з іншого – діти з високим інтелектом, розвинутою мовою, але дуже обмеженим колом інтересів та труднощами у спілкуванні і встановленні стосунків (ця частина спектру отримала назву синдрому Аспергера, або високо функціонального аутизму) [1].

Мета нашого дослідження полягає у розробці програми розвитку і корекції соціальної комунікації з однолітками дітей дошкільного віку з розладом аутистичного спектра за допомогою спеціальних групових занять.

Соціальна взаємодія, яка приносить звичайним дітям стільки радості й задоволення, в дітей з РАС викликає лише роздратування і бажання ізольоватися. Діти з розладами аутистичного спектру не хочуть комунікувати з дорослими і однолітками, навіть комунікація з батьками не приносить їм задоволення. Хоча діти з РАС демонструють свою емоційну прив'язаність до батьків чи інших опікунів, проте вони не реагують на їхню любов в очікуваний спосіб. Батьки стверджують, що діти неохоче відкривають свої обійми, щоб притулитися чи знайти втіху. Здається, що ігнорують чи погано інтерпретують емоційну поведінку людей і не розуміють їхніх почуттів. Цей брак емпатії є причиною невідповідної соціальної поведінки [7].

Очевидно, що спектр порушень комунікації та мовлення при аутизмі дуже широкий, проте, у всякому разі, чи користується особа з аутизмом мовленням чи ні, найбільш характерними є порушення його соціального аспекту. Значущим є також той факт, що прагматична складова мовлення найбільш порушена порівняно з семантикою чи синтаксисом. Розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок – надзвичайно складний процес, що розпочинається ще у немовлячому віці й впливає на становлення багатьох інших функцій дитини та є запорукою успішності в засвоєнні академічних знань пізніше [2].

З метою вивчення рівня комунікації дітей дошкільного віку з РАС з однолітками було застосовано метод «Son-Rise Program» (Б. Кауфман, С. Кауфман) Дослідження проводилося у корекційній студії «Дотик» м. Рівного. В експерименті брали участь 5 дітей віком 3-5 років.

Модель «Son-Rise Program» включає в себе 4 критерії оцінювання розвитку в дитини навичок комунікації:

- 1) невербальна комунікація (насамперед візуальний контакт);
- 2) вербальна комунікація;
- 3) інтерактивна увага (тобто час інтерактивної взаємодії, включення іншої людини в заняття дитини, деяка спільна для партнерів діяльність);
- 4) гнучкість (тобто здатність змінювати свою поведінку залежно від ситуації та переходити від одного виду діяльності до іншого).

За кожним із критеріїв виділено п'ять рівнів їх розвитку. Проте дитина може демонструвати водночас навички, які належать до різних рівнів (наприклад, дитина частково демонструє навички за критерієм «невербальна комунікація» першого і другого рівнів). Проте якщо дитина не демонструє навички, що зараховані до нижчого рівня, на 80% і частіше, то перехід до вищого рівня не відбувається, говорити про оволодіння навичками цього рівня не можна. Також діти можуть демонструвати різні рівні розвитку за різними критеріями (наприклад, 1-й рівень вербальної комунікації, але 2-й рівень інтерактивної уваги). Початково (під час первинного спостереження) діти перебували на одному рівні (демонстрували перший рівень розвитку за всіма чотирма критеріями моделі «Son-RiseProgram»). Проте діти демонстрували різні соціальні навички, що належать до першого рівня [8, 9].

Проаналізувавши отримані результати ми можемо зробити висновок, що у 60% дітей спостерігається високий рівень невербальної комунікації, проте вербальна комунікація на високому рівні лише у 20% дітей. Рівень інтерактивної уваги на високому рівні лише у 20% дітей.

Покращення комунікації дітей з РАС з їхніми однолітками може зайняти досить багато часу та енергії, адже діти з РАС не готові першими йти на контакт та комунікувати не тільки з однолітками, а й з дорослими.

Ось деякі поради, які зможуть покращити комунікацію дітей з РАС з однолітками:

1. Розуміння потреб та інтересів. Спробуйте з'ясувати, чим цікавляться діти з РАС та запропонуйте цікаву гру на тему, яка цікавить особливу дитину. Це допоможе дитині з РАС піти на контакт та вступити в гру з іншими. Розуміння їхніх потреб і інтересів може допомогти знайти спільні теми для спілкування [7].

2. Використання візуальних засобів. Деякі діти з РАС краще розуміють візуальну інформацію. Використовуйте картинки, діаграми або схеми, щоб пояснити ідеї або інструкції. Можна запропонувати дітям спілкуватися з дітьми з РАС за допомогою картинок, для них це буде зрозумілим і діти будуть почувати себе комфортно.

3. Розвиток соціальних навичок. Допоможіть дітям з РАС розвивати соціальні навички, такі як вміння спілкуватися, слухати та виявляти емпатію. Це може включати рольові ігри або сценарії для вивчення соціальних ситуацій. Можна запропонувати дітям з РАС програвати рольові ігри з однолітками та проживати певні побутові ситуації [9].

4. Створення безпечного середовища. Забезпечте дитині з РАС безпечне та підтримуюче середовище для взаємодії з однолітками. Ігри з однолітками повинні проходити на знайомій дитині території, для того, щоб дитина почували себе в безпеці. Важливо використовувати позитивне підкріплення та визнання досягнень.

5. Фасилітація взаємодії. Для налагодження комунікації дітей з РАС з однолітками можна залучати дітей до спільних ігор, проектів або заходів. Запропонуйте дітям зробити спільну аплікацію, плакат або проект на цікаву їм тему.

6. Підтримка та розуміння інших. Вчіть дітей з РАС розпізнавати емоції та виявляти увагу до інших людей. Це можна зробити за допомогою картинок на, яких зображені різні емоції людей в конкретній ситуації. Це допоможе дітям з РАС розуміти емоції однолітків. Вони можуть не тільки вчитися розпізнавати свої емоції, але виражати свої власні.

7. Комунікація з батьками та вчителями. Спілкуйтеся з батьками та вчителями, щоб спільно розвивати стратегії для покращення комунікації дітей з РАС з однолітками [10].

Отже, для покращення комунікації дітей з розладом аутистичного спектра з їхніми однолітками важливо розуміти унікальні потреби та особливості кожної дитини. Враховуючи це, можна впроваджувати різноманітні стратегії, щоб сприяти взаєморозумінню та спільній взаємодії.

Рекомендації включають у себе використання візуальних засобів, створення безпечного та підтримуючого середовища, сприяння розвитку соціальних навичок, фасилітацію взаємодії та підтримку розуміння емоцій. Важливо також вести комунікацію з батьками та вчителями для спільного пошуку ефективних стратегій.

Зосередження на індивідуальних потребах та врахування унікальних особливостей кожної дитини є ключем до успішної комунікації та сприяє створенню позитивного й допоміжного середовища для всіх учасників.

Список використаних джерел:

1. Веракіс А. І., Завалевський Ю. І., Левківський К. М. Основи психології: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. Закладів, 2005. 415 с.
2. Острозька К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом. Львів: Тріада плюс, 2012. 312 с.
3. Острозька К. О. Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 98 с.
4. Пасєвіна О. А. Можливості інклюзивного навчання дітей з розладами аутистичного спектра, 2013. 104 с.
5. Пивоварчук Т.О. Структура комунікативних здібностей: зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка, ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Поділ.: Аксіома, 2012. № 4. С. 419-427.
6. Проніна С. Значення розвитку комунікативних навичок у дошкільнят. URL: <https://odesa7.irc.org.ua/news/12-31-03-28-05-2021/> (дата звернення: 17.10.2023).
7. Рождественська М. В. Ранній дитячий. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 69 с.
8. Рождественська М. В. Синдром органічного аутизму у дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*, 2002. № 2. С. 46-49.

9. Рождественський А. Ю. Комунікативний потенціал особистості у віковому вимірі: зб. наук. праць : наук. записки РДГУ; Рівне: [РДГУ], 2007. С. 62-66.
10. Романчук О. Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях, Львів: Колесо, 2009. 168 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Кравчук Т. Ю., студентка педагогічного факультету ПП-31
Сілкова Е. О. ст. викладач кафедри математики з методикою викладання
Рівненський державний гуманітарний університет

Сучасне українське суспільство визначає важливість високоякісної освіти, що відповідає міжнародним стандартам та спрямована на розвиток особистості. Одним із ключових аспектів цього процесу є розвиток зацікавленості учнів у навчанні та внутрішніх мотивів, які підштовхують до самовдосконалення. Математика, як складова навчальної програми, має за завдання стимулювати різні аспекти інтелектуального розвитку учнів, включаючи аналітичність мислення та гнучкість думки.

Застосування інтерактивних методів навчання у процесі вивчення математики сприяє більш ефективному розвитку учнів з інтелектуального, соціального та духовного поглядів. Ці методи допомагають створювати позитивну атмосферу в класі, виховують в учнів самоповагу та повагу до інших, розвивають критичне мислення та здатність до співпраці. Такий підхід до навчання математики сприяє формуванню ключових компетентностей учнів та допомагає їм краще адаптуватись у сучасному світі.

У вітчизняних дослідженнях існує значна кількість праць, присвячених проблемам використання інтерактивних технологій у навчанні математики в початковій школі. Цим питанням присвятили свої дослідження такі вчені, як О. Біда, І. Дичківська, О. Єльнікова, А. Мартинець, Л. Пироженко, О. Пошетун, О. Саган та інші. Також варто відзначити праці М. Богдановича, Н. Будної, М. Козака, Я. Короля, О. Корчевської, Н. Курганової, Н. Листопад, С. Скворцової та інших.

Впровадження інтерактивних технологій навчання в початковій школі не лише підвищує ефективність навчання, але й сприяє формуванню майбутнього покоління, здатного критично мислити, розвиватися інтелектуально та соціально, а також активно брати участь у громадському житті. Таким чином, актуальність теми, теоретичне значення і необхідність практичного вивчення проблеми використання інтерактивних технологій на уроках математики підтверджують вибір даної теми для нашого дослідження.

Термін «інтерактивне навчання» був введений німецьким вченим Гансом Фріцем у 1975 році, який визначив його мету як зміну і поліпшення моделей поведінки учасників. Інтерактивність, що походить від англійського слова «interact», означає здатність до взаємодії та діалогу. Такий підхід передбачає активну участь учнів у навчальному процесі, виконуючи різноманітні дії, і не допускає пасивного сприйняття матеріалу [1, с. 95-99].

Щоб зрозуміти сутність інтерактивного навчання, важливо визначити саме поняття «інтерактивне навчання». Вчені дійшли висновку, що інтерактивне навчання - це спосіб організації навчання, який стимулює взаємодію між учасниками навчального процесу, сприяючи активному та творчому засвоєнню матеріалу. Це може виявлятися у формі діалогу, обговорення, співпраці та самостійної роботи.

Застосування інтерактивних технологій на уроці дозволяє вчителю використовувати різноманітні методи для внесення елементів дослідження та пошуку до навчального процесу. Це сприяє активній участі учнів та чіткому визначенню їх власної точки зору.

Структура інтерактивного уроку складається з п'яти елементів: мотивації діяльності, оголошення теми та очікуваних результатів, надання необхідної інформації, інтерактивної вправи або завдання та підбиття підсумків. Це дозволяє структуровано та ефективно проводити заняття, забезпечуючи активну участь учнів та взаємодію між ними.

У 1-му класі рекомендується використовувати прості інтерактивні методи, такі як «Знайди когось», «Мікрофон», «Чарівна паличка», «Чарівна подушка», «4 кути», «Робота в парах», «Мозковий штурм», «Незакінчені речення».

Для 2-го класу можна додати такі технології, як «Карусель», «Займи позицію», «Робота в малих групах», «Навчаючи – учись», «2 – 4 – всі разом», «Коло ідей».

Для 3-го та 4-го класів можна використовувати більш складні інтерактивні методи, наприклад, «Графіті», «Мозайка», «Акваріум», «Діалог», «Синтез думок», «Пошук інформації», «Броунівський рух», «Проект», «Шкала думок», «Прес», «Дерево рішень» [7].

Враховуючи ці технології та збагачуючи їх з урахуванням вікових особливостей учнів, можна створити ефективне інтерактивне навчальне середовище в початковій школі, яке сприятиме більш активному та ефективному засвоєнню матеріалу.

Розв'язування сюжетних задач у навчанні математики в початковій школі є важливою складовою методики навчання. Ці задачі допомагають у формуванні загальних підходів, вмінь та здібностей учнів, сприяючи їхньому розвитку мислення та розумінню математичних концепцій. Крім того, вони сприяють розвитку критичного мислення та творчого потенціалу учнів, що є важливими компонентами сучасної освіти [6].

Використання інтерактивних методів навчання у початковій школі для розв'язування математичних задач має безліч переваг. По-перше, це збільшує мотивацію та активність учнів, оскільки вони беруть участь у захопливих квестах і стимулюються до самостійного пошуку знань. По-друге, ці методи сприяють розвитку критичного мислення та навичок аналізу, оскільки учні навчаються аналізувати завдання, вибирати методи розв'язання та робити висновки. По-третє, вони формують навички командної роботи та комунікації, оскільки учні працюють у парах або групах, співпрацюючи та допомагаючи один одному. Нарешті, вони виховують відповідальність та самостійність, оскільки учні беруть на себе відповідальність за результат та навчаються самостійно приймати рішення [1, с. 95-97].

Ці переваги ілюструють важливість інтерактивних методів у навчанні математики. Вони допомагають учням

не лише засвоювати матеріал, але і розвивати різноманітні навички та вміння, які є важливими для їхнього подальшого навчання та життя.

Дійсно, застосування інтерактивних методів навчання на уроках математики в початковій школі вимагає дотримання певних методичних рекомендацій, що допомагають забезпечити ефективність навчання та активне залучення учнів у процес навчання, а саме:

1. Старанної підготовки. Важливо, щоб як вчителі, так і учні ретельно підготувалися до інтерактивного уроку. Це означає чіткий план заняття зі сторони вчителя і готовність до участі в обговореннях та виконанні вправ зі сторони учнів.

2. Структури уроку. Урок з використанням інтерактивних методів повинен мати чітку структуру, яка включає етапи мотивації, оголошення теми, актуалізації знань, усвідомлення і рефлексії.

3. Поступового впровадження. Починаючи з простих вправ, вчитель поступово повинен вводити складніші інтерактивні методи, щоб учні могли успішно спілкуватися та розвиватися.

4. Організацію навчального процесу. Навчальний процес повинен бути організований таким чином, щоб учні могли співпрацювати в мікрогрупах, презентувати свої рішення та отримувати зворотний зв'язок.

5. Правил використання. Важливо дотримуватися правил роботи з інтерактивними методами та не робити роботу за учнів. Вчитель має спостерігати за прогресом кожного учня і допомагати лише тоді, коли це необхідно.

6. Старанного планування. Учитель повинен дати учням завдання для попередньої підготовки, щоб вони були готові до інтерактивних вправ під час уроку.

7. Вибору вправ. Варто вибирати інтерактивні вправи, які найбільше відповідають меті уроку та можуть допомогти учням глибше зрозуміти тему.

8. Правил роботи. Дотримання правил роботи з інтерактивними методами є важливим для успішного навчання [2, с. 27-31].

Застосування інтерактивних методів навчання у початковій школі допомагає зробити процес навчання цікавим та ефективним, сприяючи розвитку різних навичок учнів, включаючи комунікаційні, логічне мислення та розв'язування проблем.

Отже, сучасна шкільна освіта акцентує увагу на розвитку учнів, які можуть постійно навчатися, мислити критично, співпрацювати та володіти сучасними навичками. Використання інтерактивних методів навчання у початковій школі, зокрема в контексті вирішення математичних задач, відображає цю концепцію. Такий підхід не лише сприяє засвоєнню матеріалу, а й розвиває різноманітні навички та вміння, необхідні для успішного навчання та подальшого життя. Застосування інтерактивних методів у навчанні математики в початковій школі не лише робить процес навчання цікавішим, але і сприяє розвитку різноманітних навичок, які є важливими для успіху учнів у сучасному світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар Ю. В. Особливості використання інтерактивних технологій кооперативного навчання на уроках математики в початковій школі. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Випуск 21. Том 1. С. 95-99.

2. Васильєва Д. В., Васьуленко О. П., Волошена В. В. Методика компетентісно орієнтованого навчання математики в ліцеї на рівні стандарту: методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2021. 175 с.

3. Державний стандарт початкової освіти № 87 від 21 лютого 2018 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 01.04.2024).

4. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2017. 206 с.

5. Синицька Н. Особливості використання інтерактивних методів у процесі навчання математики. *Інноватика у вихованні*. Випуск 17. 2023. С. 263-270.

6. Сілков В, Сілкова Е. Застосування ігрових технологій у процесі вивчення нумерації чисел першого десятка під час дистанційного навчання. *Інноватика у вихованні*. Випуск 17. 2023. С. 271-279. URL: <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iuu/article/view/520/449>. (дата звернення: 01.04.2024).

7. Сковорова С., Онопрієнко О. Нова українська школа: методика навчання математики у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентісного підходів: навч.-метод.посіб. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 352 с.

ВПРОВАДЖЕННЯ STEM ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ НУШ 5-6 КЛ.

Пархут І.В., здобувач вищої освіти (магістр)

Генсіцька-Антонюк Н.О., кандидат, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Одним із найважливіших аспектів навчання є використання сучасних інноваційних технологій в освітній процес навчання математики в НУШ. Освітній простір Нової української школи дає змогу оволодіти знаннями з природних і технічних наук у поєднанні з умінням спілкуватися, працювати в команді та вирішувати проблеми. Сучасні інноваційні технології надають учням змогу логічно мислити, бачити математичні поняття, аналізувати їх та взаємодіяти з ними.

Важливим у вивченні математики є використання математичних компетентностей у взаємозв'язку з іншими ключовими компетентностями. Використання особистісно-зорієнтованого підходу, діяльнісного, компетентісного, практичного, застосування нових технологій, технології STEM допомагають учням у кращому засвоєнні знань, вмінні розв'язувати математичні та практичні задачі; розвивають логічне мислення.

У Концепції нової української школи однією з функцій реалізації освіти є функція: «врахування освітніх

трендів і реалізація інноваційних технологій» [1], що насамперед дає змогу у процесі вивчення математики, використовувати STEM-технології.

STEM-освіта – це комплексний міждисциплінарний підхід, який поєднує в собі природничі науки з технологіями, інженерією, мистецтвом і математикою, акцентований на розв'язанні життєвих завдань, де всі предмети взаємопов'язані й інтегровані в єдине ціле. [2].

Отже, використання STEM-технологій при вивченні математики у Новій українській школі, дає змогу комплексно поєднати урок математики із іншими природничими науками. Як показує практика, такі уроки стають для дітей більш цікавими і дають кращий результат у засвоєнні знань, умінь та навичок учнів.

У Новій українській школі передбачено використання STEM-технологій ще з 1 класу. Де учні навчаються читати з розумінням, правильно висловлювати власну думку, критично мислити, створювати ідеї, розвивають творчий потенціал, розв'язують проблеми, а найголовніше співпрацюють з іншими.

Для активізації учнів МОН України рекомендує використовувати практичні завдання, щоб краще організувати співпрацю з іншими учнями та вчителем.

Головне завдання вчителя математики, провести урок так, щоб він був не лише цікавим, а й доступним у засвоєнні нового матеріалу кожному учневі класу. Тому для цього вчителю для уроку, слід правильно підібрати форми, методи та засоби навчання.

Для реалізації STEM-освіти, вчитель на уроці математики може використати такі організаційні форми, як:

- STEM- квести / уроки;
- різноманітні олімпіади;
- дослідницьке навчання;
- хакатони;
- різноманітні конкурси;
- мейкерство;
- сторітеллінг;
- наукові пікніки і багато іншого

Використання вчителем таких форм навчання сприятиме всебічному розвитку особистості учнів, виявленню їх навичок та здібностей, оволодінню засобами практичної та пізнавальної діяльності, вихованню молоді, яка прагне до здобуття освіти впродовж життя [3].

Також можна використовувати на уроках математики у 5-6кл НУШ, засоби

STEM-освіти, такі як:

- друковані методичні засоби: підручники, електронні підручники, навчальні посібники, картки-завдання, навчальні інструкції, навчальні алгоритми;
- наочне приладдя: натуральне – обладнання, прилади, інструменти,
- матеріали, зразки тощо;
- образне (зображувальне) – фотографії, репродукції картин художників, плакати; знаково-символічне – знакові моделі,
- графіки, схеми, таблиці;
- технічні засоби навчання;
- мультимедійні технології, кінопроектори, проєкційні екрани різноманітних моделей, слайд-проектори, інтерактивні дошки, проєкційні столики тощо) та контролюючі – тренажери, прилади для діагностики процесів [4].

- цеглинки LEGO;

Використання форм і засобів STEM-освіти на уроці дає змогу учням самостійно, логічно, креативно мислити, вирішувати різні проблемні завдання, активно самостійно та колективно працювати на уроці, створювати та висвітлювати власні ідеї і т.д.

Отже, використання STEM-освіти на уроках математики є надзвичайно цікавим та важливим елементом освітнього процесу, а застосування вчителем різноманітних форм, методів і засобів STEM-освіти на уроках математики розвиває математичні здібності учнів, підвищується інтерес і мотивація до навчання, а інтеграція предметів сприяє всебічному розвитку учнів впродовж життя.

Список літератури

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи (2016). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 7 серпня 2016).
2. Використання елементів STEAM-освіти в освітньому процесі у сучасній школі. URL: <https://hust5.school.org.ua/news/18-36-55-14-04-2022/> (дата звернення: 14.04.2022).
3. Куркай Н.А. Інноваційні форми та засоби STEM-освіти. URL: https://znayshov.com/FR/19276/XL_XLI-64-70.pdf
4. Розвиток STEM-освіти в закладі освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vseosvita.ua/course/rozvytok-stem-osvity-v-zakladi-osvity-218.html>.

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ

Борух С.В., здобувачка ступеня вищої освіти «Магістр» І курсу
Суржук Т.Б., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти
Рівненський державний гуманітарний університет

В Україні оновлення змісту початкової освіти відповідно до Державного стандарту передбачає інтеграцію шкільних предметів. Наприклад, читання, письмо, усне мовлення об'єднані в курс «мистецтво мовлення»; відомості з фізики, хімії, астрономії – у «природознавство».

На сьогодні інтегративне навчання є одним із основних векторів взаємодії освітніх програм різних дисциплін.

Дефініцію «інтеграція» трактують як одну з форм взаємозв'язку та взаємодії предметів та явищ в теорії та практиці, відновлення їхньої початкової природної цілісності. При цьому інтеграція одночасно виступає як принцип, процес, результат взаємозв'язку об'єктів, що вказує на поліфункціональність цього поняття.

Загальнотеоретичні характеристики інтеграції в початковій освіті розкрито в працях Н.Бібік, Б.Будного, М.Вашуленка, О.Данилюк, М.Іванчук, В.Льченко, І.Козловської, Л.Кочиної, С.Романюк, В.Тименко та інших.

Науковці аналізують інтеграцію як провідний дидактичний принцип, який в цілому визначає організацію освітніх систем.

На думку С. Романюк, інтеграція – це системний процес двох і більше систем з метою створення нової, яка набуває цілком інших властивостей для засвоєння необхідних практичних знань і навичок критичного оцінювання життєвих ситуацій. Водночас інтеграція в початковій освіті – це зміна вихідних елементів (практичне застосування в життєвих ситуаціях) [2, с. 71].

Під інтегративним підходом розуміють комплексний метод, в основі якого лежать аспекти цілісного розгляду явища або предмета, виділення основного фактора та групування навколо нього менш важливих, розкриття взаємозв'язків зовнішньої та внутрішньої сторін об'єкта, неподільності загального та часткового.

Інтегративний підхід до навчання ґрунтується на ідеї цілісності навчання, що виражається в єдності змісту, цілей, форм, методів і засобів навчання.

Відтак інтегративний підхід забезпечує цілісність при вивченні складних об'єктів і процесів довколишнього світу. Ця єдність фіксується спочатку лише на рівні наукових фактів, понять, законів, потім виявляється у загальній формі, результативність якої визначається формуванням цілісних знань (понять, законів, загальних теорій), розумінням наукової картини світу, а в підсумку – цілісного наукового світогляду.

Систематичне використання інтегративного підходу призводить до якісно нових результатів процесу навчання, що виражаються в отриманні молодшими школярами знань нової якості та узагальненого характеру, високим рівнем усвідомлення отриманої інформації, можливістю і здатністю її застосовувати в новій навчальній ситуації.

Інтеграція в сучасній початковій школі здійснюється в декількох напрямках і на різних рівнях: внутрішньопредметна – включає інтеграцію понять, умінь і знань у рамках окремого навчального предмета; міжпредметна – передбачає синтез понять, фактів і принципів у межах двох і більше навчальних дисциплін; транспредметна – спрямована на об'єднання компонентів основного та додаткового змісту освіти.

Побудова змісту освіти на інтегративній основі забезпечує більш зацікавлене, особистісно значуще та осмислене сприйняття молодшими школярами знань, сприяє посиленню мотивації до навчання, уможливаючи продуктивніше використовувати час уроку завдяки виключенню дублювання навчального матеріалу. Також діти отримують можливість переносити набуті знання на новий об'єкт, явище або процес.

Таким чином, проведення уроків з елементами інтеграції дозволяє учителю врахувати досвід молодших школярів, урізноманітнити прийоми та методи роботи, уникнути зайвих повторів одного й того самого матеріалу при вивченні різних навчальних предметів. Це заощаджує час і розумові зусилля молодшого школяра при засвоєнні знань, підвищує їх якість. Відтак проведення інтегрованих уроків потребує від учителів високого рівня професіоналізму та ерудиції.

Список використаних джерел:

1. Кірик М., Данилова Л. Нова українська школа: організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти: навч.-метод. посіб. Львів: Світ, 2019. 136 с.
2. Романюк С. З. Інтегративний підхід до організації навчальної діяльності учнів початкової школи. Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи: зб. наук. пр. / укл. Поясик О.І., Слипаник О. В., Ковальчук М.П. Івано-Франківськ: НАІР, 2021. С. 69–75.

ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВЛЕННЯ ПАТРІОТИЗМУ У ДІТЕЙ ВПО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Шадюк О. І., кандидат педагогічних наук, доцент
Сятиня Н. М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Рівненський державний гуманітарний університет

Введення в Україні воєнного стану позначається на всіх сферах людського життя. Особливих змін зазнає освітня галузь, зокрема дошкільна. Чимало закладів дошкільної освіти не працюють, деякі – приймають тимчасово переміщених осіб, організують освітній процес дистанційно, консультують батьків тощо. Є заклади, які працюють у звичному режимі [2].

У Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти України, Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти України та інших державних нормативно-правових документах, а також, зважаючи на сучасну ситуацію в якій перебуває сьогодні Україна, як стратегічні визначаються завдання патріотичного виховання молодого покоління, усвідомлення громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина – патріота України як світоглядного чинника.

Нині, особливо гостро стоїть проблема виховання справжніх синів і дочок свого народу, палких патріотів держави, які були б віддані волелюбні і брали активну участь у розбудові незалежної України.

Сьогодні, коли перед Україною постала гостра загроза денаціоналізації, втрати національної незалежності, потрапляння у сферу впливу інших держав, постає нагальна необхідність переосмислення мети, змісту та завдань патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Першочерговим завданням має бути творення нового українця на національно-європейських цінностях.

Воєнно-конфліктна ситуація в Україні призвела до появи нової соціальної категорії серед дорослих і дітей, а саме внутрішньо переміщених осіб. Враховуючи це, сучасні освітні простори потребують розробки сучасних психолого-педагогічних методів організації життєдіяльності таких дітей для адаптації їх до нових умов життя та здобуття освіти.

Варто зазначити, що, виховуючи у дітей дошкільного віку, особливо дітей категорії ВПО, дух патріотизму, ми можемо виховати великих і сильних людей, які жертвують своїм життям за Батьківщину.

Сьогодні, в період воєнного стану в нашій державі педагоги визнають, що діти віднесені до категорії ВПО інтегруються в сучасне суспільство, засвоюють систему загальнолюдських цінностей, формують ціннісне ставлення до світу, себе та інших, формують зрілу, національно свідому особистість – майбутнього громадянина України.

Для дітей дошкільного віку, вимушено переселених через війну, характерно те, що вони частково втратили справжнє почуття приналежності до певного краю, часто не знають, де знаходиться їхня мала батьківщина. Проте такі діти добре знають, що Україну треба берегти, вона має бути вільною та незалежною!

Виховання патріотизму – надзвичайно складне завдання, особливо для дітей дошкільного віку. Однак значною мірою ця складність виникає при спробі передати дітям «дорослу» любов до Батьківщини. Як період становлення особистості дошкільний вік має свої потенційні можливості для формування вищих моральних почуттів, зокрема патріотизму [3].

Сьогодні, в період воєнного стану в нашій державі педагоги визнають, що діти віднесені до категорії ВПО інтегруються в сучасне суспільство, засвоюють систему загальнолюдських цінностей, формують ціннісне ставлення до світу, себе та інших, формують зрілу, національно свідому особистість – майбутнього громадянина України [4].

Вважаємо, що патріотичне виховання – це цілеспрямований взаємодіючий процес педагогів, дітей та родини, спрямований на формування патріотичних знань, патріотичних поглядів, патріотичних переконань, патріотичних почуттів та поваги до історії Батьківщини, своєю діяльністю вони забезпечують бажання внести свій вклад, процвітання Батьківщини [1].

Актуальність даного питання полягає в необхідності патріотичного виховання, починаючи вже з дошкільного дитинства. Це зумовлено тим, що у цей період починається процес формування культурно-ціннісної орієнтації духовно-етичної основи особистості, культурно-національної самоідентичності, розуміння себе як частини світу, розвиваються такі психологічні процеси, як емоції, почуття, мислення.

Нами було виокремлено компоненти патріотизму дітей дошкільного віку серед яких: когнітивний, емоційний, поведінковий та на їх основі виявлено рівень патріотизму дітей старшого дошкільного віку: високий, середній, низький.

Згідно до виділених критеріїв і показникам сформованості патріотизму були підібрані діагностичні методики.

Для діагностики когнітивного компоненту нами було використано дві методики серед яких: модифікована анкета «З чого починається Батьківщина?» метою якої було виявити повноту знань дитини про історію та культуру рідної Батьківщини. Для анкетування нами було підбрано 7 запитань, які ми поставили дітям: що таке Батьківщина та мала Батьківщина?; Як називається твоя Батьківщина?; назви найвідоміші культурні та національні пам'ятки своєї Батьківщини; чи гуляєш ти рідним містом? Воно тобі подобається?; чи береш ти участь у заходах та святах, які проводиться у нашому місті?; чи створював ти подарунки для захисників України?; як би ти був чарівником, щоб ти начаклував для нашої Батьківщини?

Також ми використали модифіковану методику «Незакінчені речення» авторами якої є О. Федотова та І. Скворцова метою якої було виявлення розуміння дітьми старшого дошкільного віку елементарних понять патріотичного змісту. Методика складається із 4 незакінчених речень: Любити Батьківщину – означає ...; Батьківщину потрібно захищати для того, щоб ...; Я думаю, патріот – це ...; До українців я відчуваю...

Наступним кроком у нашій роботі було виявлення рівня сформованості у дітей ВПО емоційного компоненту. З цією метою, нами було проведено діагностичну методику «Я люблю свою Батьківщину», яка мала на меті виявити емоційні реакції дітей на об'єкти патріотичного спрямування.

Для виконання завдання, дошкільникам давалось три смайлики: веселий, сумний та в роздумах, а також зображення визначних місць України, а серед них – забруднені ліси, брудні вулиці, сучасні фото зруйнованих міст. Завданням дітей полягало в тому, щоб за допомогою отриманих трьох смайликів виразити свої емоції стосовно зображеного на картинці.

Так дітям було продемонстровано 5 картинок для веселого смайлика, це були такі об'єкти: Замок Шерборн в Ужгороді, Озеро Синевір на Закарпатті, Хотинська фортеця у Хотині, пам'ятник засновникам Києва у Києві, оперний театр у Львові. Три картинки було до сумного смайлика: зруйнована будівля, зруйнований храм, забруднена річка. Результат оцінювався відповідно до адекватності підбору смайлика та можливі коментарі вибору.

Останнім етапом експериментального дослідження було виявлення рівня сформованості поведінкового компоненту патріотизму, для цього, ми обрали модифіковану методику «Я – патріот» автором якої є Н. Бірюкова,

методика була адаптована нами для дітей старшого дошкільного віку та складалася із п'яти запитань: Чи хотів би ти знати щось нове про свою Батьківщину? Ти відвідуєш історичні місця свого рідного міста? Чи вважаєш ти, що необхідно берегти визначні місця, ліси, споруди Батьківщини? Чи вважаєш ти, що потрібно стежити за чистотою рідного міста? Чи завжди ти сумлінно працюєш, щоб допомогти своїй країні, щоб в майбутньому країна тобою пишалася?

На основі сформованості усіх компонентів патріотизму нами було виявлено рівень патріотизму дітей старшого дошкільного віку загалом та дітей ВПО зокрема.

Так, до високого рівня нами віднесено 5 (27,8 %) дітей експериментальної групи та 1 (14,3 %) дітей ВПО, до середнього рівня ми віднесли 7 (38,9 %) дітей експериментальної групи та 2 (28,6 %) дітей ВПО. Решта, а саме 6 (33,3 %) дітей експериментальної групи та 4 (57,1 %) дітей ВПО отримали низький рівень сформованості патріотизму.

В результаті порівняння результатів дітей групи та дітей ВПО, нами виявлено, що діти групи мають значно вищий рівень патріотизму в порівнянні із дітьми ВПО про що свідчать результати виконання ними поставлених завдань.

Список використаних джерел:

1. Кошель В.М., Лисенко О. М., Заровна А. В., Сергійко Ю.В. До проблеми патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку в сім'ї. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/3169/1/%D0%94%D0%BE%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8%20%D0%BF%D0%B0%D1%82%D1%80%D1%96%D0%BE%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%B4%D1%96%D1%82%D0%B5%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%80%D1%88%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%B2%D1%96%D0%BA%D1%83%20%D0%B2%20%D1%81%D1%96%D0%BC%E2%80%99%D1%97.pdf>
2. Лист МОН № 1/3845-22 від 02.04.22 року Про рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/86206/>
3. Патріотичне виховання дітей дошкільного віку. URL: <https://dnz27.edu.vn.ua/uploads/tiger-1666346650.pdf>
4. Філімонова Т. Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 27, том 5, 2020. С. 163-166 URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/27_2020/part_5/30.pdf

ДИТЯЧА КНИГА ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ

Гаврилук Я.О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Горопаха Н.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Г.І. Поніманської

Рівненський державний гуманітарний університет

Особистісний розвиток у ранньому віці є надзвичайно важливим, позаяк саме ранній вік є критичним періодом у формуванні характеру, цінностей, соціальних навичок та ідентичності дитини. У цей період діти починають оволодівати умінням розпізнавати та розуміти свої емоції, потреби та бажання, а також контролювати свої емоції та реагувати на них належним чином. У ранньому віці, особливо на третьому році життя, значно розширюються контакти дітей з однолітками та дорослими, при цьому малюки активно вчаться спілкуватися з іншими, розвивати навички співпраці, взаємодії та розв'язання конфліктів. Вони починають розуміти соціальні ролі та правила поведінки. Позитивне самовідчуття та віра у власні здібності дуже важливі для особистісного розвитку. Дитина повинна відчувати підтримку, прийняття та заохочення з боку батьків та оточуючих [3].

На думку А. Богущ, Н. Гавриш, Т. Котик важливо сприяти формуванню у дітей цілей, мрій та амбіцій. Підтримка їхніх інтересів та заохочення до досягнення успіху допомагає збудувати впевненість у власних силах та розвивати самодостатність. Забезпечення підтримки, стимулюючого середовища та можливостей для експериментування та самовираження допомагає дітям розвивати свою особистість та стати впевненими, креативними та емпатичними особистостями [2]. Дитячою книгою залишається одним із провідних засобів навчання, виховання та розвитку дітей. У сучасних програмах з дошкільної освіти книга розглядається переважно як засіб розвитку мовлення дитини, разом із тим функції книги набагато ширші, у наукових розробках та практиці роботи дошкільних закладах зустрічаються різні підходи до роботи із дитячою книгою [1]. Роботі із книгою приділяли особливу увагу М.Алексеева, А. Богущ, Н. Гавриш та ін. Дитячі книги відіграють важливу роль у розвитку дітей у ранньому віці. Книги лише сприяють розвитку мовлення та уяви, але й можуть стати потужним інструментом для особистісного розвитку. Ось деякі способи, які допомагають книгам сприяти цьому процесу:

1. Розвиток емоційного інтелекту: дитячі книги часто містять історії про різні емоції, дружбу, сімейні взаємини та інші життєві ситуації. Через читання таких книг діти вчаться розпізнавати та розуміти свої власні емоції та емоції інших людей.

2. Розвиток моральних цінностей: багато дитячих книг мають важливі моральні вчення, які допомагають дітям розвивати моральні цінності, такі як доброта, чесність, терпимість та співчуття.

3. Стимулювання уяви та творчості: книги, що мають цікаві та фантастичні історії, допомагають розвивати уяву та творчість у дітей. Вони навчають дітей мріяти, уявляти нові світи та вирішувати проблеми.

4. Підтримка розвитку мовлення: читання дитячих книг сприяє розвитку мовлення, збагаченню словникового запасу та формуванню граматичної правильності мовлення.

5. Сприяння соціальному розвитку: книги розкривають перед дітьми соціальні норми, правила поведінки та взаємодії з іншими людьми. Це допомагає дітям розвивати навички соціальної взаємодії та спілкування.

б. Розвиток когнітивних навичок: читання стимулює когнітивний розвиток у дітей, включаючи здатність до аналізу, узагальнення та розв'язання проблем.

Отже, дитячі книги можуть бути потужним інструментом для особистісного розвитку в ранньому віці, сприяючи формуванню емоційного інтелекту, моральних цінностей, уяви, мовлення, соціальних навичок та когнітивних здібностей дітей.

Список використаних джерел

1. Аніщук А., Мойсеєнко Ю. Дитяча література як засіб формування світосприйняття у дітей 5-6 років. Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка». 2020. Том 1. № 28. С. 102-107

2. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. Київ: Вид. дім «Слово», 2006. 304 с.

3. Гавриш Н. Про ефективне використання художнього слова в освітньому процесі дошкільного закладу. Освіта Донбасу. 2011. №1. С. 35–41.

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

Левочко О.М., здобувачка ступеня вищої освіти «Магістр» І курсу

Федорова Н. В., канд. пед. наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т. І. Поніманської

Рівненський державний гуманітарний університет

В онтогенезі мовленнєва функція відіграє значну роль у повноцінному психічному розвитку дитини, у процесі якого відбувається становлення пізнавальної діяльності, виникає здатність до понятійного мислення. Необхідною умовою для реалізації нормальних соціальних контактів вважається повноцінне спілкування, що, у свою чергу, потрібно для розвитку уявлень дитини про довколишній світ. Опанування дитиною мовленням певною мірою регулює її поведінку, допомагає спланувати участь у різних видах колективної діяльності.

Правильне мовлення є одним із показників готовності дитини до навчання в школі, запорукою успішного засвоєння освітньої програми.

Слід зазначити, що більшість дітей у старшому дошкільному віці вже повністю опановують звуковою стороною мовлення та мають доволі багатий словниковий запас, уміють граматично правильно будувати речення. Однак не у всіх дітей процес оволодіння мовленням відбувається однаково. В багатьох випадках цей процес може спотворюватися. Тоді в дітей спостерігаються різні мовленнєві відхилення, які порушують нормальний перебіг їх розвитку.

Дослідження науковців Л. Арнаутової, Е. Данілавічюте, С. Коноплястої, І. Марченко, Ю. Рібцун, Т. Сак, Н. Семенюк, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет, Г. Якимчук та інших присвячені всебічному вивченню проявів мовленнєвих порушень у дітей при різних формах аномального розвитку, їх попередженню та корекції.

До основних порушень мовленнєвого розвитку дітей відносять: алалію, дислалію, дизартрію, заїкання, риноалалію, дислексію та дисграфію, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, загальний недорозвиток мовлення. Під причиною порушень мовлення розуміють дію на організм зовнішніх чи внутрішніх шкідливих чинників або їх взаємодію, які визначають специфіку мовленнєвого розладу і без яких воно не може з'явитися. Виникнення мовленнєвих порушень у багатьох випадках обумовлено складною взаємодією біологічних і соціально-психологічних чинників. Так, біологічні причини розвитку мовленнєвих порушень слугують патогенними чинниками, які впливають у період внутрішньоутробного розвитку та пологів (родова травма, гіпоксія плоду тощо), а також на перших місяцях життя дитини (травми, мозкові інфекції тощо). Соціально-психологічні чинники ризику пов'язані переважно з психічною депривацією дітей. При цьому особливе значення має недостатність емоційного та мовленнєвого спілкування дитини з дорослими [1].

Аналіз етіології мовленнєвих порушень дозволяє розмежовувати «первинні» мовленнєві розлади (пов'язані з ураженням або дисфункцією мовленнєвих механізмів) та «вторинні» (спостерігаються в дітей з порушеннями інтелекту або сенсорними дефектами при різних захворюваннях ЦНС).

Зауважимо, що найбільш універсальним, комплексним і результативним методом у системі корекції мовленнєвих порушень дітей є логопедичний вплив в ігровій, казковій формі. Основна мета логоказки – всебічний, послідовний розвиток мовлення дітей та пов'язаних з ним психічних процесів шляхом використання елементів казкотерапії.

Н. Семенюк виділяє наступні функції казкотерапії: 1) формування комунікативних навичок у дітей; 2) удосконалення лексико-граматичних засобів мовлення; 3) розвиток звукової сторони мовлення; 4) сприяння розвитку діалогічного і монологічного мовлення.

Ігрова казкотерапія передбачає слухання та творче відтворення казок за допомогою різних видів художньої та мистецької діяльності: малювання, ліплення, музики, танцю, драматизації. Це реалізується завдяки різним напрямкам арт-терапії: музикотерапії, драматерапії, ізотерапії, танцювально-руховій терапії, лялькотерапії, лісоцнній терапії тощо. У такий спосіб забезпечується інтенсивне опрацювання сюжету казки в різних видах діяльності (художній, музичній, ігровій, пізнавальній, мовленнєвій), занурення у світ емоцій, саморозкриття та самоусвідомлення. Крім того, спеціальні заняття з навчання переказу та придумування казок покликані забезпечити навчання точному та грамотному переказу казок на основі детального аналізу подій, персонажів, учинків із опорою на наочність та попередню роботу; розвивати усі компоненти мовленнєвої системи: звуковимову, лексику, граматику, діалогологічне

мовлення, просодики. Також дітей навчають придумувати початок або закінчення казки, моделювати казки на основі об'єднання героїв різних казок, складати психологічні портрети героїв у проблемних ситуаціях, розвивають у дошкільників фантазію за допомогою створення уявних образів неіснуючих персонажів, виховують інтерес до усної народної творчості тощо.

Список використаних джерел:

1. Рібцун Ю. В. Дитина з порушенням мовленнєвого розвитку: метод. посіб. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.
2. Семенюк Н. М. Використання інноваційних технологій в групі дітей із порушеннями мовлення. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/01009khhm-de9b.doc.html> (дата звернення: 23.04.2024).

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ СПІВПРАЦІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО З БАТЬКАМИ ВИХОВАНЦІВ СОЦІАЛЬНО НЕЗАХИЩЕНИХ КАТЕГОРІЙ

Петренко Л.І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Горопаха Н.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т.І.Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Співпраця сім'ї та закладу дошкільної освіти є запорукою успішного розвитку дітей. В умовах, коли більшість батьків стурбована вирішенням проблем соціально-економічного характеру, посилилася тенденція самоусунення від вирішення питань виховання та особистісного розвитку дитини. Значна кількість сучасних батьків неспіхи в сімейній, фаховій та інших сферах, професійні та особистісні проблеми переносять на дитину, яка перебуває в атмосфері переживання труднощів, неспроможності, неспіху, безпорадності та безнадійності. Батьки, не володіючи достатньою мірою знанням вікових та індивідуальних особливостей розвитку дитини, часом здійснюють виховання стихійно, інтуїтивно. Все це, як правило, не дає позитивних результатів.

Т. Валентьєва [1], Т. Галицька [3], Л. Дубровська [4], В. Дубровський [4], С. Кампов [5], І. Молодушкіна [2], І. Нестайко [7], О. Рудік [2] одностайні в думці, що в сучасних умовах завданням модернізації взаємодії сімей та закладів дошкільної освіти є розвиток діалогової партнерської взаємодії в системі «заклад дошкільної освіти – сім'я», спрямованої на активне включення батьків (законних представників) до закладу дошкільної освіти. Партнерська взаємодія педагогів закладу дошкільної освіти з батьками (законними представниками) вихованців соціально незахищених категорій передбачає взаємодопомогу, взаємоповагу та взаємодовіру, знання та врахування педагогом умов сімейного виховання, а батьками умов виховання у закладі дошкільної освіти, взаємне бажання батьків та педагогів підтримувати контакти один з одним.

Л. Дубровська та В. Дубровський вказують, що така партнерська взаємодія педагогів та батьків вихованців соціально незахищених категорій реалізується шляхом застосування інтерактивних форм роботи в освітньому просторі ЗДО. Слово «інтерактив» запозичене з англійської мови від слова «interact», де «inter» – це взаємний, «act» – діяти. Інтерактивність означає здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з чимось (наприклад, комп'ютером) або кимось (наприклад, людиною). Звідси, інтерактивні форми взаємодії – це, передусім, діалог, в якому здійснюється взаємодія [4]. На думку Т. Валентьєвої, пріоритетним завданням педагога в інтерактивній технології співпраці вихователів ЗДО з батьками вихованців соціально незахищених категорій є фасилітація (підтримка, полегшення) – спрямування та допомога процесу обміну інформацією: виявлення різноманіття точок зору, звернення до особистого досвіду учасників, підтримка їх активності, поєднання теорії та практики, взаємозбагачення досвіду учасників, полегшення сприймання, засвоєння, взаєморозуміння учасників, заохочення їх творчості [1].

Усе зазначене вище визначає концептуальні позиції застосування інтерактивних форм взаємодії ЗДО з батьками вихованців соціально незахищених категорій, що обґрунтовані О. Рудік та І. Молодушкіною:

- інформація повинна засвоюватися не у пасивному, а активному режимі з використанням проблемних ситуацій, інтерактивних циклів;
- інтерактивне спілкування вихователів з батьками вихованців соціально незахищених категорій сприяє розкриттю їх інтелектуального потенціалу;
- за наявності зворотного зв'язку відправник та одержувач інформації міняються комунікативними ролями. Початковий одержувач стає відправником і проходить всі етапи процесу обміну інформацією передачі свого відгуку початковому відправнику;
- зворотний зв'язок може сприяти значному підвищенню ефективності обміну інформацією (навчальною, виховною, управлінською);
- двосторонній обмін інформацією хоч і протікає повільніше, але точніший і підвищує впевненість у правильності її інтерпретації;
- зворотний зв'язок збільшує шанси на ефективний обмін інформацією, що дає змогу обом сторонам усунути перешкоди;
- контроль знань повинен припускати вміння застосовувати набуті знання на практиці [2].

Інтерактивні форми співпраці вихователів ЗДО з батьками вихованців соціально незахищених категорій виконують діагностичну функцію, з їх допомогою виявляються батьківські очікування, уявлення, тривоги і страхи, причому, оскільки їх діагностична спрямованість для батьків неочевидна, можна отримати інформацію, на об'єктивність якої значно менше впливає чинник соціальної бажаності. С. Кампов зазначає, що застосування інтерактивних форм дає змогу значно поглибити вплив педагога на батьків. Вони отримують досвід безпосереднього проживання та реагування, що сприяє інтеграції психолого-педагогічних знань та навичок [5].

На сучасному етапі активно використовуються інтерактивні форми роботи з батьками, засновані на співпраці та взаємодії педагогів та батьків. У нових формах взаємодії із батьками реалізується принцип партнерства, діалогу. Позитивною стороною подібних форм є те, що учасникам не нав'язується готова точка зору, їх стимулюють думати, шукати власний вихід із ситуації. Як стверджує Т. Галицька, великий інтерес у дітей та батьків викликають соціально-педагогічні проекти. Особливість соціально-педагогічного проекту полягає в тому, що це інноваційна форма тривалої активної співпраці ЗДО з батьками вихованців соціально незахищених категорій з питань виховання, розвитку та освіти. ЗДО в ході реалізації соціально-педагогічного проекту виступає як ініціатор співробітництва, організатор та координатор тресторонньої взаємодії: ЗДО – дитина, дитина – батьки, батьки – ЗДО. Завданнями соціально-педагогічного проекту можуть виступати формування пізнавального інтересу у дітей, експрес-діагностика рівня розвитку вихованців, стилю сімейного виховання, а також створення умов для отримання батьками досвіду іншого, конструктивного, позитивного стилю взаємодії з дітьми [2].

Тематичні акції – одна з інтерактивних форм роботи з батьками вихованців соціально незахищених категорій. За словами І. Нестайко, акції спрямовані на співпрацю сім'ї у вирішенні проблем освіти та виховання дітей, підвищення ролі та відповідальності батьків у справі суспільної освіти та виховання дитини, формуванні ціннісних орієнтацій, сприяють підвищенню рівня компетентностей дитини, визначних Базовим компонентом дошкільної освіти [6], активізують співпрацю ЗДО та сім'ї у вирішенні актуальних питань різних напрямів виховання. Ці акції можуть бути спільними, груповими. У ЗДО проводяться виставки спільних робіт батьків із дітьми. Важливо, що у процесі ознайомлення з роботами інших учасників виставки батьки виявляють особливу активність, подовгу розглядають вироби разом із дітьми, обговорюють різноманітність творчих вигадок. Результат спільної творчості дітей та батьків сприяє розвитку емоцій дитини, викликає почуття гордості за своїх батьків [7].

Т. Валентьєва вказує, що організація неформального співробітництва педагогів з батьками вихованців соціально незахищених категорій сприяє встановленню тіснішого контакту між педагогами та сім'ї. Дискусія є однією з найважливіших форм діяльності, яка стимулює формування комунікативної культури. Об'єктом дискусії може стати справді неоднозначна проблема, стосовно якої кожен учасник вільно висловлює свою думку, хоч би якою непопулярною і несподіваною вона була [1].

Як вважає С. Кампов, внаслідок застосування інтерактивних форм, методів, технологій у роботі батьки зараз виявляють щирий інтерес до життя ЗДО, навчилися виражати захоплення результатами та продуктами дитячої діяльності, емоційно підтримувати свою дитину [5].

Існуюче різноманіття інтерактивних форм взаємодії ЗДО з батьками вихованців соціально незахищених категорій дає змогу в повній мірі реалізувати його за трьома важливими напрямками: «батьки – дитина», «батьки – педагог» та «батьки – батьки».

Застосування інтерактивних форм взаємодії з батьками у трьох напрямках: батько – дитина, батько – педагог, батько – батько, дозволить налагодити комунікацію між дорослими, що оточують дитину соціально незахищеної категорії в закладі дошкільної освіти та вдома, з метою підвищення якості їх освіти. У цьому випадку освітня система стає більш відкритою, зрозумілою, динамічною, оскільки налагоджується зворотний зв'язок між усіма її учасниками. Педагогічний колектив у постійному режимі отримує інформацію від батьків, у тому числі проводить діагностику різних аспектів освітнього процесу у ЗДО, враховує зібрану інформацію у процесі коригування системи роботи, у батьків з'являється можливість оперативно відстежувати хід та результати освітньої діяльності з дітьми, обговорювати їх з батьками інших вихованців ЗДО, що впливає і на характер взаємодії членів усієї сім'ї з дитиною.

Список використаних джерел:

1. Валентьєва Т.І. Сутність, мета, принципи і форми співробітництва дошкільного навчального закладу з батьками старших дошкільників. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 207. Вип. 17(1). С. 121-128.
2. Взаємодія ДНЗ та сім'ї / уклад. О.А. Рудік, І.В. Молодушкіна Харків : Вид. група «Основа», 2016. 222, [2] с.
3. Галицька Т.В. Взаємодія закладу дошкільної освіти з родиною : сучасні підходи. *Дошкільний навчальний заклад*. 2018. №11. С. 11-13.
4. Дубровська Л.О., Дубровський В.Л. Соціально-педагогічні засади спільної роботи дитячого садка і сім'ї у вихованні дітей. *Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 5. С. 15-18.
5. Кампов С. Співпраця сім'ї та дошкільного закладу у вихованні дітей. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 2. С. 93-96.
6. Наказ МОН № 33 від 12.01.2021 року Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5ff/ec2/5a1/5ffec25a12343405202526.pdf>
7. Нестайко І.М. Співпраця сім'ї з дошкільним навчальним закладом запорука всебічного розвитку дітей. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. 2018. Вип. 12. С. 494-499.

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА В ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ ЗАСОБАМИ ФОЛЬКЛОРНОЇ КАЗКИ

Гуц Б. Р., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Шостак О. О., кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т. І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет

До актуальних проблем спеціальної освіти належить створення оптимальних умов для розвитку дитини із ЗНМ, зокрема розробка відповідних засобів, форм і методів логопедичного впливу.

Для дошкільників із ЗНМ оволодіння словниковим запасом – особливо складний процес. Фахівці в галузі логопедії, аналізуючи особливості розвитку словника дітей дошкільного віку із ЗНМ, зазначають, що має місце низка відхилень від своєї норми. Також у таких дітей досить обмежений словниковий запас, використання окремих слів відрізняється своєрідністю, а також дошкільники з мовленнєвою патологією часто допускають неточності у вживанні певних слів. Різним питанням розвитку словникового запасу дітей із ЗНМ присвячені праці Н. Кабельнікової [2], М. Кляп [4], О. Олефір [6], Є. Соботович [8] та ін.

Одним з ефективних засобів для розвитку лексики та збагачення словника дітей дошкільного віку із ЗНМ виступає фольклорна казка. Науковці Л. Журавльова [1], К. Зелінська-Любченко [7], О. Кас'яненко [3], Т. Кудярска [5], К. Серeda [7] однотайні в думці, що саме народна казка є одним із перших мистецьких творів, із якими знайомляться діти. Мова казок яскрава, образна, легко запам'ятовується. У казках вживається багато пестливих слів, повторів, фразеологізмів.

За словами О. Кас'яненко, казка – це ефективний матеріал для розвитку мовлення дітей. Мовний матеріал казок можна використовувати практично в логокорекційному процесі залежно від цілей і завдань: це і виховання інтересу до художнього слова, і розвиток зв'язного мовлення, і збагачення словника дітей через використання різних методів і прийомів роботи із казкою [3].

Т. Кудярска вважає, що роль казок у розвитку мовлення дошкільників із ЗНМ завжди була ключовою. Через казкові образи у свідомість дітей входить слово із його найтоншими відтінками значень, воно стає сферою духовного життя дитини, засобом вираження думок та почуттів – живою реальністю мислення [5].

Л. Журавльова наголошує на тому, що читання фольклорних казок розкриває перед дітьми із ЗНМ невичерпне багатство рідної мови. При цьому розвивається чутливість до виразних засобів художнього мовлення, вміння відтворювати їх у власних висловлюваннях. Чим частіше діти чують живе слово фольклорної казки, тим більше вони вбирають гармонію слова, тому що казки впливають на мовлення дитини [1].

Мовленнєвий матеріал необхідно підбирати з урахуванням лексичної теми та поставлених завдань. У ході проведення занять важливо познайомити дошкільників із виданнями різного формату: від великих барвистих збірок у твердих палітурках до мініатюрних книг з окремими творами.

К. Зелінська-Любченко та К. Серeda зазначають, що завдяки фольклорним казкам у дітей із ЗНМ збагачується словниковий запас, розширюється і поглиблюється кругозір, формуються необхідні для життя знання, вміння і навички [7].

На думку М. Кляп, у логопедичній роботі з цією категорією дітей над збагаченням словникового запасу ключова роль повинна відводитися наочності (картинки, ілюстрації, іграшки, книжки). Заняття мають будуватися в доступній та цікавій для дошкільників формі з використанням художніх творів різних літературних і фольклорних жанрів, зокрема й казок [4].

О. Олефір дотримується думки, що застосування в корекційно-розвивальній роботі народних казок сприяє ефективному розвитку фонематичного слуху, допомагає дітям з мовленнєвою патологією запам'ятовувати слова та висловлювання, збагачувати лексику, удосконалює граматичні навички [6].

Є. Соботович підкреслювала, що в народній казці є всі необхідні елементи образності. Казки багаті на фразеологічні звороти. Пояснення та їх обговорення під час читання казок розширює активний словниковий запас дитини. Завдяки казкам діти із ЗНМ починають використовувати фразеологізми в спілкуванні, що робить їхнє мовлення емоційнішим та виразнішим [8].

Робота з казкою збагачує словник дітей багатозначними словами, допомагає побачити вторинні значення слів, формує ставлення до переносного значення слова, сприяє розвитку образності мовлення.

На думку Н. Кабельнікової, словниковий запас дітей дошкільного віку із ЗНМ можна суттєво збагатити, якщо в корекційному процесі активно використовуються фольклорні казки, а саме проводить інсценування казок, обговорення фразеологічних зворотів, ужитих в тексті казки [2].

Для глибшого знайомства дітей із фольклорною казкою необхідно, на думку М. Кляп, проводити попередню роботу, у процесі якої дорослі читатимуть дітям із ЗНМ тексти, проводитимуть бесіди за змістом казки, показуватимуть мультфільми за сюжетами фольклорних казок, а на логопедичних заняттях здійснюватиметься закріплення, повторення матеріалу [4].

Таким чином, фольклорна казка – важливий засіб збагачення словника в дітей дошкільного віку із ЗНМ. Для проведення індивідуальних логопедичних занять необхідно підбирати такі фольклорні казки, які б дали можливість не тільки розвинути активний словник, але й розв'язати інші корекційно-розвивальні завдання, такі як автоматизація окремих звуків, розвиток фонематичних процесів, дихання, голосоутворюючої функції, дрібної, загальної та артикуляційної моторики.

Список використаних джерел:

1. Журавльова Л. С. Логопедична робота з дітьми дошкільного віку засобами фольклору. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2012. № 6 (53). С. 64-72.
2. Кабельнікова Н. В. Первинне недорозвинення мовлення у дітей (клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти) : навчальний посібник. Херсон : Борисфен-про, 2017. 222 с.
3. Кас'яненко О. М. Дитячий фольклор як засіб формування правильного мовлення дошкільника. *Abstracts of XX th International scientific and practical conference «Perspective directions for the development of science and practice»*. 8-9 June, 2020. Athens, Greece 2020. P. 175-179.
4. Кляп М. І. Окремі аспекти мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Scientific Journal «Virtus»*. Issue № 20. Part I, January. 2018. P. 132-135.

5. Кудярьська Т. Усна народна творчість як засіб розвитку мовлення дошкільників із мовленнєвими порушеннями. *Освітній простір України*. 2014. Вип. 1. С. 136-140.
6. Олефір О. І. Особливості лексико-граматичної складової мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Випуск 22. С. 153-157.
7. Серета К. А., Зелінська-Любченко К. О. Використання усної народної творчості у роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, 15 лютого 2019 р., м. Суми. Суми: [ФОП Цьома С. П.], 2019. С. 115-117.
8. Собонович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії / Укл. В. В. Тищенко, Є. Ю. Ліндіна. Київ: «Видавничий дім Дмитра Бураго», 2015. 308 с.

ВІДОБРАЖЕННЯ МЕТОДОЛОГІЇ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ У ВИВЧЕННІ ЕЛЕМЕНТІВ КВАНТОВОЇ ФІЗИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Васюрчик К. О., здобувачка вищої освіти
Галатюк Ю. М., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет

Організація освітнього процесу, згідно концепції нової української школи, ґрунтується на компетентнісному, діяльнісному та особистісно-орієнтованому підходах. Навчання фізики, як і будь-якого з інших предметів, спрямоване на формування ключових компетентностей. Результатом навчання має стати набуття учнями компетентностей, завдяки яким вони зможуть самовизначитися в сучасному постіндустріальному суспільстві, отримають можливості подальшого інтелектуального, морально-психологічного, культурного розвитку [6].

Щодо змісту шкільного курсу фізики, то він формується на компетентнісних засадах, відповідно до логіки наукового пізнання та розвитку фізичних знань з урахуванням внутрішньо-наукових та міжпредметних зв'язків, пізнавальних інтересів, інтелектуальних і фізичних можливостей учнів

Серед ключових компетентностей – компетентності у природничих науках і технологіях, а саме уміння: володіти основними методами здійснення фізичних досліджень, планувати і проводити фізичні досліди; прогнозувати, інтерпретувати, пояснювати результати фізичних досліджень; формулювати і розв'язувати проблеми природничо-наукового характеру, добирати адекватні методи та засоби дослідження, аналізувати, узагальнювати результати, робити висновки та ін. [4]. Зрозуміло, що йдеться про формування методологічної культури у навчально-пізнавальній діяльності учнів: формування методологічних знань та умінь.

Варто зауважити, що дидактика фізики не формує нових методів пізнавальної діяльності. Вона використовує методологію фізичної науки, трансформуючи її методи в організацію освітнього процесу. Навчально-пізнавальна діяльність учнів моделюється і організовується учителем і ґрунтується на методах наукового пізнання як емпіричного рівня (спостереження, експеримент), так і теоретичного рівня (моделювання, абстрагування, ідеалізація, формалізація та ін.). У цьому контексті важливо, щоб навчально-пізнавальна діяльність (початково-пізнавальний цикл) відображав (повністю або частково) творчий цикл наукового пізнання у фізиці: факти → модель-гіпотеза → висновки → експеримент. Це досягається завдяки застосуванню активних методів навчання: евристичного, дослідницького та методу проєктів [1; 2; 3].

Аналіз змісту навчального матеріалу свідчить, що при вивченні елементів квантової фізики є можливість реалізувати гносеологічний цикл пізнання [7]. Тобто, на прикладі розвитку квантових уявлень проілюструвати: отримання і накопичення нових наукових фактів у результаті експериментальних досліджень, висунення гіпотез, виведення наслідків із них й експериментальну перевірку цих наслідків. Розкривається можливість продемонструвати побудову структурованої теорії, її евристичну силу, відкриття з її допомогою нових, не відомих раніше, явищ, створення на основі фізичної теорії нової техніки і т. ін.

Така можливість вивчення елементів квантової оптики, з акцентом на методології фізичної науки, є актуальною у профільних класах з поглибленим вивченням фізики. Розглянемо детальніше схему циклічної побудови навчального матеріалу з квантової оптики. Спочатку з учнями вивчаємо висхідні факти, які потім кладемо в основу квантової моделі світла. Такими фактами є розподіл енергії в спектрі абсолютно чорного тіла і закономірності фотоелектру. Від висхідних фактів, на основі аналізу, індуктивного узагальнення здійснюємо перехід до побудови моделі, яка виступає спочатку як гіпотеза. Такою гіпотезою є гіпотеза Ейнштейна про те, що світло – потік частинок (фотонів) з відповідною енергією.

З цієї моделі одержуємо наслідки, які підтверджуються експериментально. Дійсно, якщо світло – потік фотонів, то, по-перше, для слабких фотонних потоків повинні спостерігатись флуктуації, а по-друге, відповідно до співвідношення між енергією та імпульсом фотони повинні володіти імпульсом:

Після цього вивчаємо досліди Боте, Йоффе-Добронравова, Вавілова, в яких спостерігаються флуктуації фотонів, а далі досліди Комптона і Лебедева, які є доказом наявності у фотона імпульсу. Далі узагальнюємо знання про властивості фотонів і формуємо поняття корпускулярно-хвильового дуалізму властивостей світла. На цьому завершується перший етап побудови квантової теорії світла. Далі розглядаємо такі світлові явища, як хімічна дія світла, люмінесценція та ін., які пояснюємо в рамках квантової теорії світла.

Квантові уявлення про природу світла поглиблюються та узагальнюються під час вивчення атомної та ядерної фізики. Розкривається механізм випромінювання і поглинання енергії атомами та ядрами, пояснюється походження атомних і ядерних спектрів. Прикладом евристичної сили теорії є передбачення А. Ейнштейном вимушеного випромінювання, а прикладом створення на основі квантової теорії нової техніки є квантові генератори радіо- та оптичного випромінювання (мазери та лазери).

При такому підході до структуризації змісту навчального матеріалу його дидактичні, розвиваючі й виховні функції розглядаються в єдності і взаємозв'язку. Але цим не обмежуються шляхи підвищення ефективності вивчення цього розділу.

Вивчення квантової оптики може проходити успішно тільки за умови застосування сучасних інтерактивних технологій навчання, які ґрунтуються на діалозі, спільному розв'язанні проблем, вільному обміні думками, активній взаємодії всіх учнів. Це відповідає діяльнісному підходу до навчання, особистісно-орієнтованій, компетентнісній концепції освіти, згідно з якою методи навчання фізики повинні забезпечувати таку структуру науково-пізнавальної активності учня, яка б відтворювала істотні моменти логіки наукового пізнання, що відображається у фізичних теоріях.

Крім цього, більш ефективного вивчення цього розділу можна досягти завдяки використанню засобів наочності. Як відомо, не завжди можна поставити демонстраційні досліди, тому необхідно активно використовувати засоби наочності, Новітні інформаційні технології, навчальні кінофрагменти «Фотоефект», «Фотоелементи та їх застосування», «Тиск світла», «Дискретність енергетичних рівнів атома», «Природа лінійчатих спектрів атома водню» та ін. Особливо широкі можливості виникають у зв'язку з використанням у навчанні нових інформаційних технологій, зокрема мультимедійних посібників. Комп'ютерне моделювання дає змогу одержати на екрані комп'ютера «живу» наочну й динамічну картину фізичного досліду. При вивченні квантової оптики доцільно скористуватися навчальним комп'ютерним курсом «Відкрита фізика», який включає такі моделі: «Фотоефект», «Комптонівське розсіювання», «Постулати Бора», «Лазер: дворівнева модель» та ін.

Варто зауважити, що використання комп'ютерних технологій особливо цінне тоді, коли ми в шкільних умовах не можемо продемонструвати справжні досліди, такі, як, наприклад, досліди Комптона, Лебедева, Вавилова, Йоффе та Доброзравова, які складають експериментальну основу квантової оптики.

Важливу роль у постановці фізичного віртуального експерименту відіграють програмні комплекси, які покликані створити віртуальне експериментальне середовище, що забезпечує динамічність і керованість зображення досліджуваної реальності [5].

На завершення зазначимо, що відображення методології науки у навчанні фізики сприяє формуванню методологічної культури учнів – інтегральної динамічної характеристики, яка включає комплекс методологічних знань, умінь, навичок, ставлень, естетичних і етичних вподобань і є основою для успішної навчально-пізнавальної діяльності впродовж усього життя, а отже важливим елементом навчально-пізнавальної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Галатюк Ю.М., Тищук В.І. Дослідницька робота учнів з фізики. Харків : Вид. група "Основа": "Тріада +", 2007. 192 с.
2. Галатюк Ю.М., Галатюк М.Ю. Технологія проєктування навчально-пізнавальної діяльності у процесі навчання фізики. Фізика та астрономія в рідній школі. 2014. № 6. С. 14–19.
3. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. Видання перше. Київ: Українська Видавнича Спілка, 1997. 441 с.
4. Державний стандарт базової середньої освіти. Урядовий портал: веб-сайт. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 12.04.2024).
5. Кух А.М., Кух О.М. Віртуальні цифрові середовища у постановці дистанційного навчального експерименту з фізики. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна, 2022. Випуск 28. С. 114–118.
6. Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 11.04.2024).
7. Фізика. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 10-11 класи. Освітні програми : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi> (дата звернення: 10.04.2024).

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Кушнірук Л.С., здобувачка вищої освіти
Галатюк Ю. М., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет

Результати освітнього процесу, згідно концепції нової української школи (НУШ), визначаються на основі компетентнісного підходу. Серед ключових компетентностей – основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя [6].

Важливим у цьому контексті актуальним є ознайомлення учнів з методологією наукового пізнання, а саме – з експериментальним методом, який відображений у навчальному фізичному експерименті. Сучасні інформаційні технології відкривають нові можливості для реалізації навчального фізичного експерименту як у процесі навчального дослідження, так і візуалізації властивостей фізичних явищ, способів їх моделювання, а також організації програмного інтерфейсу, що підтримує самостійну роботу учнів.

Наша мета – проаналізувати можливості застосування сучасних інформаційних технологій для удосконалення системи навчального фізичного експерименту, зокрема, в умовах дистанційного навчання та формування ключових компетентностей у контексті реалізації концепції нової української школи.

Методи дослідження включають аналіз науково-методичних праць та практичного досвіду застосування інформаційних технологій в освітньому процесі. Різні аспекти створення комп'ютерно орієнтованого середовища, зокрема організації навчальної діяльності, формування предметних компетентностей, удосконалення навчального фізичного експерименту, досліджуються в працях М.В. Головка, В.Ф. Заболотного, О.І. Іваницького, С.П. Величка, Н.Л. Сосницької, А.М. Куха та ін.

Аналіз результатів наукових досліджень щодо дидактичних можливостей новітніх інформаційних технологій вказує на ефективність їхнього застосування в реалізації діяльнісного і компетентнісного підходів у навчанні [1; 2; 3; 5]. Як

показує практика, сучасні комп'ютерні технології дають можливість якісно змінити можливості реалізації основних дидактичних принципів навчання: наочності, доступності, практичності [4]; оптимізувати застосування активних методів навчання: евристичного, дослідницького, методу проєктів в умовах класно-урочної форми навчання. Результати аналізу можливостей застосування сучасних інформаційних технологій стосовно удосконалення навчального фізичного експерименту вказують на актуальність застосування віртуальних дослідів. Це важливо, насамперед тоді, коли проведення реального експерименту ускладнене або є недоцільним.

Зокрема, віртуальний експеримент дає можливість забезпечити візуальну інтерпретацію модельного експерименту, змінюючи параметри і умови експерименту, вивчати фізичне явище в динаміці; здійснювати маніпуляції, які практично неможливі у реальному експерименті тощо.

Важливу роль у постановці фізичного віртуального експерименту відіграють програмні комплекси, які покликані створити віртуальне експериментальне середовище, що забезпечує динамічність і керованість зображення досліджуваної реальності [5].

Такими комплексами є віртуальні фізичні лабораторії: віртуальна лабораторія (<https://sites.google.com/site/fizikys19/listuvann>) за матеріалами педагогічного програмного засобу «Квазармікро» – «Віртуальна фізична лабораторія 7-9 клас», «Віртуальна фізична лабораторія – 10-11 клас»; Myphysicslab (<https://www.mypysicslab.com>) – інтерактивні симуляції, фізичні моделі, анімовані в режимі реального часу; GOLAB (<https://www.golabz.eu/>) – найбільша безкоштовна колекція онлайн-лабораторій з фізики, хімії, математики, біології, географії та інших дисциплін.; VirtualLab – проєкт з розробки віртуальних лабораторних робіт для учнів з фізики. Віртуальні лабораторні роботи реалізовані на технології Flash (сайт проєкта VirtuLab: <http://www.virtulab.net/>). У цьому контексті варто також відмітити Steam-лабораторію МАНЛаб (<https://stemua.science>). Ця лабораторія містить набір реальних і віртуальних навчальних досліджень у галузі природничих дисциплін.

Ці технології дають можливість експериментувати та спостерігати фізичні явища в динамічному середовищі, що допомагає краще зрозуміти матеріал та зацікавитися вивченням.

Слід окремо відмітити можливості комп'ютерного моделювання фізичних процесів, що ґрунтується на чисельному моделюванні фізичних явищ. Чисельний експеримент має переваги над імітаційним моделюванням. Він дає можливість більш глибоко зрозуміти суть перебігу фізичних процесів завдяки отриманим числовим результатам та їх графічній інтерпретації. Для чисельного моделювання, проведення відповідних розрахунків, побудови графіків та діаграм, зазвичай, використовуються спеціальні пакети програм MatLab, MathCad, Mathematica та ін.

Неабиякої актуальності, в умовах дистанційного навчання, мають відео-лабораторії, які є альтернативою виконанню традиційних лабораторних робіт. Сюди також треба віднести відеодосліди, відзняті у звичних лабораторних умовах (https://www.youtube.com/playlist?list=PLhcE1PsskbNjsWyErb8miSi7TZ_v0i1_3).

Для забезпечення інтерактивності у процесі організації навчального дослідження, розв'язування експериментальних задач в умовах дистанційного навчання доцільно використовувати спеціальні віртуальні дошки: Google Jamboard, Inboard, Whiteboard та ін.

В умовах дистанційного навчання, для реалізації навчального фізичного експерименту в ході вивчення електричних кіл, вимірювання за допомогою електроприладів, велике значення мають віртуальні симулятори типу TINKERCAD CIRCUIT чи AC/DC CIRCUIT. За допомогою цих програм можна експериментувати з різними фізичними явищами без застосування матеріальних ресурсів. Вони дають можливість спостерігати, як змінюються параметри системи у різних умовах, та робити висновки про результати експерименту.

Аналізуючи можливості застосування ІКТ в навчальному фізичному експерименті, окремо треба зупинитися на цифрових фізичних лабораторіях. Цифрові лабораторії (цифрові вимірювальні комп'ютерні комплекси) – це комплекти обладнання та програмного забезпечення для збору та аналізу результатів фізичних експериментів. Комплект навчального обладнання включає вимірювальний блок, інтерфейс якого дає можливість забезпечувати зв'язок з комп'ютером і датчики, які реєструють значення вимірюваних фізичних величин. Наприклад, цифровий вимірювальний комп'ютерний комплекс LabQuest 2 (<https://dixi.education/laboratory-complexes/>) містить набір для вчителя (демонстраційні засоби та датчики з АЦП) та набір для учня (комплект датчиків для лабораторних робіт на 2-4 учні).

Особливістю застосування таких вимірювальних комплексів є фіксування й зберігання ходу експериментів у цифровому форматі, що дає можливість відображати й обробляти результати дослідів на будь-якому доступному гаджеті.

Розглядаючи можливості застосування новітніх інформаційних технологій у навчанні фізики, не варто забувати про застосування пакету програм Microsoft Office. Одним із таких засобів є табличний процесор Microsoft Office Excel. Методологічний аспект застосування табличного процесора полягає у розширенні можливостей ознайомлення учнів з прийомами наукового пізнання, одним з яких є моделювання. У цьому контексті програма Excel є засобом розвитку методологічної культури і елементом її змісту. Вона дає можливість створювати графічні інтерпретації результатів навчальних експериментів, здійснювати необхідні обчислення тощо. Важливою обставиною, яка спонукає застосовувати саме Excel, є та, що ця програма вивчається в шкільному курсі інформатики. А отже, є можливість для реалізації міжпредметних зв'язків фізики з інформатикою [2].

Результати проведеного аналізу засвідчують існування великих можливостей для удосконалення навчального фізичного експерименту, забезпечення принципу наочності у навчанні фізики засобами сучасних інформаційних і комунікаційних технологій. Особливо це актуально в умовах реалізації дистанційного навчання. Використання сучасних інформаційних технологій у навчанні фізики в новій українській школі (НУШ) здатне значно покращити якість освіти. Майбутнє освіти тісно пов'язане з інформаційними технологіями. Удосконалення методики вивчення фізики за допомогою сучасних інформаційних технологій – це не тільки можливість, але і необхідність. Проте, варто зазначити, що якими б технологічно досконалими не були можливості віртуального фізичного експерименту, він не може повноцінно замінити реальні фізичні досліди і спостереження учнів у вивченні природи.

Список використаних джерел

1. Галатюк Т. Ю., Галатюк Ю. М. Застосування комп'ютера в організації творчої навчальної діяльності з фізики. Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології у виробництві та освіті: стан, досягнення, перспективи розвитку: матеріали Всеукраїнської науково-практичної Internet-конференції. Черкаси, 2022. С. 150-152.
2. Галатюк Т.Ю. Інформаційні технології як засіб розвитку експериментальної культури у навчанні фізики. Інформаційні технології в професійній діяльності: Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівне: РВВ РДГУ. 2012. С.8–10.
3. Заболотний В.Ф., Лаврова А.В. Шкільний фізичний експеримент з використанням комп'ютерно орієнтованих засобів навчання. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна. 2014. Випуск 20. С. 136–139.
4. Комп'ютерні технології в освіті: навч. посібник / Жарких Ю.С., Лисоченко С.В., Сусь Б.Б., Третяк О.В. Київ : Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2012. 239 с.
5. Кух А.М., Кух О.М. Віртуальні цифрові середовища у постановці дистанційного навчального експерименту з фізики. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна, 2022. Випуск 28. С. 114–118.
6. Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 12.03.2024).

МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Гарбарчук Н.А., здобувачка вищої освіти
Галатюк Ю. М., кандидат педагогічних наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет

В основі концепції нової української школи лежить компетентнісний підхід до визначення обов'язкових результатів навчання. Результати навчання визначаються ключовими компетентностями, серед яких: компетентності у галузі природничих наук [4; 6]. Обов'язкові результати навчання поділяються на групи: одні з яких є спорідненими загальними результатами, інші є спільними для всіх рівнів загальної середньої освіти, через які реалізується компетентнісний потенціал тієї чи іншої освітньої галузі [4]. У цьому контексті важливою умовою формування ключових компетентностей є міжпредметна інтеграція.

Наша мета – розкрити основні функції, принципи, умови та механізми міжпредметної інтеграції у навчанні фізики, у контексті концепції НУШ, для подальшого використання зазначених теоретичних положень у моделюванні змісту вивчення окремих тем та проєктування і організації навчально-пізнавальної діяльності.

Як показують результати аналізу літературних джерел [1; 2; 3; 5], міжпредметна інтеграція є дидактичною умовою, яка сприяє підвищенню науковості і доступності навчання, розвитку пізнавальної діяльності учнів, покращенню якості знань, а також, як чинник, що дає можливість ефективно розвивати творчий потенціал учнів. Міжпредметна інтеграція має відповідати таким вимогам: науковість; актуальність і відповідність рівню пізнавального розвитку учнів; однозначність і точність трактування наукових понять, законів, ідей, теорій; лаконічність та змістовність.

Міжпредметна інтеграція є формою творчого перенесення понять, об'єктів, явищ і процесів, що досліджуються у контексті різних природничих наук і включаються у зміст навчальної фізики. Таке тлумачення поняття міжпредметної інтеграції зумовлено й тим, що у процесі навчання вона проявляється у різних формах: узгодження в часі вивчення дисциплін, передбачених навчальним планом; забезпечення наступності у вивченні різних дисциплін; створення можливостей перенесення предметних компетентностей, сформованих під час вивчення одного предмета на інший; розкриття зв'язків між об'єктами та їх властивостями, що вивчаються в різних дисциплінах, тощо [2]. Це пов'язано з необхідністю вдосконалення змісту шкільного курсу фізики відповідно до вимог Державного стандарту [4].

Міжпредметна інтеграція у навчанні фізики виконує ряд функцій.

Освітня функція полягає в тому, що за їх допомогою формуються такі якості предметної компетентності учнів, як системність, глибина, осмисленість, гнучкість, що є основою творчої особистості.

Методологічна функція полягає у тому, що на її основі здійснюється формування єдиного погляду на природу, на сучасні уявлення про її цілісність та розвиток. Міжпредметні зв'язки сприяють відображенню у навчанні методології сучасного природознавства, яке розвивається на основі інтеграції ідей та методів, зокрема системного підходу до пізнання природи.

Розвивальна функція визначається її роллю у розвитку системного і творчого мислення учнів, у формуванні їх пізнавальної активності, самостійності та інтересу до пізнання природи. Міжпредметна інтеграція допомагає здолати предметну інертність мислення і розширює світогляд учнів.

Виховна функція міжпредметної інтеграції полягає у сприянні всім напрямкам виховання учнів у навчанні фізики. Вчитель фізики, спираючись на зв'язки з іншими предметами, реалізує комплексний підхід до виховання учнів;

Конструктивна функція міжпредметної інтеграції полягає у можливості удосконалення змісту навчального матеріалу, методів та форм організації навчання. Реалізація міжпредметної інтеграції потребує спільного планування вчителями предметів природничого циклу комплексних форм урочної та позаурочної роботи, які передбачають знання підручників та програм суміжних предметів.

Основні принципи міжпредметної інтеграції у навчанні фізики:

- Інтеграція з іншими предметами: забезпечення взаємозв'язків між вивченням фізики та іншими предметами, такими як хімія, біологія, математика тощо, для збагачення розуміння та зацікавлення учнів.
- Контекстуалізація: використання реальних життєвих ситуацій, де фізичні знання застосовуються для формування пізнавальної компетентності учнів.

- Диференціація: підходи до вивчення, які враховують різний рівень знань, інтересів та навичок учнів, забезпечуючи можливості для індивідуалізованого навчання.

- Застосування інтерактивних методів: використання різноманітних активних методів навчання, таких як дослідження, лабораторні роботи, віртуальні симуляції тощо, для залучення учнів та підвищення рівня їх пізнавальної активності.

- Практична орієнтованість: наголос на практичному застосуванні фізичних знань різних сферах життя, що сприяє формуванню в учнів умінь і навичок вирішення реальних завдань.

- Формування критичного мислення: сприяння розвитку критичного мислення завдяки постановки питань, виявлення причинно-наслідкових зв'язків та аналізу результатів досліджень.

Механізмом міжпредметної інтеграції у процесі навчання фізики є реалізація міжпредметних зв'язків. Вони відображають у змісті навчальних предметів ті, об'єктивно існуючі зв'язки у природі, які вивчаються сучасними науками [1]. У методичній і педагогічній літературі немає єдиної класифікації міжпредметних зв'язків. Наприклад, виділяють зв'язки за змістом: за загальністю наукових фактів, теорій, законів, понять; за використанням наукових методів; за видом розумової діяльності. Розрізняють зв'язки внутрішньоциклової, наприклад, зв'язки фізики з біологією, фізики з хімією та міжциклової, наприклад, зв'язки фізики з історією, фізики з трудовим навчанням, фізики з математикою [2]. Проте, на нашу думку, доцільніше говорити про внутрішньогалузеві і міжгалузеві міжпредметні зв'язки, оскільки предмети шкільного циклу поділені на освітні галузі, згідно Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [4]. Виходячи із загальної структури навчальних предметів і основних компонентів процесу навчання, зважаючи на основні функції міжпредметних зв'язків, ми виділяємо такі їх види: змістові; пізнавально-методологічні; організаційно-методичні [1; 2; 3].

Змістові міжпредметні зв'язки зокрема діляться за складом наукових знань, відображених в програмах курсів фізики, на фактологічні, понятійні, теоретичні і світоглядні. Формування в учнів наукового бачення світу реалізовується через логічні знання, порівняння знакових засобів природних мов і мов науки, історію науки, що розкриває її соціальні функції і зміни стилів наукового мислення [1].

Пізнавально-методологічні зв'язки. Як відомо, дидактика фізики не створює нових методів реалізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, а використовує і трансформує наукові методи як на емпіричному так і на теоретичному рівнях. Тому пізнавально-методологічні зв'язки є відображенням методології навчально-пізнавальної діяльності у відповідних умінях і навичках, а саме: умінь оцінювальної діяльності (оцінювати роль і суть фізичних явищ та процесів для природи і людини); пізнавально-методологічні вміння (аналіз, узагальнення, порівняння, аналогія, абстрагування, асоціація); умінь практичної діяльності (експеримент, спостереження, розрахунок, креслення); комунікативні вміння (пояснення причинно-наслідкових зв'язків явищ і процесів).

Організаційні зв'язки сприяють координації навчальної інформації і надають їй загальної спрямованості, стимулюють послідовний розвиток пізнавального процесу учнів. Організаційні зв'язки класифікують за способом реалізації міжпредметних зв'язків в навчальному процесі. Розглядають такі способи групування цих зв'язків: за способом засвоєння (репродуктивні, продуктивні); за широтою здійснення (внутрішньогалузеві, міжгалузеві); за часом реалізації (попередні, супутні, перспективні); за способом взаємозв'язку предметів (односторонні, двосторонні, багатосторонні, прямі і зворотні); за формою організації роботи (індивідуальні, групові, колективні); за частотою використання (епізодичні, систематичні); за формою організації навчального процесу (урочні, тематичні, наскрізні, комплексні).

Підсумовуючи, зазначимо, що міжпредметна інтеграція є однією з умов реалізації концепції нової української школи у контексті навчання фізики. Міжпредметна інтеграція є відображенням міжнаукових зв'язків. Тому основним механізмом міжпредметної інтеграції у процесі навчання фізики є реалізація міжпредметних зв'язків. Дидактичні функції міжпредметної інтеграції сприяють реалізації принципів науковості та доступності у навчання, розвитку пізнавальної діяльності учнів, покращенню якості знань, а також уможливають ефективний розвиток творчого потенціалу учнів у контексті компетентнісного і діяльнісного підходів у навчанні.

Список використаних джерел:

1. Войтович О.П., Галатюк Ю.М. Міжпредметні зв'язки у навчанні фізики в основній школі: навчально-методичний посібник. Рівне: РВВ РДГУ, 2010. 122 с.
2. Галатюк Ю.М., Огісевич С. М. Функції та механізми міжпредметної інтеграції у навчанні фізики в сучасній школі. The 6th International scientific and practical conference "European scientific congress" (July 10-12, 2023). Barca Academy Publishing, Madrid, Spain. 2023. p. 118–123.
3. Галатюк Ю.М., Савчук Н.С. Роль міжпредметних зв'язків у формуванні пізнавального інтересу та пізнавальної активності в процесі навчання фізики. Збірник науково-методичних праць "Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін". Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 14. Рівне: Волинські обереги, 2010. С. 199-203.
4. Державний стандарт базової середньої освіти. Урядовий портал: веб-сайт. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 10.03.2024).
5. Ковальчук Л., Когут І. Міжпредметні зв'язки у процесі вивчення хімії в загальноосвітній школі. Вісник львівського університету. Серія педагогічна. 2008. Вип.23. С.80–89.
6. Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 12.03.2024).

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВСТАНОВЛЕННЯ ДІАГНОЗУ ЧЕРЕЗ НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ У ФІЗИЧНІЙ ТЕРАПІЇ

Шевчук О. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ЗТД, Т та ЦБ
Рівненський державний гуманітарний університет

Одним із позитивних моментів викладання освітніх компонентів (далі – ОК) «Народні та нетрадиційні методи реабілітації», «Нетрадиційні методи масажу» у здобувачів вищої освіти (освітній рівень бакалавр), за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія» Рівненського державного гуманітарного університету (далі – РДГУ) є використання на лабораторних заняттях народних та нетрадиційних методів діагностики, що сприяють вчасному реагуванню на проблемну ситуацію, підбору методик лікування щодо покращення стану здоров'я загалом [1].

Проте, є проблемні питання, що потребують уваги. Наприклад, у процесі вивчення ОК «Народні та нетрадиційні методи реабілітації» на лекції «Народні та нетрадиційні методи діагностики» здобувачі вищої освіти РДГУ дізнаються про такі методи діагностики: комп'ютерне тестування, апаратне дослідження (електроakupунктура, трихоскопія, спірометрія, комп'ютерна діагностика стоп, аудіометрія тощо) і не апаратне дослідження (іридодіагностика, пульсова діагностика, рефлексодіагностика, лінгводіагностування, діагностика по кистях рук, нігтях, язика, диханню, обличчю, положенню голови людини тощо). На жаль, не завжди є можливість досконало вивчити усі перераховані методи діагностики, так як відведено мало годин та інше.

Разом з тим, необхідно застосовувати на лабораторних заняттях різні засоби, способи, методи, практичні рекомендації, поради відомих світил світу щодо ефективної діагностики пацієнтів у фізичній терапії.

Розглянемо декотрі методи діагностики.

Трихоскопія – сучасний метод діагностики здоров'я волосся та шкіри голови за допомогою апарату трихоскопа, що дозволяє дослідити стан волоссяних фолікулів і ділянку шкіри волосистої частини голови при збільшенні у 1000 разів. Використовується лікарем трихологом. Загалом, фізичний терапевт може оглянути стан волосся та ділянку шкіри візуально, без трихоскопу, коли виконує нетрадиційні масажі. Наприклад, виявлення алергічних реакцій, ламкості волосся, його випадіння тощо.

Здобувачам вищої освіти пропонується огляд рефлексодіагностувальний метод Р. Фолля, електропунктурної діагностики І. Накатані, акумуляторний тест К. Акабане, які мають застосовуватися у роботі фізичного терапевта.

Потребує уваги електропунктурна діагностика функціонального стану меридіанів згідно методу японського лікаря І. Накатані (описано у 1950 р.). Метод заснований на вимірюванні електрошкірного опору шкіри в репрезентативних точках акупунктури на руках й ногах (із певного меридіану) пацієнтів, за допомогою електричного детектора. Тобто лікар виявляв електропроникливі точки, що співпадали із 12-ти меридіанами.

Згідно рефлексодіагностувальному методу німецького лікаря Рейнхольда Фолля (1953 р.), що використовує в своєму приладі 20 меридіанів для діагностики, лікування й профілактики різних захворювань через біологічно активні точки (далі – БАТ) рук (до зап'ястка) і ніг (до щиколотки), можна побачити на моніторі комп'ютера в кольорі функціональні або фізіологічні порушення та ступінь хвороби органу. Метод безпечний, безболісний, безмедикаментозний, ефективний.

Акумуляторний тест К. Акабане заснований на діагностиці пацієнта через дистальні точки (11 меридіальних, тобто 22 з обох боків та одну від початку каналу нирок) на кистях і стопах, які є репрезентативними. На спеціальному приладі встановлюють температуру 70 градусів. На відстані 1 см від кінцевої точки меридіану розташовують термодатчик і вмикають секундомір. Пацієнт повідомляє лікаря, коли виникає відчуття печіння в точці [3, с. 61-74].

Як бачимо, вище перераховані методи діагностики майбутні фізичні терапевти не в змозі опанувати самостійно. Необхідно пройти допоміжне навчання у фахівців Східної медицини.

Нами було запропоновано здобувачам вищої освіти РДГУ використання комплексу функціональної діагностики «Паркес-Д». Він є найкращим біорезонансним тестуванням на сьогоднішній день.

Діагностичний прилад «Паркес-Д Сімейний лікар» – призначений для діагностики спадкових та хромосомних захворювань, оцінки функціонально стану всіх органів та систем, виявлення причин захворювання, сегментарної діагностики хребта, ідентифікації першоджерел патологічних процесів, визначення фізіологічних та патологічних взаємозв'язків між органами й системами, виявлення органів-мішеней і чинники їх обтяження, встановлення схильності до різних захворювань (доклінічна діагностика).

Це надточний частотно-резонансний прилад нового покоління, в основі якого лежать: вимірювання електрошкірної провідності у БАТ та зонах шкіри й оцінка резонансних реакцій мікрорезонансних контурів (нозодів) і мікročастот, що відповідають фізіологічним частотам організму людини. Тобто, діє явище біологічного резонансу. Розробник: д. мед. н., проф., акад., гол. лікар ГО «Центр здоров'я сім'ї» м. Харків Павлусенко Ігор Іванович.

Програмне забезпечення діагностичного комплексу включає в себе наступні функціональні сегменти: програма визначення неінвазивного вірусно-бактеріального комплексу навантаження; програма екологічного обтяження, програма біорезонансних випробувань; міні-лабораторія; органограма; фізіологічна проба; косметологічний тест; психолого-енергетичний тест; продукт тест; фітотест; препарати; гістологічний тест; метаболічний тест; сімейний лікар. Тобто, комплекс Parkes-D є унікальним апаратом, комплексною мобільною лабораторією для мультипараметричної експрес-діагностики широкого спектру різних порушень організму по точкам на внутрішній ділянці лівої кисті верхньої кінцівки (долоня) та фаланг пальців [2; 4].

Існують методи діагностики, що є допоміжними у встановленні того чи іншого діагнозу, загального стану людини. Загалом, фізичні терапевти люблять такі методи діагностики.

Іридодіагностика – це древній метод діагностики по малюнку райдужної оболонки очей людини, котрим користувалися в Китаї, Індії, Єгипті, Угорщині.

Пульсова діагностика дозволяє визначити внутрішній та психологічний стан (наприклад, темперамент) людини по частоті, ритмічності, повноті, амплітуді пульсу.

Можна визначити здоров'я чи виявити патологічний процес в організмі через стан нігтів, язика (лінгводіагностування), натискання на БАТ вушної раковини, долоні, стопи для з'ясування відчуття чи відсутності болю в певній точці.

У процесі вивчення ОК «Нетрадиційні методи масажу» на лекційних та лабораторних заняттях «Основні види масажу: нетрадиційні техніки», «Основні засади рефлексотерапії», «Техніка загальних прийомів рефлексотерапії», «Фізіологічні особливості використання елементів нетрадиційного самомасажу. Правила проведення методів нетрадиційного самомасажу», «Використання нетрадиційних методів масажу при різних захворюваннях» здобувачі вищої освіти вивчали нетрадиційний метод діагностики через виконання елементів Східного масажу Гуа Ша, ознайомилися з методами І. Накатані, А. Сиробея (каппо), тестом К. Акабане, засадами рефлексотерапії тощо [7].

Зокрема, нетрадиційний масаж Гуа Ша спрямований на роботу з меридіанами шлунку, легень, товстої кишки, селезінки та підшлункової залози, серця, тонкої кишки, сечового міхура, нирок, перикарда, трьох обігрівачів, жовчного міхура, печінки, задньосереднього і передньосереднього меридіан, що містять безліч БАТ.

Відрізняють три типи масажу Гуаша: лікувально-діагностичний, терапевтичний, профілактичний.

Проведення сеансу масажу має три способи дії: «бу-гуа» – повільні рухи з несилим натисканням; «се-гуа» – сильне натискання при швидкому русі; «пін-бу пін-се» – усереднена сила і швидкість (між «бу» і «се»). Використовується спеціальне масло або бальзами, дерев'яні ложки, шкребки.

Встановлено, що виконанні масажу можуть з'являтися плями «Ша». Поява «Ша» допомагає визначити степінь серйозності проблеми або захворювання. Наприклад, проєкція зон Захар'їна-Геда допомагає визначити проблеми різних органів, систем органів на тілі людини та обличчі (вигляд спереду та вигляд ззаду) [6].

Коли ми працюємо з певною зоною, меридіаном, БАТ, ми зустрічаємо зону дискомфорту, де «болить». Ми не знаємо, чи це триггерна точка, гіпертонус, неврологічна проблема, локальна, структурна чи міофасціальна і не знаємо, яку терапію вибрати в конкретному випадку. У цій проблемі допомагає розібратися мануально-м'язове тестування (далі – ММТ).

ММТ – комплексний метод діагностики та виявлення причин дисфункції, дослідження сили та скоротливості м'язів, оцінка функції та сили окремих м'язів і групи м'язів, заснований на ефективному виконанні руху по шести бальній системі. Напряга відносно сил гравітації та ручного опору. Крім того, ММТ має ряд протипоказів [5].

Отже, забезпечення здобувачів вищої освіти РДГУ необхідними засобами, використання найсучасніших технологій, методів, способів, методик, елементів нетрадиційного масажу дало можливість краще дослідити та правильно підібрати метод діагностики, який буде ефективним у роботі фізичного терапевта й допоможе дотриматися основного правила – не нашкодити пацієнту, лише допомогти вирішити першочергову проблему, яка пов'язана із реабілітацією, відновленням втраченого здоров'я.

Тобто, ефективність встановлення діагнозу, правильне лікування та власне одужання пацієнта залежить від правильного вибору фізичним терапевтом нетрадиційного методу діагностики, який буде легко доступним, швидким у використанні, безболісним, неінвазивним тощо [7].

Список використаних джерел:

1. Вибіркові дисципліни. Кафедра біології, здоров'я людини та фізичної терапії. URL: <https://www.rshu.edu.ua/navchannia/vybirkovyi-dystrypliny/135-navchannia/vybirkovyi-dystrypliny/1762-vybirkovyi-dystrypliny-kafedra-biologii-zdorovia-liudyny-ta-fizychnoi-terapii>.
2. Горіла М. В. Неінвазивні методи діагностики – стан проблеми та перспективи розвитку. *Вісник Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара. Біологія. Екологія*. 2009. Вип. 17, т. 1. С. 38-43. URL: https://www.dnu.dp.ua/docs/visnik/fbem/program_5e54146147a3e.pdf.
3. Григус І. М. Нетрадиційні засоби оздоровлення : навч. посібник. Рівне : НУВГП, 2017. 242 с. URL: <https://ep3.nuwm.edu.ua/7505/1/Нетрадиційні%20засоби%20оздоровлення.pdf>.
4. Діагностичний прилад «Паркес-Д Сімейний лікар» для функціональної діагностики захворювань. URL: <https://parkes-d.uaprom.net/ua/p5061118-diagnosticheskij-pribor-parkes.html>.
5. Мануально м'язове тестування. URL: <https://rehabprime.com/mmt/>.
6. Массаж Гуа Ша. URL: <https://newworld.org.ua>.
7. Сучасні тенденції застосування елементів масажу, як народного та нетрадиційного методу реабілітації. URL: <https://www.facebook.com/photo?fbid=3090257567924097&set=pcb.3090258834590637>.

ЛОГОПЕДИЧНИЙ ТРЕНАЖЕР – ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Масовець Богдана Станіславівна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
к. пед. н., доц. Павлюк Т.О.,
Рівненський державний гуманітарний університет,

Основним завданням виховання дітей дошкільного віку є формування особистості дитини, життєвих і соціальних здібностей, у тому числі мовленнєвих, що є важливою частиною підготовки дітей до школи.

У дошкільний період дитинства найбільш інтенсивно розвиваються багато органів і систем організму дитини, розвиваються мовні навички. Удосконалюється вимовна сторона, збільшується словниковий запас, дитина оволодіває загальною мовленнєвою діяльністю, з'являються складні мовленнєві структури. Дошкільник активно оволодіває мовленням, оскільки воно дає змогу задовольнити свої потреби у спілкуванні та спільній діяльності з

дітьми та дорослими. Найбільший розвиток мовлення відбувається в дошкільному віці, коли сформовано більшість систем [3].

Варто зазначити, що мовленнєвий розвиток дошкільника є одним з основних чинників становлення особистості дитини в період дошкільного дитинства. Ступінь розвитку дитячого мовлення визначає рівень сформованості пізнавальних і соціальних мотивів дошкільника, потреб та інтересів, знань, умінь і навичок, які є підґрунтям формування дитячої особистості. Опанування рідною мовою розпочинається ще з раннього дитинства в умовах сімейного виховання, серед батьків і рідних дитині людей, а удосконалення її триває у закладі дошкільної освіти та школі впродовж усього життя [2].

Сьогодні, у багатьох дітей з нормальним розвитком і різними психофізичними порушеннями спостерігаються порушення мовленнєвого розвитку. Негативний вплив на розвиток мовлення можуть мати пошкодження коркових і підкіркових структур головного мозку, особливо гнозису і моторики, зорових і слухових функцій, порушення розумового розвитку, несприятливі умови життя і виховання дитини. Порушуються різні компоненти мовленнєвої діяльності: звукова і мовна сторони, фонологічні процеси, лексико-граматичні структури, семантична сторона мовлення [1].

На сучасному етапі розвитку дошкільної та спеціальної освіти затверджені та діють безліч програм та методик корекційного навчання дітей старшого дошкільного віку, однак, вони не повною мірою задовольняють потреби практичних працівників сучасних закладів дошкільної освіти, які працюють у інклюзивних групах, оскільки їх змістове наповнення недостатньо відповідає сучасним уявленням про мовленнєву діяльність дітей старшого дошкільного віку, її психологічні механізми і їх формування у процесі розвитку, особливо в лінгвістичній ланці [4].

Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти, Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку наголошують на обов'язковій логопедичній допомозі дітям із мовленнєвими порушеннями, формуванні мовленнєвої компетенції дитини, що передбачає вільне володіння засобами рідної мови, всіма її видами і типами, здатність міркувати, логічно і послідовно висловлювати свої думки, пояснювати, доводити власні судження і переконання [1].

Отже, лексико-граматична сторона мовлення дітей старшого дошкільного віку із порушенням мовленнєвого розвитку потребує корекційно-логопедичної роботи, що може відбуватися в умовах ЗДО на логопедичних, музичних заняттях, на заняттях з вихователями та з іншими спеціалістами.

Для успішного мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку та його корекції, слід використовувати сучасні засоби, які будуть не лише практичні та зручні у використанні для логопеда, а й цікаві для дітей саме дошкільного віку. Одним із таких засобів, ми вважаємо, є логопедичні тренажери, які можуть стати незамінними помічниками у роботі логопеда в процесі розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Ми розглядаємо логопедичні тренажери, як інструменти, які слід використовувати під час корекції мовленнєвих порушень у дітей та дорослих. Логопедичні тренажери можуть мати різний вигляд а, а саме, як фізичний пристрій або як програмний застосунок, що спрямований на розвиток мовлення, артикуляції, слухового сприйняття та інших мовленнєвих навичок.

Отже, вивчаючи особливості логопедичних тренажерів, нами виявлено, що найчастіше використовуються такі види логопедичних тренажерів: артикуляційні картки, електронні тренажери, сенсорні іграшки, інтерактивні ігри тощо.

Артикуляційні карти представляють собою набір карток з малюнками або словами, які можна використовувати під час вправ на вимову різних звуків та слів.

Електронні тренажери для мовлення – це мобільні додатки або програми для комп'ютера, які містять вправи на вимову, артикуляцію, розвиток слухового сприйняття та інші мовленнєві навички.

Сенсорні іграшки та матеріали – це різноманітні текстурні матеріали, які використовують під час розвитку моторики ротової порожнини та сприйняття звуків.

Пристрої для розвитку слухового сприйняття – це пристрої для слухової диференціації, які можна використовувати під час вправ на розрізнення звуків мови.

Інтерактивні ігри та завдання – найсучасніші логопедичні тренажери, які передбачають використання комп'ютерної графіки, аудіо-та відеоматеріалів.

Також, варто зазначити, що логопедичні тренажери можуть бути індивідуальними, адаптованими під конкретні потреби кожної дитини, або загальними, які використовуються у групових заняттях.

Отже, обираючи конкретний логопедичний тренажер, логопеду слід враховувати індивідуальні особливості кожної дитини та її вподобання, адже від цього, буде залежати увесь процес мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Кляп М. І. Окремі аспекти корекції мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/18532/1/%D0%9E%D0%BA%D1%80%D0%B5%D0%BC%D1%96%20%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%20%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%B4%D1%96%D1%82%D0%B5%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%80%D1%88%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%20%D0%B2%D1%96%D0%BA%D1%83%2C%20%D0%92%D1%96%D1%80%D1%82%D1%83%D1%81-01.18.pdf> (дата звернення 10.11.2023)
2. Криницька С. Сучасні погляди на проблему розвитку мовлення дітей дошкільного віку. URL: <https://vseosvita.ua/library/sucasni-pogladi-na-problemu-rozvitku-movlenna-ditej-doskilnogo-viku-413445.html> (дата звернення 12.01.2024)

3. Поліщук Т.С. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольових ігор / Підготовка майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи: компетентнісний підхід: збірник наукових праць / за заг. Редакцією В.С. Литньова, Н.С. Колесник, Т.В. Завязун. Житомир: ФО-П «Н.М. Левковець», 2019. С. 174-177.

4. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмо-методичний комплекс. 2013. 108 с.

НАСТУПНІСТЬ ЗДО І ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ НАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ

Данченко А.В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Горопаха Н.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т.І.Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет

У зв'язку з переходом загальної середньої освіти на новий формат роботи (НУШ), згідно ключової реформи Міністерства освіти і науки України, актуальним постає питання пошуку вирішення та забезпечення цілісного розвитку особистості дитини на різних щаблях здобування освіти. Забезпечення формування навчальних умінь дітей неперервно можливо за умови наступності ЗДО та початкової школи.

Неперервне здобуття дитиною знань між суміжними ланками освіти, зокрема дошкільям та школою – це спільне завдання вчителів початкових класів, батьків та вихователів. Задля того, щоб вчителі не починали навчання спочатку, з нуля, чи не перевиховували дітей «під свої правила», необхідно працювати в тандемі, враховуючи педагогічний вплив кожної ланки, та висуваючи до дітей однакові вимоги.

Оскільки дошкільня зараз визнане як обов'язкова перша сходинка неперервної освіти, то саме тут дитина вже залучається до організованого розвитку, навчання та виховання. І певна річ, що батьки мають бути активними учасниками цього процесу, так як саме вони несуть відповідальність за навчання дитини.

Наступність між ЗДО і початковою школою у формуванні навчальних умінь передбачає реалізацію визначених у Базовому компоненті дошкільної освіти [1] компетентностей, зокрема у освітньому напрямі «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі». Щоб дитина мала навички самодисципліни, була працюютою і зацікавленою в навчанні, важливо, щоб вона була цілісною і впевненою в своїх уміннях, щоб у її свідомості був сформований позитивний образ себе. Негативно буде впливати розбіжність у формах навчання у дошкільному закладі і початковій школі. Основою формування ключових компетентностей дітей у початковій школі є наскрізні знання та базові якості особистості дитини, набуті у дошкільному віці: відповідальність, допитливість, допитливість, чуйність, ініціативність, комунікативність, спостережливість, креативність тощо. Саме це має нам забезпечити наступність при переході з дошкільної ланки до початкової освіти [2]

«Зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, початкова школа забезпечує подальше становлення особистості дитини, її фізичний, інтелектуальний, соціальний розвиток; формує ціннісне ставлення до держави, рідного краю, української культури, здоров'я, здатність до творчого самовираження, критичного мислення та інше. Виникнення в кожному періоді розвитку дитини нової провідної діяльності (навчальної) не означає зникнення тієї, яка була провідною на попередньому етапі» [2]

Отже наступність – це врахування рівня розвитку дитини у побудові шкільного педагогічного процесу, що забезпечить органічне продовження освітнього процесу, природний безболісний перехід у розвитку, виховання і навчанні, враховуючи попередні знання та спираючись на той розвиток дитини з яким вона прийшла до школи. Але не тільки вчителі мають забезпечувати органічний перехід між ланками, як згадувалось вище, це спільна робота між вихователем, вчителем та батьками (або особами, які їх заміщують). Важливе використання однакових прийомів роботи з дітьми з математики, мовлення, фізичного та естетичного та соціального розвитку. Доцільно ознайомлювати педагогів обох ланок з новітніми технологіями, програмами навчання та виховання. Можливе взаємовідвідування занять та уроків задля обміну педагогічним досвідом, та подальшого обговорення взаємодії школи та дошкільного закладу. Якщо вихователь знає вимоги майбутнього класного керівника вихованців, а вчитель впевнений у навичках дітей, то і адаптація дошкільнят проходить безболісно, і налагоджуються ділові та і дружні стосунки між колективами дитсадка та школи. Об'єднані зусилля педагогічних колективів закладів дошкільної і загальної середньої освіти та батьківської громадськості забезпечать психологічно виважений та успішний для дитини перехід з попереднього рівня – дошкільна освіта, на наступний – початкова освіта.

У підсумку співпраці є загальна педагогічна рада вчителів та вихователів, де вихователі можуть почути про свої досягнення та помилки, педагоги аналізують результати підготовки до школи, та прогнозують подальшу взаємодію дошкільного закладу та школи. Основою такого зв'язку має бути любов до дитини, гуманність, взаємоповага, довіра, врахування індивідуальних особливостей дитини, та піклування про гармонійний розвиток і вдосконалення талантів та схильностей дитини.

Лишається ще звернути увагу міністерства освіти на фінансування ЗДО. Оскільки тут не має такої державної підтримки як в школах, де вчителів забезпечують ноутбуками і іншим приладдям для комфортного освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilnaosvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
2. Лист МОН України від 19.04.2018 № 1/9-249 «Щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти». URL: <http://www.kharkivosvita.net.ua/document/6624>.

ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНИХ ІМПУЛЬСІВ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ЗАСОБАМИ АВА ТЕРАПІЇ

Осік К., здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
Косарева О.І., канд. пед. наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти
імені проф. Т.І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет

У розвинених країнах розлад аутистичного спектра (РАС) виявляють приблизно у однієї дитини з кожних 100-150. Цей діагноз включає різні підтипи з порушеннями розвитку, що мають різний ступінь важкості — від легких до дуже серйозних.

Аутистичний розлад виникає через порушення розвитку мозку і проявляється у складнощах із налагодженням зв'язку з навколишнім світом. Основні симптоми цього розладу включають: відсутність уваги до зовнішнього світу та зосередженість на власних думках; проблеми з встановленням візуального контакту; труднощі у розумінні мови; відсутність емоційної реакції та розуміння міміки та жестів; обмеженість інтересів та повторюваність дій. Ці порушення в маленьких дітей призводять до труднощів у оволодінні мовленнєвими навичками та затримці розвитку.

Подолання агресивних імпульсів у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) є важливою і актуальною проблемою, що потребує комплексного підходу. Діти з РАС часто мають труднощі в регулюванні своїх емоцій і поведінки, що може призводити до агресивних імпульсів.

Така поведінка не лише ускладнює соціальну взаємодію дитини з оточуючими, але й негативно впливає на її навчання та загальний розвиток. Застосування методів прикладного аналізу поведінки (АВА) є одним із найбільш ефективних підходів до корекції агресивної поведінки у дітей з РАС.

АВА терапія, або терапія на основі прикладного аналізу поведінки, використовує фундаментальні принципи біхевіоризму для дослідження та корекції поведінки. Цей метод зосереджується на аналізі причинно-наслідкових зв'язків у поведінці та вивчає вплив зовнішнього середовища на поведінкові реакції. Основою АВА терапії є розуміння взаємодії між поведінкою і середовищем. В цьому контексті поведінка розглядається як різноманітні дії та реакції, а середовище — як сукупність фізичних і соціальних факторів, що можуть цю поведінку модифікувати. Такий підхід дозволяє виявляти і коригувати небажані аспекти поведінки та підтримувати процес навчання. Терапія також використовується для розвитку мовних навичок та вдосконалення комунікаційних здібностей. Вона є ефективною у роботі з проблемами концентрації уваги, соціалізації, пам'яті та навчання.

Прикладний аналіз поведінки (АВА) базується на принципах поведінкової психології і передбачає використання різних методів для зміни небажаної поведінки через позитивне підкріплення. Цей підхід дозволяє не лише зменшити агресивні імпульси, але й розвинути соціально прийнятні форми поведінки, навички саморегуляції та комунікації.

Одним з ключових елементів АВА є створення структурованого середовища, яке допомагає дитині відчувати себе безпечно та зрозуміло, що знижує рівень тривожності та агресії.

Основними методами АВА є позитивне підкріплення, моделювання поведінки, навчання нових навичок і поступове зниження підкріплення небажаної поведінки. Наприклад, дитині можуть пропонуватися винагороди за спокійне та соціально прийнятне реагування на стресові ситуації, замість прояву агресії. Важливою частиною програми є також навчання батьків та педагогів, щоб вони могли послідовно застосовувати ці методи в повсякденному житті дитини.

Ефективність АВА у подоланні агресивних імпульсів підтверджується численними дослідженнями та практичним досвідом. Діти, які проходять програми АВА, демонструють значне зниження рівня агресії, покращення соціальних навичок і загального емоційного благополуччя. Важливо, щоб втручання було індивідуалізованим та враховувало специфічні потреби кожної дитини, що забезпечує максимальну ефективність методів.

Застосування прикладного аналізу поведінки (АВА) у подоланні агресивних імпульсів у дітей з розладами аутистичного спектра відкриває значні перспективи для покращення якості їх життя та соціальної адаптації. Методи АВА, засновані на систематичному підході та індивідуально адаптованому втручання, демонструють здатність значно зменшувати агресивні поведінки, заспокоювати дитину та розвивати адекватні способи вираження емоцій. Це створює основу для подальших досліджень та вдосконалення методик, спрямованих на викорінення агресії та підвищення здатності дитини до навчання та взаємодії.

Отже, розвиток та інтеграція АВА в освітні та реабілітаційні програми може значно збільшити доступність та ефективність цих методів для широкого кола дітей з РАС. Це також включає залучення батьків та вихователів у процес лікування, надаючи їм знання та інструменти для щоденної підтримки дітей. Освітні онлайн-семінари та тренінги з АВА можуть стати частиною стандартної підготовки спеціалістів, що працюють з дітьми з особливими потребами, підвищуючи таким чином загальну компетентність у роботі з аутизмом.

Список використаних джерел:

1. Душка А. Л. Особливості виховання дитини з РДА у сімейних умовах. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. 2013. [Вип. 14. С. 169-178].
2. Душка А. Л. Сучасні проблеми сімей, що виховують дитину з психофізичними вадами у розвитку. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. 2013. [Вип. 39, ч. 2. С. 285-293].
3. Індивідуальний маршрут дитини з розладами спектра аутизму. Навчальний посібник, 2017. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. [с. 52].

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ: ЦІЛІ, ЗАВДАННЯ, ПРИНЦИПИ

Трайтлі А.Ю., здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
Ціпан Т.С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання
Рівненський державний гуманітарний університет

Важливим завданням закладів освіти є національно-патріотичне виховання зростаючої особистості.

Як зазначається в Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти (2019), національно-патріотичне виховання - це комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади та місцевого самоврядування, громадських об'єднань та благодійних організацій, сім'ї, закладів освіти, інших інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим його пріоритетом є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації [3].

Метою національно-патріотичного виховання є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин [3]; формування патріотичної свідомості, громадянської відповідальності, любові та поваги до Батьківщини на основі єдиних патріотичних цінностей, гордості за власну країну, її історію та культуру, досягнення в економіці, науці та спорті, готовності до служіння Вітчизні та творчого захисту інтересів країни.

Досягнення окресленої мети здійснюється шляхом розв'язання таких завдань:

- утвердження в суспільстві, у свідомості й почуттях громадян соціально значущих патріотичних цінностей, поглядів і переконань, поваги до культурного й історичного минулого України, її традицій і звичаїв, релігій, свят, народних святинь, української мови [3];
- сприяння вивченню історії Української держави, історії краю; прославляння подвигів героїв та видатних діячів історії держави [3];
- пропаганда досягнень країни та її народу; протидія спробам спотворення і фальсифікації історичних та інших фактів;
- розвиток у особистості почуття любові до сім'ї, рідного дому, сусідів, рідної вулиці, природи;
- формування позитивного ставлення до праці як найважливішої цінності життя, потреби трудитися на благо суспільства, держави;
- виховання поваги до законності та правопорядку, норм суспільного і колективного життя, особистої та громадської безпеки, популяризація служби у збройних силах України, правоохоронних органах тощо [3].
- формування у громадян країни почуття глибокої поваги і пошани до державних символів - герба, прапора, гімну та символіки;
- розвиток громадянської участі у справах країни, відповідальності за рідний край і країну;
- створення для громадян можливостей для самореалізації, розвитку і застосування своїх здібностей, талантів, знань і навичок на рідній землі;
- розробка ефективного і сучасного інструментарію для організації національно-патріотичного виховання;
- посилення патріотичних настроїв в інформаційному просторі;
- формування позитивного цікавого патріотичного контенту;
- об'єктивне та конструктивне висвітлення подій і явищ суспільного життя;
- змістовне і системне дослідження місця патріотизму в системі цінностей сучасної молоді;
- пошук нових підходів до патріотичного виховання, що враховують актуальні зміни в ціннісних орієнтаціях, потребах та інтересах підрастаючого покоління [1];
- формування об'єктивних критеріїв якості патріотичного виховання та показників його ефективності [4].

Під час реалізації патріотичного виховання зазначені завдання адаптуються до специфіки суб'єктів та об'єктів виховання, а також соціальних, економічних, територіальних та інших умов, у яких воно здійснюється.

При організації національно-патріотичне виховання в закладах освіти слід опиратися на такі принципи:

- розуміння комплексної природи патріотичного виховання, що гармонійно поєднує в собі духовно-моральні, громадянсько-патріотичні, військово-патріотичні, історико-культурні та інші аспекти [3];
 - системної та конструктивної взаємодії різних державних і органів влади, закладів освіти, молодіжної політики, культури, спорту, соціального обслуговування, громадських об'єднань, некомерційних організацій тощо під час реалізації стратегій і програм національно-патріотичного виховання;
 - неперервного характеру національно-патріотичного виховання, що супроводжує людину упродовж усього життя;
 - адресного підходу до формування патріотизму, що передбачає використання сучасних форм і методів національно-патріотичного виховання з урахуванням вікової, соціальної, професійної та інших груп населення;
 - урахування регіональних, національних, етнокультурних та інших особливостей під час відбору змісту патріотичної діяльності [3];
 - попередження та подолання хибних форм патріотизму, пов'язаних із фанатизмом, агресією, космополітизмом;
 - своєчасного реагування на виникаючі нігілістичні тенденції, що виникають у суспільстві, та оперативного вироблення адекватних заходів протидії ризикам
- З урахуванням мети і завдань патріотичного виховання вчені Х.Бадрій, Л.Добровольська, В.Чорновіл, В.Матяшук виокремлюють такі ключові національно-патріотичні цінності:
- любов до Батьківщини, рідного краю, дому, вулиці [1; 4];

- повага до державних символів (прапор, герб, гімн) і святкових дат (Дня Конституції України, Дня Прапора, Дня Незалежності, Дня Героїв Небесної Сотні, Дня Збройних Сил України тощо);
- збереження історичної пам'яті, знання історії країни, гордість за її перемоги та героїв;
- позитивне ставлення до праці, потреба в праці на благо Вітчизни, прагнення до трудових досягнень [1;2];
- гордість за національну культуру, повага до традицій, релігії, звичаїв, свят, народних святинь, любов до рідної мови, бажання її вивчати, повага до мови і традицій усіх народів, що проживають в Україні;
- гордість за суспільні, соціальні, культурні, спортивні, економічні та інші досягнення української держави й народу;
- любов до сім'ї, свого народу, предків і нащадків, визнання сімейних цінностей і важливості спадкоємності поколінь;
- визнання єдності своєї долі і долі країни, всього українського народу;
- турбота про навколишнє середовище, захоплення рідною природою;
- діяльне, усвідомлене ставлення до своєї країни і малої батьківщини, прагнення захищати інтереси рідної країни, дбати про її процвітання і благополуччя.

Список використаних джерел

1. Бадрий Х. Патріотичне виховання молодших школярів. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/ped-visnik-66-2019-4.pdf>
2. Добровольська Л.Н., Чорновіл В.О. Національно-патріотичне виховання молодших школярів – пріоритетний напрям діяльності педагогів: Навчально-методичний посібник. Черкаси: Видавництво комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», 2016. 140 с.
3. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d5/279/7ca/5d52797ca746c359374718.pdf>
4. Матяшук В.П. Сучасне патріотичне виховання в школах України. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 384 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Савчук В.В., здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Ціпан Т.С., кандидат педагогічних наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

Формування установок толерантної свідомості та поведінки є пріоритетним завданням у діяльності вітчизняної освіти. Відповідно до Декларації принципів толерантності (ЮНЕСКО, 1995 рік) толерантність визначають як цінність і соціальну норму громадянського суспільства, що виявляється в забезпеченні сталої гармонії між різними конфесіями, політичними, етнічними та іншими соціальними групами; у повазі до розмаїття різноманітності різних світових культур, цивілізацій і народів.

Толерантність як результат розвитку і саморозвитку – власний вибір і позиція, що сприяють прийняттю іншого і збереженню внутрішньої рівноваги системи (індивіда, суспільства). Толерантні люди більше орієнтовані на себе в роботі, творчому процесі, теоретичних роздумах. У проблемних ситуаціях вони схильні звинувачувати себе, а не оточуючих. Такі люди прагнуть особистісної незалежності більше, ніж приналежності до зовнішніх інститутів та авторитетів, бо їм не потрібно за когось ховатися.

Інтолерантність розуміють як якість особистості, що характеризується негативним, ворожим ставленням до особливостей культури тієї чи іншої соціальної групи, до інших соціальних груп загалом або до окремих представників цих груп. Інтолерантна людина вважає, що події, які відбуваються, від неї не залежать. Вона прагне зняти з себе відповідальність за те, що відбувається з нею і навколо неї. Ця особливість призводить до формування забобонів щодо інших людей. Позиція така - не я ненавиджу і завдаю шкоди людям, це вони ненавидять і завдають шкоди мені. Толерантні люди не перекладають відповідальність на інших, вони завжди готові відповідати за свої вчинки.

У психолого-педагогічній науці вирізняють два види толерантності: зовнішня толерантність і внутрішня.

Зовнішня толерантність (до інших) – це переконання, що інші люди можуть мати свою позицію, здатні бачити речі з інших (різних) точок зору, враховувати різні аспекти і аргументи; зовнішня толерантність як соціальна якість характеризує культуру взаємостосунків у суспільстві, побудовану на важливих принципах, таких, як відмова від насильства, прийняття іншого, підпорядкування законам, а не волі когось одного чи більшості [1].

Внутрішня толерантність (внутрішня стійкість) – здатність зберігати рівновагу в різних несподіваних ситуаціях: під час конфліктів, невизначеності, ризику, стресу; здатність приймати рішення і діяти в цих умовах, навіть якщо невідомі всі факти і можливі наслідки [1].

Толерантна особистість відрізняється психологічною стійкістю, тобто стресостійкістю і конфліктостійкістю.

Толерантні люди намагаються розібратися в своїх перевагах і недоліках. Вони самокритичні і ніколи не звинувачують інших у своїх неприємностях і бідах. Нетолерантні люди помічають у себе більше переваг, ніж недоліків. У своїх проблемах вони схильні звинувачувати оточуючих. Психологи виявили, що у толерантної особистості значно більший розрив між «Я-ідеальним» (уявлення про те, яким би я хотів стати) і «Я-реальним» (уявлення про те, який я є), ніж у нетолерантної людини, у якій обидва «Я» практично співпадають. Толерантні люди, знаючи про свої переваги і недоліки, менш задоволені собою, але в зв'язку з цим потенціал для саморозвитку у них вищий.

Ефективність поведінки в конфліктній ситуації толерантної особистості в порівнянні з нетолерантною значно вища.

Особливий інтерес у педагогіці представляють толерантні взаємостосунки (міжособистісна толерантність), тобто те, як особистість в безпосередній взаємодії з іншими реалізує толерантний підхід. Поняття толерантність як стосунки відображає якісний бік того зв'язку, який виникає між людьми під час взаємодії. Взаємовідносини, які розвиваються внаслідок прояву толерантності, можна розглядати як «толерантні взаємини», «толерантні відносини», толерантні взаємостосунки.

Проаналізувавши педагогічні та психологічні характеристики, параметри і механізми толерантності (толерантного ставлення), Л.Тарасюк узагальнює:

– толерантне ставлення – це оціночне і установче явище, де об'єкт оцінює себе за значимістю: небезпечний – безпечний; присмний – неприсмний; корисний – шкідливий; байдужий – небайдужий;

– толерантність розглядається через дії і поведінку, під час яких виникає довіра, відкритість, прийняття, визнання та розуміння, повага, дискусія, здатність до співіснування з іншим через ненасильницькі форми взаємодії тощо;

– толерантне ставлення актуалізується тільки тоді, коли думки, оцінки, вірування, поведінка інших людей не збігаються з думками, оцінками, очікуваннями суб'єкта взаємодії;

– толерантне ставлення залежить від рівня розвитку взаємостосунків між суб'єктами і проявів смислової активності;

толерантність у взаємостосунках – це яскравий прояв суб'єктивності: здатності виходити (в своїх діях) за межі самого себе. В даному випадку, чітко простежується зв'язок суб'єктивності з індивідуальністю [3].

Для початкової школи проблема виховання толерантності актуальна сама по собі. На цьому життєвому етапі починає складатися взаємодія між 20 - 30 дітьми, які прийшли з різних мікросоціумів, з різним життєвим досвідом і з несформованістю комунікативної діяльності. Для плідного навчання в класі необхідно звести ці суперечності в процесі взаємодії до якоїсь загальної основи. Ненасильницьке, шанобливе суб'єкт-суб'єктне ставлення, гармонізація взаємовідносин у класі, виховання толерантності сприяють розвитку співпраці.

Толерантність - це і соціальний чинник, що спрямовує міжособистісні стосунки в суспільстві до співпраці, зв'язує індивідів між собою, а також із традиціями, нормами, культурою тощо.

Виховання толерантності неможливо в умовах авторитарного стилю спілкування «вчитель - учень». Тому однією з умов виховання толерантності є оволодіння вчителем початкових класів демократичними механізмами в організації навчального процесу та спілкуванні школярів один з одним і з учителем. Саме в початковій школі важливо навчити школяра, з одного боку, приймати іншого як значимого і цінного, а з іншого боку - критично ставитися до своїх власних поглядів [2].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Декларація принципів толерантності від 16 листоп. 1995 р. Ст. 1. Верховна Рада України : офіц. веб-сайт. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?995503>.

2. Сухопара І.Г. Формування у молодших школярів толерантності як соціально-ціннісних якостей особистості: теоретичний аспект. Педагогіка толерантності, 2012. №1-2. С. 110-111.

3. Тарасюк Л. С. Проблема культури толерантності в сучасному суспільстві. Гуманітарний часопис. 2013. № 1. С. 39-44.

ДО ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Багній О.П., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Янцур Л. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т. І. Поніманської

Рівненський державний гуманітарний університет

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні зазначається, що художньо-практична образотворча діяльність передбачає знання характерних особливостей, специфіки і засобів художньої виразності різних видів образотворчої діяльності. [1]. Образотворча діяльність яка включає малювання, ліплення та аплікацію має велике значення для всебічного розвитку дитини і зокрема в підготовці її до школи. Всебічна підготовка дітей до школи починається задовго до того, як дитина вступає до школи. Умови успішної реалізації завдання підготовки дітей до школи залежать, насамперед, від сім'ї та дошкільного закладу. Дитина повинна володіти певним рівнем інтелектуального, морального, вольового, естетичного та фізичного розвитку.

Ознайомлення з великою і загадковою країною образотворчого мистецтва є однією з умов успішного навчання дитини в школі.

Образотворча діяльність сприяє всебічному розвитку особистості, про що писали ще педагоги минулого: Я. А. Коменський, І. Г. Песталоцці. У дошкільному віці в процесі образотворчої діяльності у дітей поглиблюються знання про навколишній світ, про засоби і способи їх відображення, передачі, «розсуваються межі» пізнання.

Образотворча діяльність – це постійна практика. Особливе значення образотворча діяльність має в підготовці руки дитини до письма: певне положення кисті руки, вміння тримати олівець, ручку. В. О. Сухомлинський писав: «Джерела творчих здібностей і обдарувань дітей – на кінчиках їх пальців. Від пальців, образно кажучи, йдуть найтонші джерельця, які живлять джерело творчої думки. Чим більше впевненості і винахідливості в рухах дитячої руки, тим тонша взаємодія із знаряддям праці, чим складніші рухи, необхідні для цієї взаємодії, тим глибше входить взаємодія руки з природою, з суспільною працею в духовне життя дитини. Іншими словами: чим більше майстерності в дитячій руці, тим розумніша дитина» [4, с. 125].

У процесі образотворчої діяльності розвивається не тільки спритність рук, а й зорово-моторна координація. Під час малювання діти зображують предмет, проводячи лінії в різних напрямках, різної товщини та довжини. Руки

руки контролюються візуально і обмежені площиною аркуша паперу, але це обмеження не вимагає особливої уваги і зміцнення волі, як при письмі. На заняттях з малювання в старшій групі діти оволодівають навичкою вільного володіння олівцем і пензлем, вчать регулювати свої рухи за темпом, силою натиску, в результаті чого у них виробляється плавність, рівномірність руху руки. У процесі малювання предметів різної форми, величини, пропорцій освоюється вміння зберігати певний напрямок руху і в міру необхідності застосовувати цей напрямок, витримувати необхідну тривалість руху, підпорядковуючи його розмірам предмета по ширині і довжині. Усьому цьому більшою мірою сприяє декоративне малювання: малювання за мотивами килимарства, вишивки, петриківського розпису тощо.

Як зауважує О. О. Дронова, нові, сучасні підходи до педагогічного супроводження діяльності малювання пов'язані з діагностичними, корекційно-розвивальними, арт-терапевтичними можливостями, соціалізації дитини, гармонізації її стосунків із соціумом, збереження здоров'я та розвитку усіх сфер особистості. Завданням педагога у розробленні педагогічної технології супроводження малювання в дошкільному освітньому закладі є передусім збереження феномена дитячої творчості, розвиток інтересу до малювання та ціннісного ставлення дитини до цієї діяльності, ознайомлення дітей із зображальними матеріалами та їхніми можливостями для створення виразного малюнку, ознайомлення з графічними та живописними техніками і збагачення досвіду творчих дій з матеріалами. [5, с. 230]. Навчання образотворчої діяльності неможливе без формування таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. На заняттях образотворчої діяльності відбувається знайомство дітей з основними формами, близькими до геометричних фігур, як плоскими, так і об'ємними, уміння виділяти їх з навколишньої дійсності, порівняти їх за величиною, довжиною, шириною, висотою, співвідносити величину частин зображуваного предмета та їхнє просторове розташування, вчиться бачити конструкцію, схему. Ці набуті знання та вміння сприяють оволодінню елементарними математичними поняттями на уроках математики в школі.

Малюючи, дитина вчиться бачити світ у всьому різноманітті кольору, опановує певні кольорні еталони. У малюнку може визначити засоби виразності: колір у всіх його проявах, світло і композицію.

Ліплення дає змогу зобразити предмети в тривимірному просторі. Під час ліплення дитина передає форму людини, тварин, птахів, фруктів, овочів, посуду тощо. Властивості матеріалів, які використовуються у ліпленні, дають змогу неодноразово змінювати форму, досягаючи бажаної виразності. Саме ліплення дає змогу створити предмет в його реальній тривимірній формі, розвинути м'язи кисті руки, підготувати руку дитини до інших видів образотворчої діяльності, до письма. У ліпленні фігури людини дитина старшого дошкільного віку має навчитися передавати рух, вік, характер і динаміку дії героя. Діти вчать таким прийомом ліплення, як розкочування коловими і прямими рухами долоней, скачування, сплюснення, витягування, втискання, притискання, защипування, розрізання та надрізання стекою. Під час виготовлення виробів використовуються різні способи ліплення: конструктивний, скульптурний, комбінований. Вивчення предмета за допомогою руки і погляду з аналізом його частин, порівнянням пропорцій дає можливість дитині розчленувати складну форму предмета на прості геометричні фігури та виділити основну частину, дотримуючись співвідношення частин зображуваного.

Займаючись аплікацією, діти вчать прийомам викладання, намазування і наклеювання готових вирізаних форм, створювати форми шляхом обривання і різних способів вирізування з паперу і інших матеріалів, наклеювати їх на кольоровий фон. Діти виконують як індивідуальні, так і колективні роботи, вчать акуратності, посидючості, засвоюють нові прийоми вирізування, правила роботи з клеєм.

На думку Л. Олійник, процес малювання, ліплення, аплікації викликає у дітей позитивні емоції, задоволення від роботи з образотворчим матеріалом, результатом якого є виразні образи [3, с. 98].

Дослідження психологів показують, що велике значення для оволодіння діяльністю учіння має сформованість у дітей образних уявлень, які найуспішніше формуються в процесі образотворчої діяльності. Що більше в дітей розвинене сприйняття, спостережливість, що ширший запас їхніх уявлень, то повніше й точніше відображають вони дійсність у своїй творчості, то багатшими, виразнішими є їхні малюнки. В образотворчій діяльності шестирічних дітей знаходять відображення такі специфічні особливості їхнього мислення, як конкретність, образність. Образотворча діяльність дитини найтіснішим чином пов'язана не тільки з окремими функціями (сприйняттям, пам'яттю, мисленням, уявою), а й з особистістю в цілому.

Особливо важливим є зв'язок малювання з мисленням і мовленням. Усвідомлення довкілля відбувається в дитини швидше, ніж накопичення слів та асоціацій, і малювання надає їй можливість найлегше в образній формі виразити те, що вона знає і переживає, незважаючи на брак слів. Залучення образних порівнянь, віршованих текстів для естетичної характеристики предметів сприяє розвитку в дітей образного, виразного мовлення. Педагог також активно залучає дітей до пояснення завдання, послідовності його виконання.

У процесі аналізу робіт наприкінці заняття діти розповідають про свої малюнки, ліплення, висловлюють судження про роботи інших дітей. На заняттях з образотворчої діяльності в дітей формуються також навички роботи в колективі та для колективу, формується вміння узгоджувати свої дії з товаришами, уміння слухати та запам'ятовувати завдання, уміння оцінювати свою роботу, вкладатися у визначений відрізок часу, планувати свою діяльність, уміння довести свою справу до кінця.

Під час образотворчої діяльності формуються елементи навчальної діяльності: вміння слухати та виконувати вказівки педагога, розуміти поставлене завдання, що має велику важливість за готовності до шкільного навчання. Щоб намалювати, створити зображення, дитина має застосувати певні способи, які необхідні для розв'язання даного образотворчого завдання. Набуте на заняттях з образотворчої діяльності вміння контролювати свою роботу допоможе дитині й під час виконання завдань у школі.

Образотворча діяльність у вільний від занять час, коли діти малюють, конструюють, ліплять за власним вибором, дають великі можливості для формування таких необхідних якостей у шкільному навчанні, як активність і самостійність.

Уже в дитячому садку, під час образотворчої діяльності, формуються в дітей навички працьовитості, щоб у школі кожна дитина могла сама готувати своє робоче місце, і щоб вона до цього була привчена, домагатися отримання бажаного результату. Засвоєння вмінь і навичок під час навчання малювання, ліплення, конструювання пов'язане з

розвитком таких вольових якостей особистості, як увага, завзятість, витримка.

Важливим є також вироблення психологічної готовності дитини до школи: бажання вчитися, прагнення дізнаватися нове, опанувати вміння, цілеспрямовано й організовано займатися, уважно вислуховувати й виконувати вказівки педагога. Виховання вміння регулювати свою поведінку, керувати своїми бажаннями, Великі можливості для формування підпорядковувати їх інтересам справи, уміння відмовитися від того, що хочеться робити (бавитись, гуляти), та примусити себе виконувати ту діяльність, що необхідна (займатись, готувати домашні завдання). цих якостей є на заняттях образотворчою діяльністю [2, с.8-10].

Таким чином, можна зробити висновок, що образотворча діяльність не тільки дає можливість розвитку у вихованців образотворчих здібностей, художнього смаку, естетичного сприйняття, фантазії, творчої індивідуальності, а й сприяє оволодінню обсягом знань, навичок та вмінь у галузі малювання, ліплення, аплікації, діти отримують можливість успішного навчання в школі. На заняттях у дитячому садочку формуються та закріплюються вміння та навички, необхідні в навчальній діяльності: здатність слухати та запам'ятовувати завдання, виконувати його за визначений час; вміння планувати та оцінювати свою роботу, доводити справу до кінця, знаходити помилки та виправляти їх; утримувати в порядку робоче місце, інструменти та матеріали.

Список використаних джерел:

- 1 Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція). Наук. кер. А. М. Богущ. Київ, 2021. 46 с.
2. Ликова І.О. Образотворча діяльність в дитячому садку. Харків: Ранок, 2008. С. 8-10.
3. Олійник Л. М. Зображаємо оточуючий світ. Харків: Веста: Видавництво «Ранок». 136с.
4. Сухомлинський, В. О. Вибрані твори [Текст] : в 5 т. Т. 1 : Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості; текст, приміт. підгот. О. Г. Дзверін. Київ: Рад. шк., 1976. 654 с.
5. Сухорукова Г.В., Дронова О.О., Голота Н.М., Янцур Л.А. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі. / За. заг. ред. Г.В. Сухорукової. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 376 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Рибачук Л.О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету математики та інформатики
Генсіцька-Антонюк Н.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики з методикою викладання
Рівненського державного гуманітарного університету

Особистісно орієнтований підхід до навчання математики ґрунтується на ідеї про те, що кожен учень має унікальні здібності, особливості та потреби, які необхідно враховувати в процесі навчання. Цей підхід стає все більш актуальним в умовах сучасної освіти, яка зорієнтована на розвиток особистості учня та його самореалізацію [1].

Теоретичну основу особистісно орієнтованого навчання математики становлять такі концепції:

- **гуманістична психологія**, яка акцентує увагу на цінності людської особистості, її свободі та творчому потенціалі;
- **теорія особистості**, яка розглядає особистість як цілісну систему, що динамічно розвивається протягом життя;
- **теорія діяльності**, яка підкреслює роль активності учня в процесі навчання.

Розглянемо методологічні принципи особистісно орієнтованого навчання математики. **Принцип поваги до особистості учня.** Цей принцип передбачає визнання цінності особистості кожного учня, його права на свободу вибору та самовираження. **Принцип орієнтації на суб'єктний досвід учня.** Цей принцип передбачає врахування індивідуальних особливостей, здібностей, мотивів та інтересів учня в процесі навчання. **Принцип активізації пізнавальної діяльності учня.** Цей принцип передбачає створення умов для самостійного та творчого оволодіння учнями знаннями та навичками. **Принцип індивідуалізації та диференціації навчання.** Цей принцип передбачає врахування індивідуальних темпів та рівня навчальної підготовки учнів при організації навчального процесу. **Принцип єдності навчальної та виховної діяльності.** Цей принцип передбачає формування у процесі навчання математики не лише знань та навичок, але й особистісних якостей учнів [2].

Особистісно орієнтований підхід до навчання математики сприяє створенню сприятливого психолого-педагогічного клімату на уроці, дозволяє врахувати індивідуальні особливості учнів, робить навчання більш диференційованим, а також дає можливість учням відчувати себе відповідальними за власне навчання.

Для реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання математики в середній школі можна використовувати такі методи.

Використання проблемного навчання. Цей метод передбачає постановку перед учнями проблемних задач, які стимулюють їх до самостійного пошуку знань та рішень. Проблемні задачі можуть бути як теоретичними, так і практичними. Наприклад, можна запропонувати учням дослідити певну математичну тему, розробити математичну модель для опису реального явища або знайти оптимальне рішення для певної задачі.

Використання проектного навчання. Цей метод передбачає роботу учнів над довгостроковими проектами, які пов'язані з вивченням математики. Проекти можуть бути індивідуальними або груповими. Теми проектів можуть бути різними, наприклад, "Історія математики", "Математика в моєму житті", "Застосування математики в різних галузях".

Використання ІКТ. Використання ІКТ на уроках математики дозволяє зробити навчання більш наочним, інтерактивним та цікавим для учнів. ІКТ можуть бути використані для демонстрації математичних понять та принципів, проведення віртуальних лабораторних робіт; розв'язання математичних задач; створення презентацій та інших проектів.

Використання групових та індивідуальних форм роботи. Групові та індивідуальні форми роботи дозволяють врахувати індивідуальні особливості учнів та сприяють розвитку їхніх комунікативних навичок.

Наприклад, можна використовувати групові дискусії, мозковий штурм, рольові ігри, індивідуальні консультації.

Використання диференційованих завдань. Диференційовані завдання дають можливість учням з різним рівнем підготовки виконувати завдання, які відповідають їхнім можливостям. Диференціація може бути за складністю, обсягом, способом виконання.

Використання оцінювання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Оцінювання має бути не лише формальним, але й діагностичним. Важливо оцінювати не лише знання та навички учнів, але й їхню мотивацію, самостійність, творчість [3].

Для дослідження ефективності реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання математики можуть використовуватися різні методи, такі як: педагогічне спостереження, анкетування, тестування та метод порівняльного аналізу. Педагогічне спостереження – це спостереження за ходом навчальних занять та поведінкою учнів дозволяє досліднику отримати інформацію про те, як реалізується особистісно орієнтований підхід на практиці. Анкетування учнів та вчителів дозволяє дослідити їхню думку про ефективність особистісно орієнтованого підходу до навчання математики, а тестування учнів дозволяє дослідити рівень їхніх знань та навичок з математики. В свою чергу метод порівняльного аналізу дозволяє порівняти результати навчання учнів, які навчалися за особистісно орієнтованим підходом, з результатами навчання учнів, які навчалися за традиційним підходом.

Результати досліджень свідчать про те, що особистісно орієнтований підхід до навчання математики є більш ефективним, ніж традиційний підхід. Учні, які навчалися за особистісно орієнтованим підходом, мають вищу мотивацію до вивчення математики, кращі знання та комунікативні навички з предмету.

Коли учні навчаються за особистісно орієнтованим підходом, вони відчують, що їхні знання та вміння є цінними, а їхні думки та ідеї – важливими. Це робить навчання більш цікавим та захоплюючим для них, що призводить до підвищення мотивації до вивчення математики.

Особистісно орієнтований підхід передбачає використання різноманітних методів та форм навчання, що дає можливість учням краще зрозуміти та засвоїти матеріал. Наприклад, учні можуть працювати над проектами, досліджувати теми, що їх цікавлять, або використовувати ІКТ для візуалізації математичних понять. Особистісно орієнтований підхід заохочує учнів до самостійного мислення та творчого підходу до навчання. Це допомагає їм розвинути навички вирішення проблем, які є важливими не лише для математики, але й для життя в цілому. Коли учні відчують, що вони успішні в математиці, це підвищує їхню самооцінку та впевненість у собі. Це може призвести до покращення їхніх результатів не лише в математиці, але й в інших предметах. Особистісно орієнтований підхід до навчання математики готує учнів до подальшого навчання та професійної діяльності. Він допомагає їм розвинути навички, які є необхідними для успіху в сучасному світі, такі як критичне мислення, комунікація, співпраця та адаптивність [4].

Звичайно, особистісно орієнтований підхід до навчання математики не є панацеєю. Він потребує ретельної підготовки з боку вчителя, а також відповідних ресурсів та умов. Проте, дослідження показують, що цей підхід є більш ефективним, ніж традиційний підхід, і може допомогти учням досягти кращих результатів у навчанні.

Список використаних джерел:

1. Інноваційні та сучасні педагогічні технології навчання математики: Посібник для спецкурсу / Авраменко О.В. та інші. – Кіровоград: КДПУ, 2009. – 200 с.
2. Сидоренко В.В. Психолого-педагогічні та методичні основи застосування технологій особистісно орієнтованої освіти на уроках української мови // Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал / Матеріали Всеукраїнської конференції «Особистісно орієнтований підхід до навчання української мови та літератури». – Рівне: РОШПО. – 2008. – № 4. – С. 201-205.
3. Гриценко Л. Основні ідеї інтерактивного особистісно-орієнтованого навчання // Завуч. - 2013.- № 115.
4. Гончаренко А. Особистісно-орієнтована модель освіти: підготовка педагога / А. Гончаренко // Шкільне виховання. – 2018. – № 61. – С. 10–13.

ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ СТРАХУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ЗАСОБОМ КАЗКИ

Коптюх Н.С., здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
Косарева О.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т.І.Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Сучасні події в Україні безпосередньо впливають на психіку дітей адже сьогодні, діти бачать руйнування екологічної безпеки, руйнування міст, серйозні порушення звичного способу життя, зазнають різноманітних втрат тощо.

Збереження та зміцнення психічного здоров'я та емоційного благополуччя дітей є одним із головних завдань сучасної освіти та виховання. Сьогодні кількість дітей, які відчують страх, зростає. Науково доведено, що діти, як найбільш чутлива частина суспільства, піддаються різноманітним негативним впливам, яких сьогодні надзвичайно багато, а спеціальними експериментальними дослідженнями доведено, що це може призводити до виникнення тривожності та страху [1].

Останні події в Україні викликали багато негативних емоцій у дітей, а саме: гнів, страх, тривогу, занепокоєння та розгубленість. Під час війни діти, як і дорослі, можуть неодноразово ставати жертвами різних жакливих подій, травмуючи їхню душу: вони стають свідками обстрілів і стрілянини, бачать руйнування рідних міст, сіл і навіть власних домівок, бачать поранених та переживають смерть близьких людей, тортури і вбивства, бачать масову загибель людей. Діти, які живуть у охоплених війною районах, стикаються з багатьма загрозами для свого розвитку

та добробуту. Ці загрози часто викликають сильний страх, коли діти стають свідками або можуть стати жертвами насильства, стають свідками руйнування майна і змушені панікувати та боятися [2].

Варто пам'ятати, що діти, які стають свідками війни, різні. Хтось із них боїться грому, хтось малює руїни, хтось втрачає рівновагу або боїться розлучитися з матір'ю хоч би на короткий час. Негативний досвід війни живе в тілі. Ми не можемо змінити те, що сталося, але терапевтична підтримка та тепле міжособистісне спілкування можуть змінити те, як діти переживають війну, і відновити відчуття безпеки.

Доведено, що страх гальмує когнітивні потреби дитини, може серйозно перешкоджати гармонійному розвитку, заважати адекватній соціалізації, стати передумовою невротизації дитини. Зважаючи на це, попередження, виявлення та корекція страху дітей дошкільного віку є актуальним питанням розвитку дошкільної освіти на сьогодні.

Не секрет, що на війнах найбільше страждають діти. Їм важко зрозуміти, чому все так кардинально змінилося: у місті звучать сирени, а вони більшу частину часу проводять в укриттях, а не в домашньому затишку. Сучасна українська освіта визначає диференційований підхід до дітей дошкільного віку. Зокрема, здатність виявляти і розуміти інтереси і здібності кожної дитини, задовольняти потреби в розвитку її психологічних особливостей. Неконтрольовані емоції, нездатність дитини довільно керувати ними, власна поведінка, страхи різного походження можуть мати різноманітні негативні наслідки для неї, її батьків та оточуючих. Одним із ефективних методів впливу на емоційну сферу дітей є казки, які розкривають внутрішній світ особистості та позитивно впливають на неї [2].

Казкотерапія – метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, покращення пізнавальних здібностей [1].

Українські та зарубіжні дослідники Є. Берн, І. Вачков, А. Гнезділов, Т. Грабенко, М. Еріксон, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Д. Кудзілов, Є. Петрова наголошували на необхідності використання казкотерапії в лікуванні дітей дошкільного віку.

Казки – одна з найбільш безболісних форм психотерапії адже вона не нав'язує дітям свою думку, не вчить їх, як правильно поводитися в тій чи іншій ситуації. У процесі прослуховування, придумування та розігрування казок діти можуть особисто відчути ситуації, через які проходить герой, зрозуміти, як йому правильно діяти. Казка спонукає дошкільнят приймати правильні рішення та робити власний вибір для вирішення проблем. Переживаючи, що відчуває герой, діти вчаться позбуватися власних страхів [1].

Варто зазначити, що обираючи казку для дитини дошкільного віку, слід звернути увагу на сюжет і вік рекомендованої літератури. У пріоритеті гарні історії про дружбу, традиції, родину, Батьківщину. Важливо те, щоб історія була оптимістичною та мала щасливий кінець.

Сьогодні, не зайвим буде ненав'язливо поговорити із дитиною про те, як слід поводитися під час повітряної тривоги, що робити, якщо заблукав, чому не можна піднімати незнайомі предмети із землі тощо. Це також можна зробити за допомогою казки.

Казка входить в життя людини з дитинства і відіграє неймовірно важливу роль у формуванні особистості. Казки відіграють настільки важливу роль у житті дітей, що деякі дослідники називають дошкільний вік «віком казок». Проблему казки досліджували у своїх працях такі науковці, як А. Богущ, В. Бойко, Л. Кіліченко, Г. Кошелева, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський тощо. За допомогою казки вчені у своїх працях вивчають виховання, моральний розвиток і соціалізацію дітей дошкільного віку, що має найбільше виховне і соціальне значення у вихованні дітей дошкільного віку.

Казка є невід'ємною частиною виховання дітей. Вона використовує просту для дитячого розуміння мову, щоб навчати дітей життю. Від них діти отримують багато корисних знань: перші уявлення про зв'язок людини з природою та об'єктивним світом. Казки дозволяють дітям відчути мужність і стійкість, вперше побачити добро і зло.

Казки – це доступна форма навчання, за допомогою якої діти вчаться правильно реагувати на будь-яку життєву ситуацію, розрізняти добре і погане. Казки завжди допомагають подолати страхи та невпевненість, розвинути фантазію, а відтак – пошук нестандартних рішень і розуміння того, що все можливо [2].

Сьогодні казки потребують нового погляду. У зв'язку з цим надзвичайно актуальним є вивчення питань, пов'язаних з аналізом казки як психолого-педагогічного та корекційного методу психолого-педагогічної допомоги дітям дошкільного віку.

Хоча опубліковано певну кількість праць, присвячених використанню казки у навчанні та виховній роботі дітей дошкільного віку, функції цього літературного жанру ще до кінця не вивчені, особливо вплив казки на дітей дошкільного віку для подолання своїх страхів в умовах війни.

Здійснивши ґрунтовний аналіз наукової літератури ми визначили критерії прояву страхів дітей старшого дошкільного віку: інтенсивність прояву страхів (постійна чи ситуативна); стійкість емоційних станів; відчуття тривоги у різних життєвих ситуаціях та видах діяльності.

Для виявлення страхів у дітей старшого дошкільного віку, ми підібрали ряд діагностичних методик, які відповідали зазначеним нами критеріям, а саме: методика «Страхи в будиночках» (М. Панфілової), яка дозволяє проаналізувати та виокремити домінуючі страхи дітей, тест дитячої тривожності (Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен) «Вибери потрібне обличчя», бесіда.

Першою, ми використали методика «Страхи в будиночках» метою якої було виявлення та уточнення домінуючих видів страхів у дітей старшого дошкільного віку.

Для проведення методики дорослий малює на одному аркуші паперу силуети двох будиночків: чорний і червоний та дає дітям інструкцію: **«Подивись уважно на ці два будиночки, є червоний і чорний. Тобі потрібно розселити в цих будиночки страхи, які я тобі назву: червоний будинок – «не страшні», в чорний – «страшні страхи». Я перераховуватиму страхи, а ти покажуй, у якому будиночку цей страх житиме. Отож, скажи, ти боїшся або не боїшся ...».**

Для виявлення стійкості емоційних станів дітей та їх відчуття тривоги у різних життєвих ситуаціях та видах діяльності нами було використано тест дитячої тривожності «Вибери потрібне обличчя». Для проведення тесту, нами було використано 14 малюнків з типового життя дитини, які були запропоновані авторами тесту. Крім того, нами було

додано 15 малюнок, актуальний сьогодні, коли дитина чує сигнал повітряної тривоги. Для вибору, дітям було запропоновано два вирази обличчя: радісний та похмурий. Перед дитиною ставилось завдання: підібрати обличчя для дитини відповідно до зображеної ситуації.

Слід зауважити, що перед тим, як розпочати роботу із тестом, ми разом із дітьми розглянули усі малюнки і пояснили зображене на картинці. Це було зроблено із метою чіткого розуміння дітьми зображеного.

За результатами проведених нами діагностичних методик було визначено рівні прояву страху у дітей старшого дошкільного віку. До високого рівня прояву страху нами було віднесено 45,5 % дітей експериментальної та 47,8 % дітей контрольної груп. До середнього рівня прояву страху нами було віднесено 36,3 % дітей експериментальної та 39,1 % дітей контрольної груп. До низького рівня прояву страхів ми віднесли 18,2 % дітей експериментальної та 13,1 % дітей контрольної груп.

Таким чином, за результатами констатувального етапу дослідження можна зробити висновок, що у дітей старшого дошкільного віку існує безліч чинників, які можуть викликати страх. Також, із результатів дослідження ми можемо зробити висновок про те, що в умовах воєнного стану у дітей значно розширився спектр страхів, зокрема, практично усі діти мають страх до повітряної тривоги, війни, смерті та втрати батьків, темряви, гучних звуків тощо.

З метою визначення особливості використання казки в освітньому просторі експериментальної та контрольної груп з метою подолання страху нами була проведена бесіда з вихователями експериментальної та контрольної груп. В результаті бесіди, нами було виявлено, що усі без винятку педагоги використовують у роботі з дітьми казки, це відбувається і на заняттях, і на прогулянках, і під час самостійної діяльності, і під час засинання дітей тощо. Однак, проблема страхів дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнного стану залишається поза увагою педагогів, які вважають, що це робота психологів. Тому, відповідно цього, вихователі як експериментальної, так і контрольної груп не використовують казку як засіб подолання страхів у дітей старшого дошкільного віку, хоча і не заперечують їх наявність.

Список використаної літератури:

1. Баль О.В. Корекція страхів дітей дошкільного віку методом казкотерапії. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/01004mqd-e107.docx.html#:~:text=%D0%9A%D0%B0%D0%B7%D0%BA%D0%B8%20%D1%81%D0%BF%D0%B8%D1%80%D0%B0%D1%8E%D1%82%D1%8C%D1%81%D1%8F%20%D0%BD%D0%B0%20%D1%82%D0%B5%20%D0%BD%D0%B0%D0%B9%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%89%D0%B5,%D1%81%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D1%83%D0%BA%D0%B0%D1%8E%D1%82%D1%8C%20%D0%B4%D0%BE%20%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%B2%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%B8%D1%85%20%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%85%D1%96%D0%B2.>

Кобзева І. Подолання психічної травми у дітей засобами казкотерапії. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*. Філософія. Педагогіка. 2022. № 1 (2). С. 66-72. URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/52-Article%20Text-108-1-10-20221018.pdf>

ПАЛЬЧИКОВА ГІМНАСТИКА, ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСЛАЛІЄЮ

Левченко І.Д., здобувач ступеня вищої освіти «магістр»,
Павлюк Т.О., к. пед. н., доц.

Рівненський державний гуманітарний університет

У сучасному світі, де високий рівень мовленнєвих навичок визначає успішність в багатьох аспектах життя, особливо важливо надавати дітям з дислалією можливості для ефективного розвитку мовлення. Одним із ефективних методів, який здобуває популярність серед педагогів і батьків, є пальчикова гімнастика. Цей підхід до розвитку мовлення у дітей дошкільного віку з дислалією викликає все більший інтерес і визнання завдяки своїм відмінним результатам та науково обґрунтованим підходам.

Сучасна дошкільна педагогіка ставить перед собою завдання розвитку мовленнєвих навичок дітей з раннього віку. Дислалія є мовленнєвим розладом, що проявляється у труднощах із вимовою звуків, що може значно ускладнити подальший мовленнєвий розвиток дитини [1, с. 166]. В цьому контексті пальчикова гімнастика як методика може виявитися надзвичайно корисною для корекції дислалії. Цей метод дозволяє активізувати моторику рук, що безпосередньо впливає на стимуляцію мовленнєвих зон мозку. Таке стимулювання може допомогти у виправленні порушень мовлення та покращенні здатності дитини правильно вимовляти звуки, що є критично важливим у дошкільному віці.

Даним дослідженням займалися провідні фахівці у галузі педагогіки та психології, таких як І. Марченко, М. Шеремет, О. Ревуцька, А. Чуйко, Н. Могильова, Ю. Рібцун, О. Шостак, Ю. Москаленко та ін. Вони глибоко досліджували зв'язок між розвитком моторики рук та мовленнєвими вміннями у дітей. Виявлено, що розвиток дрібної моторики може суттєво впливати на мовленнєві навички дітей. Наприклад, пальчикова гімнастика не лише поліпшує загальну рухову активність, але й сприяє активізації нейронних зв'язків у мозку, що відповідають за мовленнєву діяльність. Такий підхід дозволяє застосовувати ці методики для корекції та покращення мовленнєвих навичок у дітей з дислалією, що є важливим напрямком у сучасній дошкільній педагогіці.

Дислалія, або недорікуватість, є мовленнєвим розладом, який характеризується порушенням вимови одного або декількох звуків мови. Цей розлад часто спостерігається серед дітей та виявляється неправильною артикуляцією звуків, яка може бути спричинена різними факторами. Хоча дислалія зазвичай зникає з віком, у деяких випадках вона може вимагати логопедичної корекції для поліпшення мовленнєвих навичок [2, с. 2-4].

Дислалія є складним мовленнєвим порушенням, яке впливає на здатність особи виражати звуки, слів або навіть

фрази. Це надзвичайно важливе питання в галузі психолінгвістики та неврології, оскільки вона може виникати з різних причин і мати різні форми. Основні категорії факторів, які спричиняють дислалію, включають генетичні, неврологічні та психологічні чинники [3, с. 9-11].

Пальчикова гімнастика є не лише методом корекційно-педагогічної роботи з дітьми, а й науково обґрунтованим підходом до розвитку дрібної моторики рук, що має значний вплив на мовленнєвий розвиток особливо у дітей з дислалією.

Пальчикова гімнастика - це комплекс вправ, спрямованих на розвиток рухових навичок пальців рук. Для дітей дошкільного віку з дислалією ці вправи можуть бути особливо корисними, оскільки допомагають стимулювати мовленнєвий розвиток. Декілька прикладів пальчикових вправ представлені в табл. 1.

Активна діяльність рук, що супроводжується гімнастикою, стимулює розвиток нейронних зв'язків у мозку, які відповідають за мовлення. Такий підхід є важливим для корекції мовних порушень та сприяє покращенню мовлення в дітей з дислалією, відповідаючи сучасним вимогам до дошкільної педагогіки.

Дослідження показали, що пальчикова гімнастика має деякі важливі позитивні ефекти для дітей з дислалією. По-перше, вона допомагає поліпшити дрібну моторику рук, яка є передумовою для виконання точних артикуляційних рухів, необхідних для чіткого мовлення. По-друге, виконання вправ для пальців стимулює мовні зони мозку, що сприяє кращому розумінню та обробці мови. По-третє, ця гімнастика сприяє розвитку правильного мовленнєвого дихання, яке є важливим аспектом якісного мовлення. Крім того, у заняттях з пальчиковою гімнастикою часто використовують вірші та пісні, що допомагає збагатити словниковий запас та покращити вимову. Нарешті, ці вправи сприяють покращенню уваги та пам'яті, що є важливими аспектами успішного навчання [4, с. 226].

Таблиця 1

Комплекс вправ пальчикової гімнастики

№ з.п.	Вправи	Характеристика
1	2	3
1	Збирання кульок	Дитина розміщує на плоскій поверхні кілька кульок різного розміру і за допомогою пальців руки збирає їх та пересуває з одного місця на інше.
2	Масаж пальчиків	На столі або на долоні дитини розміщується кілька кульок або невеликих предметів, і надається їй завдання масажувати їх за допомогою пальців.
3	Колекціонування бісеру	Дитина розміщує різнокольоровий бісер на столі або на тарілці та за допомогою пальців відділяє його на кольорові групи.
4	Підбирання ляльки	Дитина виконує завдання з підбирання ляльок або іграшкових фігурок за допомогою пальців.
5	Фігурки з пластиліну	Дитина створює різноманітні форми та фігурки з пластиліну, використовуючи пальці як інструмент.
6	Ліплення різноманітних фігурок	Завдання полягає у ліпленні різноманітних предметів за допомогою пластиліну або глини.
7	Пальчикова підготовка до письма	Дитина виконує вправи на підготовку до письма, такі як малювання візерунків, підписування кружечків або ліній з допомогою пальців.
8	Плетіння мережки	Дитина створює мережку з ниток або стрічок, використовуючи пальці для плетіння.
9	Створення малюнків	Дитина створює малюнки, використовуючи власні пальці як пензлики або штампи.
10	Пальчикові масажі	Дитина виконує масажні рухи на пальцях, що допомагає розслабити м'язи та підвищити чутливість.

Отже, пальчикова гімнастика є дієвим та перспективним засобом розвитку мовлення у дітей дошкільного віку з дислалією. Науково обґрунтовані дослідження підтверджують, що цей метод сприяє не лише покращенню фізичного здоров'я та моторики рук, але й активізації нейронних зв'язків у мозку, відповідальних за мовленнєву активність. Використання пальчикової гімнастики у комплексі з іншими методиками корекції сприяє збільшенню ефективності розвитку мовлення у дітей з дислалією.

Крім того, пальчикова гімнастика є доступним і доступним інструментом, який може бути застосований як у навчальних закладах, так і в домашніх умовах. Завдяки своїй простоті та ефективності, вона може стати важливою складовою процесу розвитку мовлення у дітей з дислалією, сприяючи їхньому інтегрованому розвитку та покращенню якості їхнього життя.

Список використаних джерел

1. Тищенко В. В. Класифікації порушень мовленнєвого розвитку. сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 32(2). С.165-169.
2. Кудярьська Т. Р. Врахування структури дефекту під час організації корекційної роботи. *Логопед*. 2012. №2. с. 2-4.
3. Освітній напрям «Мовлення дитини». Витяг із Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція). Дошкільне виховання. 2021. № 3. С. 9-11.
4. Лопатинська Н. А. Трансдисциплінарний підхід до вивчення системних порушень мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 7(1). с. 216-226.

МЕТОДИКА РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ЗАДАЧ КООРДИНАТНО-ВЕКТОРНИМ МЕТОДОМ

Доманська Л.П., здобувач вищої освіти
Павелків О.М., кандидат педагогічних наук, професор кафедри математики з методикою викладання
Рівненський державний гуманітарний університет

В математичній освіті значне місце посідає розв'язування задач. Тому багато уваги приділяється навчанню учнів розв'язувати задачі. В геометрії застосовуються різні методи розв'язування задач. Деякі задачі, іноді доволі складні, зручно розв'язувати за допомогою координатно-векторного методу. Цей метод поєднує в собі два методи розв'язування задач: векторний та координатний. Досить часто знання про координати та вектори дають можливість спростити розв'язок задачі, уникнувши складних геометричних конфігурацій, обґрунтувань та доведень.

Координатно-векторний метод є досить актуальним і сьогоденні, адже знаходить своє застосування в різних галузях науки та суспільного життя. Перевага даного методу полягає в його алгоритмічності. За допомогою методу координат будь-яка геометрична задача зводиться до алгебраїчної, а алгебраїчну задачу легше алгоритмізувати.

Метод координат – це метод дослідження геометричних фігур та їхніх властивостей засобами алгебри за допомогою системи координат. Вивчення даного методу є невід'ємною частиною шкільного курсу геометрії.

Суть координатного методу полягає у виборі системи координат, складанні за заданими геометричними властивостями рівнянь, нерівностей або їх систем, алгебраїчному аналізі і в з'ясуванні геометричного змісту кінцевого результату.

Векторний метод розв'язання стереометричних задач пов'язаний з використанням властивостей векторів. Розв'язуючи задачу векторним методом, спочатку дані в задачі співвідношення перекладають на «мову векторів», а від векторів знову переходять на мову геометрії.

Вектори є потужним математичним інструментом, що застосовується у різних галузях: фізиці, геометрії, інженерії, комп'ютерних науках та ін. Вони дозволяють зручно виражати та обчислювати різні геометричні та фізичні величини, що спрощує розв'язання складних задач, завдань.

У шкільному курсі вивчення методу координат і навчання застосовувати його до розв'язування різних задач відбувається у кілька етапів. На першому етапі вводяться основні поняття, які вивчаються у 5-6 класах. На другому етапі учнів знайомлять з рівняннями прямої та кола. Навчання застосовувати метод координат до розв'язування задач відбувається в курсі геометрії 9 класу. Продовження вивчення методу відбувається в 11 класі. Крім того, координати та вектори включені до НМТ.

Щоб розв'язати задачу методом координат необхідно виконати такі кроки:

- сформулювати дану задачу мовою координат;
- перетворити алгебраїчні вирази, користуючись співвідношеннями та формулами;
- перекласти отриманий результат мовою геометрії.

Отже, при розв'язуванні геометричних задач, крім традиційних методів, можуть використовувати координатно-векторний метод. Координатний та векторний методи розв'язування задач – це дуже потужний апарат для використання в геометрії, а при правильному підході дозволяє розв'язувати фактично всі види математичних, фізичних, астрономічних чи технічних задач. [4] Порівнюючи цей метод з іншими методами розв'язування геометричних задач, можна сказати, що вони дозволяють уникнути зайвих побудов, спрощують розв'язання багатьох геометричних задач і доведення теорем, не потрібно використовувати велику кількість формул. Проте, ці методи в шкільній програмі з математики використовуються досить обмежено й неповно.

Список використаних джерел

- 1.Бевз В.Г. Метод координат і його вивчення в школі. URL: http://dm.inf.ua/_34/ (дата звернення: 12.05.2024)
- 2.Гельфанд І.М., Глаголева О.Г., Кирилов О.О. Метод координат: навч. посібн. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. 216 с.
- 3.Кушнір І.А. Векторні методи розв'язування задач. Київ: Оберіг, 1994 р. 208 с.
- 4.Методичні особливості вивчення координатно-векторного методу 33СО. URL: https://archer.chnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/7098/1/math_2022_062.pdf (дата звернення: 13.05.2024)
- 5.Освітні програми / Міністерство освіти і науки України. (mon.gov.ua)
- 6.Слепкань З. І. Методика навчання математики: підруч. 2-ге вид., доповн. і переробл. Київ: Вища школа, 2006. 582 с.: іл.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Колода Н. М., здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
Стельмашук Ж.Г., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання
Рівненський державний гуманітарний університет

Емоційний інтелект є однією з головних складових у досягненні успіху в житті та відчуття щастя. До такої думки прийшли науковці, коли у XXI столітті усі сфери життя охопив процес глобалізації, тобто складність і багатогранність сучасного суспільства зумовлювали потребу розвитку емоційного інтелекту людини для ефективної соціальної адаптації та самореалізації. Саме тоді на заміну логічного інтелекту актуальним став – емоційний і пов'язані з ним форми практичного і творчого інтелекту [4].

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел встановлено, що поняття «емоційний інтелект» розглядається як здатність сприймати і розуміти емоційні прояви особистості, керувати емоціями на основі

інтелектуальних процесів; спроможність регулювати власні почуття та почуття інших людей, розпізнавати їх адекватно для того, щоб спрямовувати своє мислення та діяльність.

Розвинений емоційний інтелект особистості є умовою загального психологічного та соціального благополуччя. Позитивними сторонами розвитку емоційного інтелекту для учнів молодших класів є: соціальні навички (діти вчаться розпізнавати та доцільно реагувати на емоції інших, ставь чутливими до емоційних потреб своїх товаришів, що сприяє підтримці позитивних міжособистісних відносин); саморегуляція (діти краще розуміють та контролюють свої власні емоції; здатність ефективно взаємодіяти з навколишнім світом та вирішувати конфлікти); академічний успіх (діти з розвиненим ЕІ зазвичай виявляють більшу готовність до навчання та кращий академічний успіх); краща адаптація до змін (легше адаптуються до нових ситуацій та змін у навколишньому середовищі. Вони розвивають гнучкість мислення та здатність адаптуватися до нових викликів); позитивне самовизначення (діти з розвиненим ЕІ зазвичай мають краще самовизначення та більш позитивне ставлення до себе. Це допомагає їм будувати сильну особистісну ідентичність та розуміти свої сильні сторони та можливості); менеджмент стресу (розвивають стресостійкість та набувають ефективних методів управління стресом. Вони вчаться розпізнавати свої емоційні реакції та використовувати позитивні стратегії для подолання труднощів) [2].

На основі праць дослідників встановлено, що емоційний інтелект є складовою соціального інтелекту, що підтверджено емоційним підґрунтям поведінкових (зовнішніх) проявів, та перебуває під дією трьох чинників: генотипу батьків, соціального середовища та виховання.

Взявши до уваги той факт, що емоційний інтелект розвивається упродовж життя і, що значну роль в цьому відіграє соціум, розвиток емоційного інтелекту в освітніх закладах стає важливим ключовим аспектом, оскільки не лише сім'я, а й школа є найближчим середовищем дитини.

Це дає можливість керувати процесом розвитку емоційного інтелекту, створюючи всі необхідні умови, як-то: атмосфера емоційного комфорту, емоційність освітнього процесу, партнерська взаємодія всіх учасників процесу (включаючи батьків), емоційне спілкування в освітньому середовищі [1].

Доцільно врахувати, що для дітей цієї вікової групи характерні підвищена емоційність, імпульсивність, безпосередність поведінки; незначний соціальний і моральний досвід, необхідність у спілкуванні та відвертість у вираженні своїх чуттєвих переживань, а також сенситивність до морально-етичних впливів.

Ефективність розвитку емоційного інтелекту молодших школярів залежить також від використання системи методів виховання: методів пізнання власних емоцій та емоцій інших людей; методів формування навичок і звичок поведінки; методів саморегулювання власних емоцій і почуттів (ранкових зустрічей, правил і рутин класу, бесід, розповідей, роз'яснень, диспутів і дискусій, методу проєктів, ділових і ситуативних ігор, виховних ситуацій морального вибору, доручень, самозвіту, самооцінки, самозобов'язань) [3, с. 131].

Умовами успішного розвитку емоційного інтелекту вчені вважають: природовідповідне навчання на основі карти емоційного розвитку, організація командної роботи, вивчення з дітьми емоцій і фраз, які допоможуть правильно передати емоційний стан. використання пам'яток, алгоритмів, рекомендацій із розуміння й управління власними емоціями, пізнання та врахування емоційного стану інших людей, створення ситуації успіху, почуття безпеки, впевненості у своїх силах, забезпечення сприятливого психологічного клімату у класному колективі, підтримання бажання висловити емоції через малюнки чи іншу творчість та інші [3].

Отже, емоційний інтелект – це важлива складова розвитку особистості, яка починає розвиватися у молодшому шкільному віці і з віком удосконалюється та в разі підвищує ефективність дитини в різних соціальних сферах; діти починають добре розуміти свої емоції і почуття інших людей, ефективно керують своєю емоційною сферою. Розвиваючи емоційний інтелект, можна знайти баланс між розумом та почуттями, наблизитись до відчуття гармонії у житті. Ефективність його розвитку залежить від створення відповідних психолого-педагогічних умов в ЗЗСО.

Список використаних джерел:

1. Котик Т. *Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи*, 2020. 187 с.
2. Лавренюк С. В. **Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи, 2024.** URL: <https://vseosvita.ua/library/rozvytok-emotsiinoho-intelektu-uchniv-pochatkovykh-klasiv-775450.html> (дата звернення 14.05.2024).
3. Мельник О. М. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/73/part_1/26.pdf (дата звернення 14.05.2024).
4. Савченко Ю. Ю. Розвиток емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32309255.pdf> (дата звернення 14.05.2024).

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВСТАНОВЛЕННЯ ДІАГНОЗУ ЧЕРЕЗ НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ У ФІЗИЧНІЙ ТЕРАПІЇ

Шевчук О.А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ЗТД, Т та ЦБ
Рівненський державний гуманітарний університет

Одним із позитивних моментів викладання освітніх компонентів (далі – ОК) «Народні та нетрадиційні методи реабілітації», «Нетрадиційні методи масажу» у здобувачів вищої освіти (освітній рівень бакалавр), за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія» Рівненського державного гуманітарного університету (далі – РДГУ) є використання на лабораторних заняттях народних та нетрадиційних методів діагностики, що сприяють вчасному реагуванню на проблемну ситуацію, підбору методик лікування щодо покращення стану здоров'я загалом [1].

Проте, є проблемні питання, що потребують уваги. Наприклад, у процесі вивчення ОК «Народні та нетрадиційні методи реабілітації» на лекції «Народні та нетрадиційні методи діагностики» здобувачі вищої освіти РДГУ дізнаються про такі методи діагностики: комп'ютерне тестування, апаратне дослідження (електроакупунктура,

трихоскопія, спірометрія, комп'ютерна діагностика стоп, аудіометрія тощо) і не апаратне дослідження (іридодіагностика, пульсова діагностика, рефлексодіагностика, лінгводіагностування, діагностика по кистях рук, нігтях, язика, диханню, обличчю, положенню голови людини тощо). На жаль, не завжди є можливість досконало вивчити усі перераховані методи діагностики, так як відведено мало годин та інше.

Разом з тим, необхідно застосовувати на лабораторних заняттях різні засоби, способи, методи, практичні рекомендації, поради відомих світил світу щодо ефективної діагностики пацієнтів у фізичній терапії.

Розглянемо декотрі методи діагностики.

Трихоскопія – сучасний метод діагностики здоров'я волосся та шкіри голови за допомогою апарату трихоскопа, що дозволяє дослідити стан волоссяних фолікулів і ділянку шкіри волосистої частини голови при збільшенні у 1000 разів. Використовується лікарем трихологом. Загалом, фізичний терапевт може оглянути стан волосся та ділянку шкіри візуально, без трихоскопу, коли виконує нетрадиційні масажі. Наприклад, виявлення алергічних реакцій, ламкості волосся, його випадіння тощо.

Здобувачам вищої освіти пропонується огляд рефлексодіагностувальний метод Р. Фолля, електропунктурної діагностики І. Накатані, акумуляторний тест К. Акабане, які мають застосовуватися у роботі фізичного терапевта.

Потребує уваги електропунктурна діагностика функціонального стану меридіанів згідно методу японського лікаря І. Накатані (описано у 1950 р.). Метод заснований на вимірюванні електрошкірного опору шкіри в репрезентативних точках акупунктури на руках й ногах (із певного меридіану) пацієнтів, за допомогою електричного детектора. Тобто лікар виявляє електропроникливі точки, що співпадали із 12-ти меридіанами.

Згідно рефлексодіагностувальному методу німецького лікаря Рейнгольда Фолля (1953 р.), що використовує в своєму приладі 20 меридіанів для діагностики, лікування й профілактики різних захворювань через біологічно активні точки (далі – БАТ) рук (до зап'ястка) і ніг (до щиколотки), можна побачити на моніторі комп'ютера в кольорі функціональні або фізіологічні порушення та ступінь хвороби органу. Метод безпечний, безболісний, безмедикаментозний, ефективний.

Акумуляторний тест К. Акабане заснований на діагностиці пацієнта через дистальні точки (11 меридіальних, тобто 22 з обох боків та одну від початку каналу нирок) на кистях і стопах, які є репрезентативними. На спеціальному приладі встановлюють температуру 70 градусів. На відстані 1 см від кінцевої точки меридіану розташовують термодатчик і вмикають секундомір. Пацієнт повідомляє лікаря, коли виникає відчуття печіння в точці [3, с. 61-74].

Як бачимо, вище перераховані методи діагностики майбутні фізичні терапевти не в змозі опанувати самостійно. Необхідно пройти допоміжне навчання у фахівців Східної медицини.

Нами було запропоновано здобувачам вищої освіти РДГУ використання комплексу функціональної діагностики «Паркес-Д». Він є найкращим біорезонансним тестуванням на сьогоднішній день.

Діагностичний прилад «Паркес-Д Сімейний лікар» – призначений для діагностики спадкових та хромосомних захворювань, оцінки функціонально стану всіх органів та систем, виявлення причин захворювання, сегментарної діагностики хребта, ідентифікації першоджерел патологічних процесів, визначення фізіологічних та патологічних взаємозв'язків між органами й системами, виявлення органів-мішеней і чинники їх обтяження, встановлення схильності до різних захворювань (доклінічна діагностика).

Це надточний частотно-резонансний прилад нового покоління, в основі якого лежать: вимірювання електрошкірної провідності у БАТ та зонах шкіри й оцінка резонансних реакцій мікрорезонансних контурів (нозодів) і мікročастот, що відповідають фізіологічним частотам організму людини. Тобто, діє явище біологічного резонансу. Розробник: д. мед. н., проф., акад., гол. лікар ГО «Центр здоров'я сім'ї» м. Харків Павлусенко Ігор Іванович.

Програмне забезпечення діагностичного комплексу включає в себе наступні функціональні сегменти: програма визначення неінвазивного вірусно-бактеріального навантаження; програма екологічного обтяження, програма біорезонансних випробувань; міні-лабораторія; органограма; фізіологічна проба; косметологічний тест; психолого-енергетичний тест; продукт тест; фітотест; препарати; гістологічний тест; метаболічний тест; сімейний лікар. Тобто, комплекс Parkes-D є унікальним апаратом, комплексною мобільною лабораторією для мультипараметричної експрес-діагностики широкого спектру різних порушень організму по точкам на внутрішній ділянці лівої кисті верхньої кінцівки (долоня) та фаланг пальців [2; 4].

Існують методи діагностики, що є допоміжними у встановленні того чи іншого діагнозу, загального стану людини. Загалом, фізичні терапевти люблять такі методи діагностики.

Іридодіагностика – це древній метод діагностики по малюнку райдужної оболонки очей людини, котрим користувалися в Китаї, Індії, Єгипті, Угорщині.

Пульсова діагностика дозволяє визначити внутрішній та психологічний стан (наприклад, темперамент) людини по частоті, ритмічності, повноті, амплітуді пульсу.

Можна визначити здоров'я чи виявити патологічний процес в організмі через стан нігтів, язика (лінгводіагностування), натискання на БАТ вушної раковини, долоні, стопи для з'ясування відчуття чи відсутності болю в певній точці.

У процесі вивчення ОК «Нетрадиційні методи масажу» на лекційних та лабораторних заняттях «Основні види масажу: нетрадиційні техніки», «Основні засади рефлексотерапії», «Техніка загальних прийомів рефлексотерапії», «Фізіологічні особливості використання елементів нетрадиційного самомасажу. Правила проведення методів нетрадиційного самомасажу», «Використання нетрадиційних методів масажу при різних захворюваннях» здобувачі вищої освіти вивчали нетрадиційний метод діагностики через виконання елементів Східного масажу Гуа Ша, ознайомлювалися з методами І. Накатані, А. Сиробя (каппо), тестом К. Акабане, засадами рефлексотерапії тощо [7].

Зокрема, нетрадиційний масаж Гуа Ша спрямований на роботу з меридіанами шлунку, легень, товстої кишки, селезінки та підшлункової залози, серця, тонкої кишки, сечового міхура, нирок, перикарда, трьох обігрівачів, жовчного міхура, печінки, задньосерединного і передньосерединного меридіан, що містять безліч БАТ.

Відрізняють три типи масажу Гуаша: лікувально-діагностичний, терапевтичний, профілактичний.

Проведення сеансу масажу має три способи дії: «бу-гуа» – повільні рухи з несилим натисканням; «се-гуа» –

сильне натискання при швидкому русі; «пінь-бу пінь-се» – усереднена сила і швидкість (між «бу» і «се»). Використовується спеціальне масло або бальзами, дерев'яні ложки, шкребки.

Встановлено, що виконанні масажу можуть з'являтися плями «Ша». Поява «Ша» допомагає визначити степінь серйозності проблеми або захворювання. Наприклад, проєкція зон Захар'їна-Геда допомагає визначити проблеми різних органів, систем органів на тілі людини та обличчя (вигляд спереду та вигляд ззаду) [6].

Коли ми працюємо з певною зоною, меридіаном, БАТ, ми зустрічаємо зону дискомфорту, де «болить». Ми не знаємо, чи це триггерна точка, гіпертонус, неврологічна проблема, локальна, структурна чи міофасціальна і не знаємо, яку терапію вибрати в конкретному випадку. У цій проблемі допомагає розібратися мануально-м'язове тестування (далі – ММТ).

ММТ – комплексний метод діагностики та виявлення причин дисфункції, дослідження сили та скоротливості м'язів, оцінка функції та сили окремих м'язів і групи м'язів, заснований на ефективному виконанні руху по шести бальній системі. Напряма відносно сил гравітації та ручного опору. Крім того, ММТ має ряд протипоказів [5].

Отже, забезпечення здобувачів вищої освіти РДГУ необхідними засобами, використання найсучасніших технологій, методів, способів, методик, елементів нетрадиційного масажу дало можливість краще дослідити та правильно підібрати метод діагностики, який буде ефективним у роботі фізичного терапевта й допоможе дотриматися основного правила – не нашкодити пацієнту, лише допомогти вирішити першочергову проблему, яка пов'язана із реабілітацією, відновленням втраченого здоров'я.

Тобто, ефективність встановлення діагнозу, правильне лікування та власне одужання пацієнта залежить від правильного вибору фізичним терапевтом нетрадиційного методу діагностики, який буде легко доступним, швидким у використанні, безболісним, неінвазивним тощо [7].

Список використаних джерел:

1. Вибіркові дисципліни. Кафедра біології, здоров'я людини та фізичної терапії. URL: <https://www.rshu.edu.ua/navchannia/vybirkovyi-dystsypliny/135-navchannia/vybirkovyi-dystsypliny/1762-vybirkovyi-dystsypliny-kafedra-biologii-zdorovia-liudyny-ta-fizichnoi-terapii>.
2. Горіла М. В. Неінвазивні методи діагностики – стан проблеми та перспективи розвитку. *Вісник Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара. Біологія. Екологія*. 2009. Вип. 17, т. 1. С. 38-43. URL: https://www.dnu.dp.ua/docs/visnik/fbem/program_5e54146147a3e.pdf.
3. Григус І. М. Нетрадиційні засоби оздоровлення : навч. посібник. Рівне : НУВГП, 2017. 242 с. URL: <https://ep3.nuwm.edu.ua/7505/1/Нетрадиційні%20засоби%20оздоровлення.pdf>.
4. Діагностичний прилад «Паркес-Д Сімейний лікар» для функціональної діагностики захворювань. URL: <https://parkes-d.uaprom.net/ua/p5061118-diagnosticheskij-pribor-parkes.html>.
5. Мануально м'язове тестування. URL: <https://rehabprime.com/mmt/>.
6. Масаж Гуа Ша. URL: <https://newworld.org.ua>.
7. Сучасні тенденції застосування елементів масажу, як народного та нетрадиційного методу реабілітації. URL: <https://www.facebook.com/photo?fbid=3090257567924097&set=pcb.3090258834590637>.

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Демчук Д. А., здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Маліновська Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет

Важливим завданням сучасного закладу дошкільної освіти є формування мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку, одним із видів якої є граматична компетентність [4, с. 50]. Розвиток у дітей граматичних умінь і навичок у процесі формування граматичної правильності мовлення відіграє важливу роль у соціалізації дитини, істотно впливає на розвиток мовленнєвої компетентності і комунікації в цілому.

Старший дошкільний вік – важливий період для формування граматичної компетентності, коли дитина навчається від однієї основи утворювати форми однини і множини, теперішнього, минулого й майбутнього часу, відмінювати слова за відмінками та особами, вживати слова із суфіксами та без них, засвоїти рід іменників, кличну форму іменників, навчитись самостійно утворювати граматичні форми за аналогією, будувати різні типи речень (прості, складні, складносурядні, складнопідрядні), навчитись засвоєння норм узгодження і керування [3, с. 207].

Проблему формування граматичної компетентності у дітей дошкільного віку досліджували А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмикова, Н. Кравець, К. Крутій, Н. Луцан, Г. Ніколайчук, Д. Ніколенко, О. Низовська, В. Орфинська, О. Полевікова, Л. Спірова.

За визначенням А. Богуш, граматична компетентність – це процес неусвідомленого вживання дитиною певних граматичних форм мови відповідно до законів і норм морфології та синтаксису – роду, числа, відмінка, кличної форми тощо, чуття правильності вживання граматичних форм [2, с. 347].

З метою розвитку граматично правильного мовлення дітей використовують такі методи навчання: дидактичні ігри; дидактичні вправи; розповіді вихователя зі словами, в яких діти допускають граматичні помилки; самостійне складання розповідей дітьми на групу слів на тему, запропоновану вихователем; переказування художніх творів; читання віршів; розповіді за картинками; лінгвістичні казки; використання наочних моделей [1, с. 248].

Дидактичні ігри – провідний метод формування граматичної правильності мовлення. Їх класифікують залежно від того, яких граматичних помилок припускаються діти: відмінювання іменників множини в давальному відмінку («Чого не стало?»); відмінювання іменників множини в називному відмінку («Що змінилося?»); відмінювання іменників однини і множини в знахідному відмінку («Що я бачив?»); вживання роду іменників («Який, яка, яке?»); вживання невідмінюваних іменників («Хто на чому грає?»); узгодження числівників з іменниками («Порахуй,

скільки?»); відмінювання іменників, що вживаються тільки в однині або множині («Один і багато»); вживання прикметників («Сховай ведмедика»).

Розвитку граматичних умінь і навичок дітей сприяють дидактичні вправи («Хто у нього мама?», «Назви професію», «Хто це робить?»).

Рухливі ігри урізноманітнюють роботу із формування граматичної правильності мовлення дітей, спонукають їх до спілкування. Цьому сприяють насамперед рухливі ігри з м'ячем. Наприклад, у рухливій грі «Чия голова?» діти вчаться утворювати присвійні прикметники від іменників.

Для формування вміння дітей будувати різні типи простих і складних речень використовують розповідь за сюжетними картинками.

Переказ художніх оповідань і казок сприяє розвитку граматичних навичок у дітей, оскільки художній твір є зразком граматично правильного мовлення.

Ефективним методом розвитку граматичних навичок у дітей є використання наочних моделей, символів, у яких дитина відображає структуру об'єктів і відношень між ними. Дітям пропонують будувати моделі речень, які у своєму складі мають: тільки слова-назви; слова-назви та службові частини мови («слова-товариші»).

Ефективність засвоєння дітьми граматичної будови мовлення досягається за допомогою практичних дій дітей та шляхом застосування ефективних методів навчання. Саме тому пошук продуктивних методів і прийомів розвитку граматично правильного мовлення дітей старшого дошкільного віку є актуальним завданням сучасного закладу дошкільної освіти що впливає на формування граматичної компетентності дітей.

Список використаних джерел

1. Бенера В., Малиновська Н. Теорія та методика розвитку рідної мови дітей: навчально-методичний посібник. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2019. 384 с.
2. Богуш А., Гавриш Н. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник; за ред. А. М. Богуш. Вид. 2-ге, доповнене. К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.
3. Богуш А., Малиновська Н. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку. Київ: Видавничий Дім «Слово». 2021. 336 с.
4. Богуш А. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків. Видавництво «Ранок», 2011. 176 с.

АНАЛІЗ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ЕКСПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Делтува Н.Б., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Руденко Н. М. кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти ім. проф. Т. І. Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет

Згідно Базового компоненту дошкільної освіти оволодіння рідною мовою як засобом пізнання та способом специфічно людського спілкування є найвагомішим досягненням дошкільного дитинства. Освітня лінія «Мовлення дитини» завершується сформованістю різних видів мовленнєвої (фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної, монологічної) та комунікативної компетенцій. Адже, досягнуті результати мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є одним із критеріїв їх готовності до навчання в школі. І хоч мовленнєвий розвиток дошкільників є одним з пріоритетних напрямків в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, на жаль, в Україні щороку збільшується кількість дітей з мовленнєвими порушеннями, найпоширенішими серед яких є фонетико-фонематичне недорозвинення (Соботович Є., Тарасун В., Тищенко В., Шеремет М. та ін.). Тому вчасне виявлення порушень мовлення у дітей старшого дошкільного віку та пошук засобів логопедичної корекції цих порушень нині набуває особливо актуального значення.

У науково-методичних дослідженнях Рібцун Ю., Крутій К. розглядаються методи діагностики та корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення. Богуш А., Гавриш Н., Крутій К., Луцан Н., Котик Т., Луценко І., Трифонова О. досліджують проблеми дошкільної лінгводидактики в Україні, а саме: закономірності розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах дитинства; специфіку педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовних навичок у дітей (засоби, форми, методи і прийоми навчання дітей мови); зміст, завдання і методику організації художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників [1].

Метою нашого дослідження було вивчити теоретичні аспекти проблеми фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення (ФФНМ) у дітей старшого дошкільного віку та описати форми і методи корекційно-розвиткової логопедичної роботи з формування експресивного мовлення у дітей із ФФНМ засобами українського фольклору.

Спираючись на норми і положення освітньої лінії «Мовлення дитини» Базового компоненту дошкільної освіти, освітні програмні завдання й науково-теоретичні засади проблеми фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей старшого дошкільного віку, нами був проведений перший констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи. Його мета – вивчення сформованості звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення та дослідження шляхів формування правильної звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ у корекційній логопедичній роботі. Відповідно до мети, були поставлені такі завдання:

1. Виявити стан сформованості звуковимови старших дошкільників з допомогою логопедичних діагностичних методик.
2. Дослідити форми та методи корекційно-розвиткової логопедичної роботи з формування звуковимови старших дошкільників із ФФНМ.

Для виявлення у досліджуваних дітей фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення та стану сформованості у них експресивного мовлення нами було використано діагностичні завдання для вивчення фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя, запропоновані Рібцун Ю. у програмно-методичному комплексі «Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення» [5, с. 271-276], завдання для перевірки правильної (неправильної) звуковимови, запропоновані Крутії К. [2, с. 14-25] та дидактичний матеріал, запропонований Малярчук А. [4, с. 11-34].

Провідні логопеди вважають, що перед діагностикою звуковимови потрібно вивчити стан артикуляційного апарату дитини, оскільки вимова мовленнєвих звуків, слів, речень вимагає чіткої мовленнєвої моторики, послідовного і плавного переключення з однієї артикуляції на іншу. Навіть незначні відхилення у будові чи руховій функції артикуляційного апарату можуть затримати формування правильного мовлення [3].

Інколи ці порушення можуть бути різко вираженими, як, наприклад, за наявності парезів чи анатомічних дефектів, в інших випадках залишаються малопомітними і виявляються за ретельного обстеження будови та рухливості органів мовлення. Під час обстеження артикуляційного апарату в першу чергу звертається увага на будову губ, піднебіння, щелеп, зубів, язика. Логопед дивиться, чи нема дефектів у будові губ, чи вони не є товстими або вкороченими, що нерідко ускладнює вимову губних і зубно-губних звуків, чи нема розщілини верхньої губи тощо. Знайомлячись з анатомічною будовою твердого піднебіння у досліджуваного, необхідно враховувати, чи нема розщілин, чи не є воно дуже високим і вузьким або надмірно низьким і плоским.

Під час обстеження зубів з'ясовується, які вони за формою і розміром (нормальні, дрібні, великі), за кількістю (зайві, недостатні), за розташуванням у щелепі (рідкі, поза щелепно дугою тощо). Враховується, який прикус (правильний, відкритий передній, відкритий боковий тощо), яка будова щелеп (чи не занадто висунута вперед нижня або верхня щелепа). Під час обстеження язика зазначається, чи він нормальний, чи великий і м'ясистий, довгий і вузький, яка вуздечка язика (нормальна, коротка, прирощена, натягнута), яка будова маленького язичка – чи він є, чи вкорочений, чи роздвоєний. Інколи невелике роздвоєння кінчика язичка може бути симптомом того, що у дитини є прихована розщілина піднебіння [6].

Соботович С. радить фахівцям після обстеження дошкільників з ФФНМ здійснити наступні кроки:

- згрупувати дефектні звуки за ступенем участі органів артикуляції та виділити порушення: звуків раннього онтогенезу ([м], [п], [б], [т], [г], [х], [с]) та середнього онтогенезу ([и], тверді, м'які, [л], дзвінкість всіх приголосних);
- виділити звуки, які змішуються, та звуки-субститути (звук-субститут заміщує інший звук, пов'язаний з ним твердістю-м'якістю, глухістю-дзвінкістю або ін.), які зустрічаються і за нормального мовленнєвого розвитку (на певному віковому етапі);
- виділити спотворені звуки через нескоординовану роботу органів артикуляційного апарату (наприклад, [р] горлове та ін.);
- виділити звуки, у яких є постійні субститути, з простіших за артикуляцією [6].

Також автори вважають, що аналізуючи результати обстеження фонематичного сприйняття, фахівець-логопед повинен звернути увагу на наступні аспекти:

- чи відповідає нечітке сприйняття звуків їх неправильній артикуляції (або відсутності правильної артикуляції)?
- чи виявляється велика кількість звуків, які нечітко сприймаються, за незначної кількості звуків, які неправильно вимовляються?
- коли проявляється фонематичне недорозвинення (нерегулярно; в складних фонематичних позиціях, при сприйнятті слів-паронімів) [6].

Для обстеження звуковимови логопеди використовують логопедичні картки. Слова-назви предметів, які зображені на картках, повинні містити різну звукову та складову структуру: багатоскладові, зі збігом приголосних, обстежувані звуки в них знаходяться у різних позиціях (на початку, в середині та в кінці слова). Під час роботи з картками дітям пропонується називати малюнки самостійно. Якщо дитині важко виконати це завдання, то їй пропонується назвати малюнки відображено – повторюючи за дорослим. Також під час обстеження мовлення дошкільників, їм пропонується повторювати за дорослим окремі слова чи звуки.

У нашому експерименті взяли участь 24 дітей п'ятого року життя. Було сформовано 2 групи дітей. Одну з них ми визначили як експериментальну (ЕГ) – 12 дітей, а іншу – як контрольну (КГ) – 12 дітей.

За результатами констатувального етапу у 2 дітей (17%) ЕГ та у 5 дітей (42%) КГ зазначеної вибірки було виявлено високий рівень розвитку мовлення та правильно сформована звуковимова. У 10 дітей (83%) ЕГ та у 7 дітей (58%) КГ зазначеної вибірки було виявлено фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, з яких у 3 дітей (25%) ЕГ та у 6 дітей (50%) КГ ФФНМ має легкий ступінь вираження (як вказувалось вище, при ньому спостерігаються недостатне розрізнення фонем, труднощі у звуковому та складовому аналізі, особливо у виділенні порушених у вимові звуків однієї фонетичної групи), а у 7 дітей (58%) ЕГ та у 1 дитини (8%) КГ ФФНМ має середній ступінь вираження (він характеризується недостатньою диференціацією значної кількості звуків із кількох фонетичних груп, навіть при їх правильній вимові); тяжкого ступеня вираження ФФНМ у даній вибірці дітей не виявлено. У дітей із ФФНМ легкого та середнього ступеня вираження (17 дітей (71%) зазначеної вибірки) було виявлено недоліки звуковимови, а саме: заміну, змішування та спотворення окремих звуків під час ізольованої вимови, в словах, у фразах.

Результати констатувального етапу експериментального дослідження підтвердили необхідність проведення корекційної логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку, у яких виявлено ФФНМ, зокрема з формування експресивного мовлення. Подолання фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей старшого дошкільного віку досягається шляхом корекційної логопедичної роботи, яка охоплює формування навичок звуковимови, розвиток фонематичного сприйняття та навичок звукового аналізу та синтезу.

Список використаних джерел:

1. Богуш А. М. Розвиток мови дітей старшого дошкільного. Київ : Генеза, 2014. 39 с.

2. Крутій К. Л., Глебова Г. І., Бондаренко Т. П. Педагогічна технологія формування звукової культури мовлення в дітей молодшого дошкільного віку (конспекти занять). Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2011. 224 с.
3. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с.
4. Мальячук А. Я. Обстеження мовлення дітей : дидактичний матеріал. Київ: Літера ЛТД, 2002. 104 с.
5. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс. Київ : Кафедра, 2013. 284 с.
6. Собонович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. / [уклад.: Тищенко В. В., Ліндіна Є. Ю.]. Київ: Вид. дім Дмитра Бураго, 2015. 305 с.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Лесник О. Ю., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Стельмашук Ж. Г., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання
Рівненський державний гуманітарний університет

Розмірковуючи про Нового учителя Нової української школи, Л. Пшенична вказує на важливі зміни у парадигмі освіти – орієнтацію на соціальний портрет учителя, розвиток його ментальності. Вчена зазначає: «Відповідно до нових Державних стандартів освіти ключовою фігурою Нової української школи є вчитель – творчий, незалежний, конкурентоспроможний, різнобічний, культурний, морально й духовно розвинений, людина, яка любить свою роботу і своїх вихованців, особистість, близька до ідеалу...» [3]. Таким чином, ми бачимо поступову орієнтацію на духовно-моральний, творчий, соціальний та емоційний розвиток майбутнього вчителя, на важливість піднесення його унікальної особистості.

З моменту затвердження професійного стандарту за професіями “Вчитель початкових класів”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти” і “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)” критичним є питання формування компетентностей педагогів у формальній і неформальній освітах.[2]

Реорганізація в системі педагогічної освіти, зумовлена Концепцією "Нова українська школа" та суспільними викликами сьогодення, знаково репрезентована новітніми вимогами до компетентностей у нормативних рамках професійного стандарту підготовки вчителів початкових класів.

Базисну основу для формування емоційної компетентності складає емоційний інтелект. Тому важливого значення у професійному становленні майбутнього вчителя набуває розвиток його емоційної сфери й насамперед емоційного інтелекту як необхідного балансу між інтелектуальною та емоційною сферами, між розумом і почуттями.

Емоційний інтелект слід розглядати як особистісний чинник успішності вчителя, що впливає на емоційне здоров'я (здатність регулювати та гармонізувати внутрішні емоційно-вольові процеси), соціальну адаптивність та професійну самореалізацію, а його розвиненість впливає на всі аспекти життєдіяльності вчителя – особистісні, професійні, соціальні.

Емоційний інтелект (EQ) у загальному розумінні розглядається як здатність працювати з емоціями і проявляти емпатію. Емоційний інтелект містить такі емоційні здібності, як опис і вираження емоцій правильно, інтегруючи емоції в когнітивні процеси, розуміючи емоції та їх вплив на різні ситуації. Він визначається як «підвимір соціального інтелекту, який має у своєму складі здатність контролювати власні і почуття та емоції інших, щоб розрізнити їх і використовувати цю інформацію у своїх думках і діях».

Дослідник емоційного інтелекту американський психолог Д.Гюлман, розглядаючи структуру емоційного інтелекту, як основні його компоненти називає самосвідомість, самоконтроль, соціальну свідомість та вміння налагоджувати стосунки, які становлять основу професійної успішності [1]. Ці якості є основоположними в професійній діяльності вчителя так як сприяють самоорганізації діяльності на високому рівні.

З погляду на сучасні виклики, можна стверджувати, що емоційний інтелект посідає важливе місце в житті кожної особистості. Емоції, засновані на емоційному інтелекті, керують навчанням, прийняттям рішень, творчістю, стосунками та здоров'ям. Створення більш здорового, справедливого та продуктивного суспільства для сьогодення й майбутніх поколінь можливе лише з людьми, які мають розвинений емоційний інтелект. Від його розумного використання залежить добробут і стійкість суспільства, емоцій кожної людини. Людина з емоційним інтелектом може стати щасливішою, здоровішою, ефективнішою і більш співчутливою. Це усвідомлення необхідно активніше впроваджувати в науку та рішуче застосовувати емоційний інтелект для професійної підготовки майбутніх фахівців, у нашому випадку – педагогів.

Емоційна компетентність як показник емоційного інтелекту сприяє підвищенню адаптивних здібностей індивіда, гармонійній взаємодії із оточуючим світом, особистісному розвитку, життєвому успіху загалом. Розвиток емоційного інтелекту – це розвиток здібностей до усвідомлення емоцій, здатностей управління ними та спроможність до гармонійного збалансування між раціональним та емоційним. Він відіграє важливу роль у взаємодії всіх учасників освітнього процесу, а його відсутність призводить до конфліктності, руйнівної та неефективної взаємодії, розповсюдженню негативних явищ, зокрема, булінгу та мобінгу у освітньому середовищі.

Отже, емоційний інтелект може розглядатися як складова частина і водночас основа розвитку емоційної компетентності. В той же час, емоційна компетентність охоплює більший спектр навичок та вмінь, які включають в себе не лише розуміння та керування емоціями, а й спроможність ефективно використовувати ці навички у взаємодії з іншими людьми. Деякі дослідники проблеми емоційної компетентності особистості припускають, що, на відміну від емоційного інтелекту, саме мотивація як спрямована активність особистості є специфічною складовою емоційної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Гюлман Д. Емоційний інтелект/ Пер. з англ.. С.Л. Гумецької. Харків.: Віват, 2019. 512с.

2. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу середньої освіти», «Вчитель закладу середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти» (з дипломом молодшого спеціаліста): Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р за № 2736. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelnya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 08.05. 2024).

3. Пшенична Л. Новий учитель Нової української школи. **Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології**, 2019. № 1 (85). С. 61–83.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ ВИХОВНИЙ ЗАХІД «ПРОФІЛАКТИКА ВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН»

Шевчук О. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ЗТД, Т та ЦБ
Рівненський державний гуманітарний університет

Відомо, що культура – результат творчої праці людини, впровадження її ідей у всіх сферах життя та діяльності. Культура безпеки людини – є вихованість, освіченість, уміння поводити себе в суспільстві. Тобто, уміння жити безпечно, не вкорочуючи життя собі та іншим [18, с. 52].

Культура безпеки життєдіяльності має закладатися людині від народження батьками і формуватися у продовж усього життя через різні заклади освіти та самостійно.

У процесі вивчення освітніх компонентів (далі – ОК) «Безпека життєдіяльності» (БЖД), «Безпека життєдіяльності з основами охорони праці», «Основи здоров'язбереження та безпеки життєдіяльності» здобувачі вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету (далі – РДГУ) навчаються правилам безпечної поведінки у навколишньому середовищі, усіх сферах існування людства щодо безпечної життєдіяльності.

Лейтмотивом ОК «БЖД» є людина, її здоров'я, життя, діяльність, безпечне життя.

Міжпредметними зв'язками ОК «БЖД» є охорона праці, основи здоров'язбереження, гігієна праці, цивільний захист, основи медичних знань та багато інших навчальних дисциплін [18, с. 10].

Тому у навчальний та позааудиторний час проводяться профілактичні заходи, що надають можливість самореалізації, допомагають становленню культурно і духовно багатой особистості, яка намагається вести здоровий, безпечний, тверезий спосіб життя [3].

Наприклад, викладачі, куратори, медичні працівники вищих закладів освіти мають проводити виховні заходи, спрямовані на запобігання та зниження рівня вживання психоактивних речовин.

У відповідності до Постанови Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 689 «Питання проведення моніторингу наркотичної та алкогольної ситуації в Україні» (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/689-2019-%D0%BF#n85>) та листа ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» 21.08-406 від 07.03.2023 р. ми провели 30 жовтня 2024 р. виховний захід на тему «Профілактика та зниження рівня вживання психоактивних, наркотичних речовин серед здобувачів вищої освіти РДГУ». До роботи були залучені здобувачі вищої освіти першого та другого курсів художньо-педагогічного факультету.

Інструкція містить мету, час проведення заняття, поняття для розуміння здобувачами вищої освіти поданого матеріалу, таблицю із видами роботи та тривалістю проведеного виховного заходу.

Виховний захід складається із *вступної частини* (тема, мета, тривалість заняття, очікувані результати), *основної частини* (мозковий штурм «Що ми знаємо про наркотичні речовини?», відеофільм «Наркоманія та її наслідки», інформаційне повідомлення «Причини та наслідки вживання психотропних наркотичних речовин», показ етюдів антиреклами «Куріння? Ні!», «Хто любить спиртне пити, той буде в біді жити», бесіда «Як діє реклама?», робота в групах, вправа «Вплив психотропних речовин, куріння на організм людини», презентація ідей за підсумками роботи в групах), *висновків, підведення підсумку виховного заходу, рефлексії*.

Зміст проведення виховного заходу висвітлено в розроблених методичних вказівках «Інструкція щодо проведення виховного заходу на тему «Профілактика та зниження рівня вживання психоактивних, наркотичних речовин серед здобувачів вищої освіти РДГУ» [11].

З 2009 року, як член Всеукраїнського громадського руху «Твереза Україна», була лектором програм «Тверезий спосіб життя», «Профілактика вживання психотропних, наркотичних речовин та їх наслідки для здоров'я і життя людини», «Позбавлення людини вживання психотропних, наркотичних речовин, куріння». Програми складаються з 30 год. лекційних і 30 год. практичних занять (позааудиторний час) й можуть бути використані для виховного заходу.

Для формування культури безпеки життєдіяльності, системи безпекових, оздоровчих знань нами розроблено авторський сайт, де міститься інформація про роботу гуртка «Молоді науковці» (керівник к. пед. н., доц. Шевчук О.А.), лекційні, практичні роботи різних ОК, що викладаються на кафедрі загальнотехнічних дисциплін, технологій та цивільної безпеки і на кафедрі біології, здоров'я людини та фізичної терапії РДГУ. Здобувачам вищої освіти запропоновано виховні заходи, описано участь та означено переможців олімпіад, подано інформацію про написання наукових робіт безпекового та оздоровчого напрямку [1].

Крім того, серед здобувачів вищої освіти постійно проводиться пропагандистська робота (розповсюдження газет, пам'яток «Подбай про своїх дітей», «Куріння та здоров'я майбутніх дітей», «Вибирай сам: бути здоровим чи курити» через фонд «Здоров'я для всіх», «Найкращий спосіб кинути курити для чайників», інформаційного листа «Пити чи не пити?», «Куріння: невинне задоволення чи дим пекла?», «Що здається безпекою або учіння про тверезість», рекламних листівок «Твереза Україна», написання наукових робіт, проведення тренінгів), яка спрямована на запобігання та зниження рівня вживання психоактивних речовин молоддю, мотивацію ведення безпечного, тверезого, здорового способу життя загалом [4-7; 9; 13].

У навчальний та позааудиторний час ми використовуємо інноваційні підходи, наприклад, тренінги згідно методики освіти «рівний-рівному». Вивчення модулів «Прояви турботу та обачливість», «Твоє життя – твій вибір»

сприяє формуванню системних знань здобувачів вищої освіти щодо причин та наслідків вживання психотропних, наркотичних речовин підлітками, ознак наркотичної залежності, запобігання вживання наркотичних речовин, невідкладної допомоги при наркотичному отруєнні, кримінальної відповідальності за поширення наркотичних речовин, створення антиреклами тощо [2, с. 7-18; 8, с. 147-152; 10, с. 86-127; 11, с. 5-9, 16; 14, с. 52-109].

Здобувачі вищої освіти мають можливість дізнатися про науку собріологію (наука про тверезий спосіб життя), сходинки Г. Шичка (програмування, залучення, звичка, потреба, установка) щодо деградації особистості, наслідки вживання психотропних, наркотичних речовин, куріння, алкогольні суміші [15, с. 59-66].

Встановлено, що під час вивчення лекційних занять «Предмет БЖД. Принципи безпечного існування людини», «Чинники зниження та засоби підвищення життєдіяльності», «Небезпеки людини в сфері проживання (побутові)» здобувачі вищої освіти РДГУ (II-IV курс психолого-природничого, художньо-педагогічного факультетів) дізнаються про причини соціальних небезпек, що пов'язані із вживанням психотропних, наркотичних речовин для життя і здоров'я людини, запобігання вживання алкогольних сумішей, характеристику вживання наркотичних речовин, класифікацію наркоманії, алкоголізму, наркоманів тощо [12, с. 4-8, 20-34; 18, с. 6-7, 70-71, 79, 125].

Зокрема, під час вивчення ОК «БЖД» на практичних заняттях здобувачі вищої освіти відповідають на запитання тестів «Чому я продовжую курити?», «Чи ти є капітаном свого життя?» тощо [16, с. 31-33, 35-36].

Отже, про реалії сучасних соціальних небезпек, таких як наркоманія, алкоголізм, куріння здобувачі вищої освіти дізнаються під час вивчення ОК «БЖД», «БЖД з основами охорони праці», «Основи здоров'язбереження та БЖД» у РДГУ, де частково підіймається проблема безпеки вживання психоактивних, наркотичних речовин, що негативно впливають на здоров'я та власне життя людини.

Тому виникла необхідність проведення виховного заходу «Профілактика вживання психоактивних речовин», що сприяє формуванню культури безпеки життєдіяльності, креативного підходу до проблем, оздоровчої свідомості, розвитку навичок та вмінь вести здоровий, безпечний, тверезий спосіб життя здобувачами вищої освіти [11; 17; 19].

Список використаних джерел:

1. Авторський сайт Шевчук Олени Анатоліївни. URL: <http://sites.google.com/site/kabinetbgd/>.
2. Години спілкування в 5-8 класах / упоряд.: Л. Шелестова, Н. Чиренко. К. : Вид. дім «ШкІл. світ»: Вид. Л. Галищина, 2006. 128 с.
3. Козліковська Н. Я. Позааудиторна робота як складова вищої освіти. URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/512>.
4. Марковець О. В., Шевчук О. А. Вплив алкоголю на здоров'я студентів ВНЗ. Наука, освіта, суспільство очима молодих: Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. Частина 1. Психолого-педагогічний напрям, 18 травня 2016 р. Рівне: РВВ РДГУ. 2016. С. 73-75.
5. Овчарук Г. С. Шевчук О. А. Тютюнокуріння – проблема сучасності. Наука, освіта, суспільство очима молодих: Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. Напрямок «Молодий громадянин держави», 17 травня 2017 р. Рівне: РВВ РДГУ. 2017. С. 307-309.
6. Сагат Р. Р., Шевчук О. А. Проблема алкоголізації населення. Наука, освіта, суспільство очима молодих: Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. Напрямок «Молодий історик», 17 травня 2017 р. Рівне: РВВ РДГУ. 2017. С. 280-283.
7. Шевчук О. А. Абстиненція – елемент тверезого способу життя особистості. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С. 370-381. Фахове видання
8. Шевчук О. А. Валеологія. Розробки уроків для 5-7 класів : метод. посібник для вчителів та учнів. Рівне : Ліста, 2001. 200 с.
9. Шевчук О.А. Дотримання стилю здорового способу життя як передумова успішної соціалізації студентської молоді. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць Рівне: РДГУ, 2016. Вип. 13 (56). Частина 1. С. 78-84. Фахове видання (про здоровий спосіб життя, таблиця «Вживання алкоголю та нікотину на навчання»), поняття «теорія культурного пиття», про тверезий спосіб життя)
10. Шевчук О. Інноваційні уроки основ здоров'я : 7 кл. К. : Шк. світ, 2008. 128 с.
11. Шевчук О. А. Інструкція щодо проведення виховного заходу на тему «Профілактика та зниження рівня вживання психоактивних, наркотичних речовин серед здобувачів вищої освіти РДГУ»: методичні вказівки для здобувачів вищої освіти гуманітарних та природничих спеціальностей денної та заочної форм навчання. Рівне: РДГУ. 2023. 30 с.
12. Шевчук О. А. Конспект лекцій з БЖД: Навчальний посібник для студентів гуманітарних та природничих спеціальностей вищих навчальних закладів/ М. П. Костюк, О. А. Шевчук. Рівне: РДГУ. 2006. 70 с.
13. Шевчук О. А. Мотивація ведення безпечного, тверезого, здорового способів життя в процесі вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності». Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць Рівне: РДГУ, 2014. Вип. 8 (51). С. 175-177.
14. Шевчук Олена. Основи здоров'я: 7 кл. К. : Шк. світ, 2007. 112 с.
15. Шевчук О. А. Основи здоров'я : конспекти уроків : 9 кл. К. : Шк. світ, 2009. 136 с.
16. Шевчук О. А. Психодіагностичні та контрольні тести з БЖД: Посібник для студентів гуманітарних і природничих спеціальностей вищих закладів освіти України I-IV рівнів акредитації/ М.П. Костюк, О.А. Шевчук. Рівне: РДГУ, 2009. 94 с.
17. Шевчук О. А. Реалії сучасних соціальних небезпек у світогляді студентства. Проблеми цивільного захисту населення та безпеки життєдіяльності: сучасні реалії України: Матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, 28 квітня 2020 року. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. С. 181-183.
18. Шевчук О. А. Словник з безпеки життєдіяльності : навч.-метод. пос. для студентів гуман. і природн. спец. ВНЗ України I-IV рівнів акредитації. Вид. 2-ге, доповн. і перер. К. : Видавн. Дім «Слово», 2014. 184 с.

19. Шевчук О.А. Соціальні небезпеки студентів ВНЗ. Наука, освіта, суспільство очима молодих: Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців, 17.05.2017 р. Рівне: РВВ РДГУ. 2017. С. 313-316.

ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Яскула В. С., здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Малиновська Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет

Одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти, визначених Базовим компонентом дошкільної освіти та програмами розвитку, навчання і виховання дітей раннього та дошкільного віку, є формування мовленнєвої особистості дитини, яка здатна переконливо, зв'язно висловлювати власні думки, відстоювати та аргументувати їх, може адекватно комунікувати будь з ким і в будь-яких життєвих ситуаціях, тобто бути мовленнєво компетентною.

Формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку передбачає оволодіння рідною мовою – побутовою, ситуативною, експресивною. Удосконалення мовленнєвої діяльності має ґрунтуватися на активному поєднанні слова з практичною діяльністю дошкільника та на урізноманітненні й зростанні її змістовності, наявності належних мовленнєвих сталонів. Ефективним засобом педагогічного впливу на розвиток мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку є театралізована діяльність.

Загальні питання цієї проблеми висвітлено у дослідженнях А. Богуш, Н. Гавриш, А. Гончаренко, Л. Калмикової, Т. Піроженко, О. Трифонової та ін. Особливості формування мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку аналізували А. Аніщук, Н. Бабич, А. Богуш, Ж. Горіна, О. Кисельова, О. Трифонова, М. Черкасов, Ж. Шурда тощо. Лінгводидактичним та методичним аспектам розвитку мовлення дітей засобами театралізованої діяльності присвячені праці Л. Алексєєнко-Лемовської, Л. Артемової, А. Бурової, Н. Луцан, В. Древаль, Н. Водолаги, К. Зелінської-Любченко, Ю. Котелянець, І. Кузави, О. Олійник, Т. Поніманської, О. Ляховець, Н. Трофайли тощо.

Л. Артемова підкреслює, що театралізована діяльність є одним із видів сюжетно-рольової гри, в основі якої лежить літературний текст, спеціально дібраний і розіграний для глядачів. Вона відіграє важливу роль у розвитку мовленнєвої особистості старших дошкільників. Цей вид діяльності допомагає розвивати вміння ефективно виражати свої думки та почуття через міміку, жести, мовлення, діти вчаться долати страх перед публічними виступами. Водночас вони засвоюють зразки української літературної мови, насиченої влучними образними висловами, епітетами, прислів'ями, приказками, фразеологізмами [3, с.220].

Театралізовану діяльність класифікують за такими видами:

- за способом організації (індивідуальні та колективні);
- за змістом театралізованої діяльності (ігри за сюжетами літературних творів, ігри-драматизації, інсценування);
- за видами ігрового матеріалу (пальчиковий театр, театр ляльок тощо) [3].

Театралізована діяльність дітей старшого дошкільного віку має свої особливості, пов'язані з рівнем розвитку їхнього мовлення, ігрової діяльності, сприймання літературних творів. У старшому дошкільному віці театралізована гра переходить на вербальний рівень, коли для дітей стає суттєвою наявність персонажів, а провідним мотивом – пізнавальний інтерес. Старші дошкільники вже мають певний запас умінь: будують план-сюжет, розподіляють ролі, самостійно готують атрибути та декорації, використовують способи колективного спілкування. Діти оволодівають уміннями усвідомлено вибирати засоби виразності для самостійної театралізованої діяльності через художній аналіз твору, образів героїв.

У старшому дошкільному віці відбувається поглиблення театраль-ігрового досвіду завдяки освоєнню різних видів гри-драматизації і режисерської театралізованої гри. Поглиблення досвіду гри-драматизації полягає в тому, що діти стають активнішими і самостійнішими у виборі змісту ігор, творчо підходять до їх вибору. Старшим дошкільникам, крім образно-ігрових етюдів, ігор-імпровазацій, стають доступними самостійні постановки вистав, у тому числі, на основі «колажу» з декількох літературних творів. Ускладнюються тексти для постановок, які вирізняються глибоким моральним змістом і прихованим підтекстом. У театралізованій грі починають використовувати казки народів світу, народні казки-байки про тварин («Лисиця і Журавель», «Заєць і Їжак», твори В. Сухомлинського, Н. Забіли, П. Воронька, Г. К. Андерсена).

Особливістю театралізованих ігор дітей старшого дошкільного віку стає їх частковий перехід на переважно комунікативний рівень. Це пояснюється тенденцією до об'єднання різних видів сюжетної гри, зокрема гри-фантазування. Вона стає основною або важливим складником театралізованої гри, в якій реальний, літературний і фантазійний плани доповнюють один одного. Для дітей також характерні ігри «з продовженням». Вони опановують і нову для себе гру «В театр», що припускає поєднання рольової та театралізованої ігор на основі ознайомлення з театром, діяльністю людей, які беруть участь у постановці спектаклю [2, с. 51-52].

У результаті цілеспрямованого навчання діти навчаються самостійно будувати діалоги; самостійно складати сюжет, розробляти сценарії і відтворювати їх у підготовленій власними силами та показаній виставі одного з видів театру. Така робота сприяє збагаченню словникового запасу, розвитку зв'язного мовлення. Складені дітьми сюжети стають значно багатшими, ігри тривають довше, підвищується мовленнєва активність дошкільників [5].

Театралізована діяльність впливає на формування мовленнєвої особистості дошкільників, адже кожен із складників цієї діяльності: сприймання літературних творів засобами театру, театралізована гра, як гра для себе, та інсценування, як підготовлений виступ дітей для глядачів, – виконує свої мовленнєві завдання.

Під час роботи над виразністю слів персонажів, активізується словник дитини, вдосконалюється звукова

культура мовлення, інтонація. Виконуючи роль, дитина зрозуміло, чітко промовляє текст, оволодіває літературною мовою. У неї покращується діалогічне мовлення, його граматична будова.

Першими театралізованими діями дошкільники оволодівають у процесі різноманітних ігор-забав, потішок, хороводів, а також під час прослуховування виразного читання віршів і казок дорослими. Тому варто використовувати різні можливості для того, щоб обіграти який-небудь предмет, подію, пробуджуючи фантазію дитини [4, с.225].

Взаємодіючи з іншими учасниками під час драматизації, діти розвивають комунікативні навички, тобто діалогічне та монологічне мовлення, пізнають себе через відтворення різних образів, вчаться співпрацювати та вирішувати конфліктні ситуації. Також театралізована діяльність сприяє розвитку творчого мислення та уяви, оскільки діти створюватимуть свої власні розповіді, казки. Через засоби театралізованої діяльності сором'язливі та малоактивні діти починають розвивати свої здібності та відчувають власну значущість для колективу [7, с.10].

З метою формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку необхідно використовувати різні види театру. До них належать ляльковий театр, театр маріонеток, пальчиковий театр, театр на фланелеграфі, тіньовий, театр на фартусі, театр на ложках, театр на прищіпках, паличках, стаканчиках, театр маріонеток. Кожен із цих видів театру має специфічні потенційні можливості щодо вирішення завдань розвитку мовлення дошкільників [6, с.107].

Чимало користі дошкільники отримують від залучення до виготовлення деталей, декорації, костюмів для театралізацій. Це сприяє їх творчому розвитку, покращує моторику та координацію рухів, розвиває уяву та креативність. Крім того, спільна робота заохочує до комунікації та співпраці між дітьми, навчаючи їх важливим командним навичкам. Такі активності також допомагають у формуванні самосвідомості та підвищують впевненість у собі.

Театралізована діяльність - це і гра, і навчання водночас. У процесі такої діяльності розвивається діалогічне та зв'язне монологічне мовлення, збагачується словник, активізуються слова, формуються навички взаємодії один з одним. Під час драматизації творів у дітей покращується вимова звуків, слів, інтонування речень, граматичне поєднання слів та їх форм у речення тощо.

Комплексний підхід до театралізованої діяльності дозволить упорядкувати мовленнєву роботу, врахувати специфіку мовленнєвих завдань у кожному напрямі, які передбачають формування мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку.

Отже, театралізована діяльність є ефективним засобом формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Авт. група: Байер О.М., Безсонова О.К., Брежнева О.Г., Гавриш Н.В., Загородня Л.П., Косенчук О.Г., Корнєєва О.Л., Лисенко Г.М., Левінець Н.В., Машовець М. А., Мордоус О. І., Нерянова С. І., Піроженко Т. О., Половіна О. А., Рейпольська О. Д., Шевчук А. С.; Під кер. Т.О. Піроженко. Київ, 2021. 38 с.

2. Березіна О. М., Гніровська О. З., Линник Т. А. «Грайлик». Програма з організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 56 с.

3. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. К.: Видавничий дім «Слово», 2010. 304 с.

4. Богуш А., Маліновська Н. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку. Підручник для учнів педагогічних коледжів спеціальності 012 Дошкільна освіта. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2021. 336 с.

5. Каньоса Н. Г. Театралізована діяльність як засіб розвитку мовленнєво-творчих здібностей дошкільного віку. *Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії педагога з дитиною: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Кам'янець-Подільський, 2017. С. 112-115.

6. Котинець Ю. Розвиток творчості дошкільників засобами театралізованої діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*. Випуск 25. 2020. С.106-110.

7. Олійник О. М. Театральні-ігрові діяльності в умовах дошкільного навчального закладу: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський, 2017. 163 с.

КРАЄЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Трубакова Д. П., здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Маліновська Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет

Складні політичні та соціальні події в Україні актуалізують питання національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Дошкільний період – це перший крок на шляху до становлення свідомого громадянина. Тому виникає нагальна потреба у вдосконаленні та оновленні системи національно-патріотичного виховання дітей у закладі дошкільної освіти, ретельному виборі вихователями засобів і методів для виховання патріотизму у дошкільників.

У педагогічній науці представлена значна кількість робіт, присвячених вивченню проблеми національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Цінними є результати досліджень Л.Артемової, А. Богуш, О.Вишневецького, О.Денисюк, Т.Завгородньої, М.Стельмаховича, Б.Ступарика, О.Сухомлинської, К.Чорної та ін. Учені підкреслюють, що ефективним засобом для реалізації завдань національно-патріотичного виховання дітей

старшого дошкільного віку є краєзнавство, як процес збирання, накопичення та розповсюдження інформації про конкретну територію з різних аспектів, таких як географія, геологія, метеорологія, флора та фауна, населення, економіка, історія, культура тощо [2, с. 75].

Особливої уваги заслуговують праці М. Чепіль, у яких краєзнавство розкривається як чинник патріотичного виховання дітей, висвітлюється дидактичне значення краєзнавства для розвитку підростаючої особистості, а також шляхи удосконалення краєзнавчої роботи сучасного педагога [1, с. 36].

Для організації краєзнавчої роботи вихователів закладу дошкільної освіти необхідно враховувати специфіку конкретного регіону. Патріотичне виховання старших дошкільників із використанням краєзнавчого матеріалу ґрунтується на таких засадах:

– організація сприятливих педагогічних умов для формування у дитини власного оцінного ставлення до явищ, подій та фактів, що відбуваються в Україні та залучення дітей до суспільно-корисної діяльності;

– використання у роботі з дітьми діяльнісного підходу з метою пізнання природи місцевості, культури, традицій та звичаїв;

– організація самостійної діяльності дітей на заняттях з використанням краєзнавчого матеріалу (аплікація, малювання, ліплення, складання казки чи оповідання та ін.);

– організація взаємодії із місцевими органами влади з метою залучення дітей до участі у загальноміських заходах та державних святах, знайомства старших дошкільників із носіями культурних та національних традицій у народних ремеслах, піснях та танцях;

– організація предметно-розвивального середовища у закладі дошкільної освіти з використанням краєзнавчого матеріалу (куточок краєзнавства, державна символіка, предмети ужиткового мистецтва, національні костюми, куточок народного побуту чи фольклору, інші предмети, що мають культурну цінність) [3, с. 386].

Краєзнавча робота в дошкільному закладі повинна охоплювати широкий спектр діяльностей, спрямованих на поглиблення знань про рідний край, формування любові до Батьківщини та національної свідомості.

Основою краєзнавства є постійне використання різноманітних форм усної народної творчості, таких як лічилки, забавки, оповідання та колісанки. Через казки, пісні, прислів'я та приказки діти освоюють культуру свого краю й народу.

Важливим напрямом роботи з патріотичного виховання старших дошкільників засобами краєзнавства є формування у дітей поняття про історичних персонажів, видатних людей нашої країни, міста, сучасних героїв. З цією метою вихователь використовує розповіді про видатних українців – поетів, письменників, художників, учених-винахідників, музикантів, композиторів, мандрівників, лікарів, воїнів, волонтерів [1, с. 38].

Отже, краєзнавство має потужний виховний потенціал і є важливим засобом національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку, що реалізується через різні форми роботи та багатогранну діяльність дітей. Вихователі повинні використовувати краєзнавчий матеріал у навчально-пізнавальній, пошуково-дослідницькій та суспільно-корисній діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Вozняк Я. Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами краєзнавства (початок ХХІ ст.). *Людознавчі студії*. № 16. 2023. С. 35-40.
2. Мартін А. Організація краєзнавчої роботи в умовах закладу дошкільної освіти. *Педагогічний вісник*. №1-2. Дошкільна і початкова освіта. 2022. С. 75-77.
3. Савченко Л.Л. Суспільно-політичні, соціально-економічні та культурні умови підготовки майбутніх вихователів до патріотичного виховання дошкільників (1985-2012 рр.). *Вісник* № 140. Серія: «Педагогічні науки». 2016. С. 386-391.

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Рудчик О. А., здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Маліновська Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет

Комуникативно-мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) є надзвичайно-важливим етапом їхнього загального розвитку, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивне формування мовленнєвих навичок, необхідних для подальшого навчання та соціальної адаптації. Діти із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) стикаються з серйозними труднощами, які впливають на їхню здатність до ефективного спілкування, соціалізації та навчання. Ці труднощі можуть призвести до відставання у розвитку, соціальної ізоляції та емоційних проблем, що робить проблему недорозвинення мовлення у дітей актуальною для дослідників та практиків у галузі спеціальної освіти.

Українські учені приділяють значну увагу вивченню комуникативно-мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Дослідження в цій галузі охоплюють широкий спектр аспектів, зокрема фонетико-фонематичні порушення, граматичні труднощі, обмеження словникового запасу та загальну комуникативну компетенцію.

Науковці, такі як Н. Чупрікова та І. Лук'янова, акцентують увагу на зниженні мовленнєвої активності та ініціативності дітей з недорозвиненням мовлення. Їхні дослідження показують, що такі діти менш охоче вступають у комунікацію, що впливає на їхню соціальну інтеграцію та взаємодію з однолітками [3; 5].

Емоційний розвиток таких дітей також зазнає негативного впливу через неможливість повноцінно висловлювати свої почуття та емоції, що може призводити до внутрішньої напруги, тривожності та зниження

самооцінки. Соціальний розвиток дітей із ЗНМ також ускладнений, оскільки мовленнєві порушення обмежують їх можливості для ефективної взаємодії з однолітками та дорослими. Це може призводити до ізоляції, труднощів у встановленні та підтриманні соціальних контактів, що підтверджується даними досліджень, які показують, що діти з мовленнєвими порушеннями часто мають обмежене коло спілкування та низький соціальний статус серед однолітків. Дослідження О. Говорун і С. Ладивір висвітлюють фонетико-фонематичні порушення у дітей з недорозвитком мовлення, зокрема, труднощі з артикуляцією та розрізненням звуків. Вони вказують на необхідність раннього виявлення та корекції цих порушень для запобігання подальших проблем у мовленнєвому розвитку [2, ст. 30].

Артикуляційні порушення можуть включати неправильну вимову звуків, спотворення фонем, а також заміну одних звуків іншими. Це робить мовлення таких дітей важко зрозумілим для інших, що, в свою чергу, негативно впливає на їх комунікативні навички. Знижений фонематичний слух, тобто здатність розрізняти та ідентифікувати звуки мови, ускладнює процес засвоєння нових слів і граматичних структур. Це підтверджується дослідженнями, які показують, що діти із ЗНМ мають значно нижчі показники фонематичного слуху порівняно з дітьми без мовленнєвих порушень.

Здатність до розуміння та продукування мовлення у дітей із ЗНМ також зазнає значних ускладнень. Такі діти часто мають труднощі з розумінням складних інструкцій, оповідань або запитань, що вимагає від них значних зусиль для обробки інформації. Проблеми з розумінням мовлення можуть призводити до зниження загального рівня комунікативної активності, оскільки діти із ЗНМ можуть уникати ситуацій, які вимагають активної вербальної взаємодії. Продукування мовлення також є проблематичним, оскільки діти із ЗНМ зазнають труднощів з формулюванням власних думок і висловлювань. Вони часто використовують повторення та штаповані фрази, що обмежує їх здатність до спонтанного та гнучкого мовленнєвого спілкування.

У роботах Т. Симоненко та Л. Коломієць розглядається, обмеженість словникового запасу дітей із ЗНМ. Вони підкреслюють важливість систематичної роботи з розширення активного та пасивного словникового запасу для покращення комунікативних навичок дітей [4, с. 65].

Діти із ЗНМ зазвичай мають суттєві труднощі з накопиченням та активним використанням нових слів, що значно обмежує їх можливості для вербальної комунікації. Це обмеження стає помітним ще в ранньому віці, коли інші діти вже активно використовують багатий лексичний запас у своєму мовленні. За даними досліджень, словниковий запас дітей із ЗНМ може бути вдвічі меншим порівняно з їх однолітками.

Питання граматичного оформлення мовлення досліджують І. Богданова та Л. Іщенко. Вони звертають увагу специфічні труднощі, пов'язані з вживанням граматичних форм та будовою речень, що є характерним для дітей із ЗНМ [1].

У дітей спостерігаються численні порушення в побудові речень, включаючи неправильне використання відмінкових форм, узгодження підмета і присудка, а також порушення синтаксичної структури речень. Такі діти часто використовують короткі, неповні речення, що робить їх мовлення малозрозумілим для оточуючих. Відсутність граматичної правильності у мовленні призводить до труднощів у передачі складних думок та ідей, що ще більше ускладнює комунікацію.

Дослідження вчених підкреслюють необхідність комплексного підходу до корекції мовленнєвих порушень, який включає індивідуальні та групові логопедичні заняття, використання ігрових методів, активне залучення батьків до процесу навчання, а також мультисенсорні підходи. Такий підхід може значно покращити мовленнєвий розвиток дітей з недорозвиненням мовлення, сприяти їхній успішній соціалізації та підготовці до шкільного навчання.

Список використаних джерел

1. Богданова І.С., Іщенко Л.А. Граматичні труднощі у мовленні дітей з недорозвиненням мовлення. *Логопедія: теорія і практика*. Київ, 2018. Випуск 8(2). С. 112-118.
2. Говорун О.І., Ладивір С.П. Фонетико-фонематичні порушення у дітей дошкільного віку: діагностика та корекція. *Практична психологія та соціальна робота*. Одеса, 2014. Випуск 11(3). С.29-35.
3. Лук'янова І.О. Вплив недорозвинення мовлення на комунікативні навички дошкільників. *Педагогіка і психологія*. Київ, 2016. Випуск 23(2). С. 77-83.
4. Симоненко Т.В., Коломієць Л.В. Лексичний розвиток дітей з недорозвиненням мовлення: методи та підходи. *Проблеми сучасної психології*. Київ, 2017. Випуск 19(1). С. 63-70.
5. Чупрікова Н.М. Особливості мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з недорозвиненням мовлення. *Науковий вісник Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Київ, 2015. Випуск 12(1). С. 45-52.

ТОРГІВЛЯ ЛЮДЬМИ ЯК ГЛОБАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Стасюк М.П., студент СГ-21

Велесик Т.А., канд.екоп.наук, доцент кафедри екології, географії та хімії РДГУ

Рівненський державний гуманітарний університет

Торгівля людьми стала однією з найпоширеніших та найбільш прибуткових форм злочинності у світі. Це комплексна міжнародна проблема, яка поширюється на всі континенти та перетинає кордони країн. Згідно з даними Міжнародної організації праці, до 25 мільйонів осіб щорічно потрапляють під вплив торгівлі людьми, з них понад 5 мільйонів – діти [4]. За даними Державного департаменту США, тільки в Азії до 30% з 40 мільйонів загальної кількості жертв торгівлі людьми є дітьми. У Африці ситуація також тривожна, особливо в регіонах, де військові конфлікти та політична нестабільність створюють ідеальні умови для поширення цього злочину. Навіть у розвинених країнах, таких як США та країни Європейського Союзу, торгівля людьми залишається серйозною проблемою. Наприклад, за даними Національного центру з боротьби з торгівлею людьми у США, протягом останніх десяти років

понад 51000 випадків торгівлі людьми були зафіксовані на їхній території. На жаль, більшість випадків залишається непоміченою та непокараною.

Прикладом може бути ситуація, що відбулася в Італії, коли у 2019 році поліція розгорнула операцію "Багана", яка призвела до затримання 15 осіб, винних у торгівлі жінками з Нігерії. Ця операція розкрила мережу торгівлі людьми, яка використовувала жінок для сексуальної експлуатації у проституції.

Проблемам, пов'язаним з торгівлею людьми, присвячені праці таких науковців, як: Н.М. Ахтирської [1], А.І Коннова, В.І. Куликова, В.В. Лунєєва, О.В. Наден, А.С. Овчинського, В.С. Овчинського, Є.Д. Скулиша, В.О. Танкевича, М.Ю. Буряка, А.Я. Вілкса, В.М. Дрьоміна, В.Є. Ємінова, Г.О. Зоріна, Д.Г. Казначєєва та ін.

Торгівля людьми не лише порушує основні права людини, але й має серйозний вплив на фізичне та психічне здоров'я жертв. За статистикою Всесвітньої організації охорони здоров'я, до 88% жінок і дівчат, які примушуються до сексуальної експлуатації, зазнають фізичного та сексуального насильства. Близько 30% жінок і дівчат, які стали жертвами сексуальної експлуатації [3], навіть не знають, що вони інфіковані венеричними захворюваннями, через відсутність доступу до медичної допомоги або страх подати сигнал про своє становище [5]. У деяких випадках жертви торгівлі людьми зазнають серйозних травм та ушкоджень, які можуть залишити тривалі наслідки на їхнє фізичне та психічне здоров'я. Наприклад, існують випадки, коли жінки, які були примушені працювати в сексуальній індустрії, отримували тяжкі травми в результаті побиття чи звалтування з боку клієнтів або злочинців, які контролювали їх.

Приміром руйнівного впливу торгівлі людьми на здоров'я може бути ситуація у регіоні Східної Європи, де багато мігрантів, які примушуються до праці на будівельних об'єктах або у сфері сільського господарства, стикаються з недостатньою медичною допомогою та умовами праці, що призводять до серйозних проблем зі здоров'ям [2].

Міжнародні організації, такі як Європейський центр з контролю та запобігання захворюванням (ECDC), та правозахисні групи по всьому світу активно працюють над вирішенням проблеми торгівлі людьми. Наприклад, в Європейському союзі були прийняті директиви та програми, спрямовані на запобігання торгівлі людьми, захист жертв та покарання злочинців. У США уряд також вживає важливих заходів для боротьби з цим кримінальним правопорушенням. Наприклад, Федеральне бюро розслідувань (FBI) має спеціальні підрозділи, які займаються розкриттям та переслідуванням злочинців, що займаються торгівлею людьми.

Проте, необхідно зробити більше, щоб ефективно боротися з цим кримінальним правопорушенням. Наприклад, підвищення свідомості громадськості, поліпшення міжнародного співробітництва та забезпечення доступу жертв до підтримки та захисту.

Таким чином, торгівля людьми - це не лише проблема, що потребує негайного реагування, вона є порушенням основних прав людини та загрозою для глобальної стабільності та безпеки. Лише шляхом спільних зусиль усіх країн та громадськості можливо подолати цю проблему та забезпечити захист для кожної людини.

Список використаних джерел:

1. Ахтирська Н.М. Торговля людьми в Україні через призму судової практики і протидія торгівлі людьми / Н.М. Ахтирська, В.П. Огурецкий, Т.В. Фрич. – К., 2008. – 83 с.
2. Про протидію торгівлі людьми: Закон України від 20.09.2011 р. № 3739-1 // Відомості Верховної Ради України. – 2012. – № 19–20. – Ст. 173.
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.radiosvoboda.org/a/news-torhivlya-liudmy-186-vypadkiv-za-pivroku/29398026.html>
4. Статистика Міжнародної організації з міграції щодо протидії торгівлі людьми станом на 30 червня 2018 р. : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iom.org.ua/ua/protidiya-torgivli-lyudmi>
5. Причини торгівлі людьми : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://kneu.edu.ua/userfiles/Page_curators/metod_torg\(1\).doc](https://kneu.edu.ua/userfiles/Page_curators/metod_torg(1).doc)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Артюхова К. Ю., здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Маліновська Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний гуманітарний університет

Мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами (ООП) залишається для вітчизняної логопедичної науки однією з найгостріших проблем, яка потребує термінового вирішення. На сучасному етапі реформування системи освіти процес діагностики, формування та/або корекції мовленнєвої діяльності, розвиток навичок мовленнєвого спілкування в дітей з ООП, адаптація їх до умов освітнього середовища набуває ще більшої гостроти і стає пріоритетним напрямом. Вирішення цієї проблеми пов'язано зі здійсненням індивідуального, диференційованого та поетапного корекційно-розвивального впливів; з удосконаленням методичних систем, які мають урахувувати неоднорідність контингенту дітей з ООП, провідні тенденції оновлення змісту освіти, пов'язані зі створенням нового освітнього простору – інклюзивної освіти.

Зазначимо, що специфіка порушень мовленнєвої діяльності (ПМД) у дітей з інтелектуальними порушеннями (ДІП) визначається, насамперед, особливостями вищої нервової діяльності (ВНД) та психічного розвитку, до яких належать: слабкість замикальної функції кори головного мозку, слабкість процесів внутрішнього гальмування, інертність нервових процесів, порушення взаємодії першої та другої сигнальних систем, зниження регулюючої функції мовлення, яка в нормі відіграє важливу роль у розвитку дитини. Відтак, названі особливості є основними чинниками недорозвитку мовлення цієї категорії дітей (Н. Баль, Л. Баряєва, С. Геращенко, І. Дмитрієва, А. Єгорова, С. Льїна, Г. Каше, Н. Кравець, Р. Лаласва, В. Ліпакова, В. Лубовський, О. Лурія, О. Мамічева, М. Матвєєва, С. Миронова, І. Омелянович, М. Певзнер, В. Петрова, Г. Піонтківська, І. Позднякова, О. Проскурняк, М. Савченко,

В. Синьов, Є. Собонович, М. Стразулла, В. Тищенко, О. Хохліна, Д. Шульженко, А. Кларк (A. Clarke), М. Левіс (M. Levis), С. Розенберг (S. Rosenberg), Дж. Прасі (G. Pruthi), Т. Ернест Ньюленд (T. Ernest Newland) тощо).

З'ясовано, що порушення мовленнєвої діяльності у ДІП характеризуються складністю патогенезу та симптоматики, оскільки можуть бути зумовлені як загальним психічним недорозвитком, так і іншими чинниками: зниженням слуху, порушеннями будови артикуляційного апарату та/або мовленнєвої моторики тощо.

Важливим є те, що сьогодні в початковій школі впроваджується багато інноваційних технологій, серед яких виділяють наступні: технології особистісно орієнтованого навчання; традиційні педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів; педагогічні технології на основі підвищення ефективності управління та організації освітнього процесу; педагогічні технології на основі дидактичного вдосконалення та реконструювання матеріалу. Їх використання є оптимальним для успішного навчання, всебічного виховання та гармонійного розвитку особистості молодшого школяра [1].

У практиці можна використовувати різні інноваційні методи навчання. Прикладом може бути вправа «Ромашка», завдання якої полягає у створенні правильного речення, що стосується даної теми. Наприклад: казка «Кривенька качечка». Дівчина: працювита, лагідна, добра, жорстока, мовчазна, зла, горда. Вибравши правильні ознаки даного героя, учні складають його внутрішню характеристику. Ця вправа допомагає учням у відтворенні змісту тексту, запобігає зазубрюванню. Дитина намагається прочитати текст так, щоб на наступному уроці «зрвати» з ромашки правильні відповіді [3].

Суголосні з думкою учених, що впровадження системи інтерактивного навчання приносить користь: конкретному учню – усвідомлення включення в спільну роботу, комунікативну готовність до роботи в групах на інших уроках, розвиток рефлексії, становлення суб'єктивної позиції в навчанні; навчальній групі – розвиток навичок спілкування і взаємодії у малій групі, формування ціннісно орієнтованої єдності групи, прийняття моральних норм і правил спільної діяльності; класу: оцінювання процесу і результату спільної діяльності, підвищення пізнавальної активності класу, розвиток аналізу й самоаналізу у процесі групової роботи; у траєкторії зв'язку – клас-учитель – нестандартний підхід до організації освітнього процесу, підвищення пізнавальної активності класу, багатомірне опанування навчального матеріалу, формування готовності до особистісної взаємодії. Використання інтерактивних методів навчання на уроках в початковій школі допомагає досягнути трієдиної мети навчання: навчальної, розвивальної та виховної [5].

Робота з розвитку мовлення молодших школярів включає такі напрями: удосконалення звуковимови учнів і підвищення їх мовної культури; збагачення, уточнення й активізація словникового запасу молодших школярів;

– уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання;

– послідовне й логічне викладання думки;

– удосконалення граматичного ладу мовлення учнів;

– оволодіння нормами українського літературного мовлення;

– засвоєння найважливіших етичних правил спілкування [2].

Ці напрями роботи з розвитку мовлення становлять основу для формування в молодших школярів мовленнєвої компетентності.

Розвиток зв'язного мовлення – провідний принцип навчання рідної мови в початкових класах. Він охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Програмою передбачається набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне та писемне, діалогічне та монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Робота над правильною вимовою, чіткістю й виразністю усного мовлення, над збагаченням словника, правильним і точним вживанням слова, над словосполученням та зв'язним висловлюванням, над орфографічно грамотним письмом має стати основою кожного уроку.

Дуже важливо, щоб молодші школярі пізнавали світ у всій його багатогранності, відчували й розуміли пряме та переносне значення слів, їх найтонші відтінки. Коли дитина зрозуміє і відчуже красу рідного слова, вона осягне любов до мови. Розуміти, відчувати та любити рідну мову здатні всі діти. Тому завдання вчителя полягає в тому, щоб розвивати мову учнів, збагачувати її, навчити любити, пишатися нею [4].

Отже, розвиток зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями – це цілеспрямована й систематична робота з розвитку усного мовлення на уроках української мови в початковій школі, яка істотно впливає на формування загальної культури всебічно розвиненої, соціально активної особистості, готової до максимально ефективної участі в мовленнєвому спілкуванні.

Список використаних джерел:

1. Дорошенко М. І. Основи культури і техніки мовлення. Харків: ОВС, 2002. 144 с.
2. Дідук Г. І. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення відповідно до нових концепцій викладання рідної мови. *Українська мова і література в школі*. Київ, 2000. С.24-28.
3. Досяк І. М. Нестандартні уроки з використанням інноваційних технологій. 1 – 4 класи. Харків: Вид. група «Основа», 2007. 160 с.
4. Ковальова В. І. Розвиток мовлення – найважливіша умова успішного навчання молодших школярів. URL: doc.osvita.ua/doc/files/.../movlennya.doc (дата звернення 17.06.2017).
5. Плахотник Ю. І. Використання інноваційних технологій на уроках в початковій школі. Режим доступу: URL:http://mybclass.at.ua/load/statti/vikoristannja_innovacijnikh_tekhnologij_na_urokakh_v_pochatkovij_shkoli/3-1-0-3 (дата звернення 18.02.2019).

СЕКЦІЯ П. МОЛОДИЙ ПСИХОЛОГ

ПСИХОЛОГІЯ БЕЗПЕКИ У МОМЕНТ НЕБЕЗПЕЧНОЇ СИТУАЦІЇ

Опалько В.О., здобувачка вищої освіти

Шевчук О.А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної підготовки та соціально-гуманітарних наук

Державний заклад «Луганський державний медичний університет»

Під час вивчення освітнього компоненту (далі – ОК) «Безпека життєдіяльності. Цивільний захист. Основи охорони праці» ми дізналися на практичному занятті «Дослідження ролі темпераменту та характеру в житті людини» про власний темперамент, характер та їхній вплив на безпеку людини у сфері проживання.

Серед здобувачів вищої освіти, які проходили опитування, було виявлено 43,8 % сангвініків, 12,5 % флегматиків, 25 % меланхоліків та 18,8 % холериків (див. рис. 5).

Щоб переконатися у достовірності впливу темпераменту і характеру на поведінку щодо поводження кожного у момент небезпечної ситуації, ми провели опитування серед здобувачів вищої освіти першого курсу Луганського державного медичного університету. Опитування на тему «Психологія безпеки у момент небезпечної ситуації» дало можливість виявити середній рівень обізнаності здобувачів вищої освіти щодо базових питань, які закладені в програмі ОК (див. рис. 1-8).

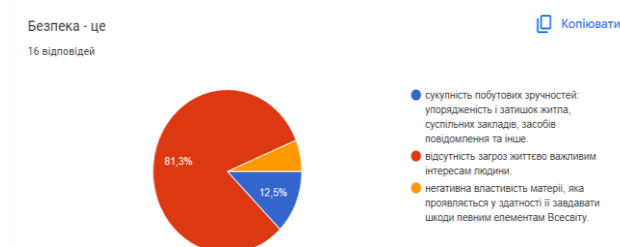


Рис. 1. Поняття «безпека».

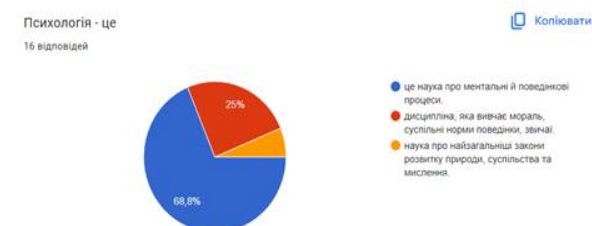


Рис. 2. Поняття «психологія».

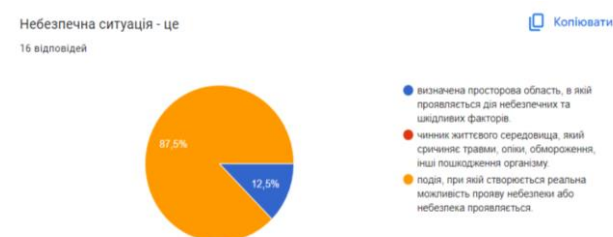


Рис. 3. Поняття «небезпечна ситуація»

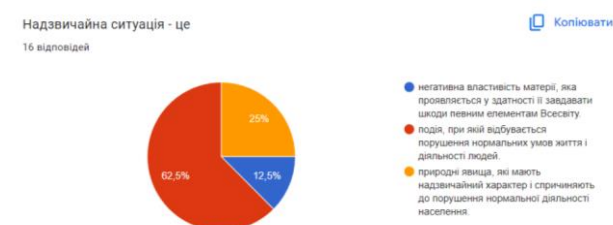


Рис. 4. Поняття «надзвичайна ситуація».

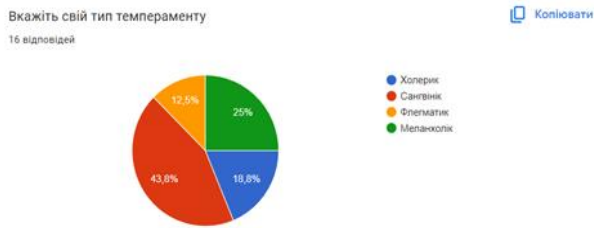


Рис. 5. Ваш тип темпераменту.



Рис.6. Знання про рятування у небезпечній ситуації.

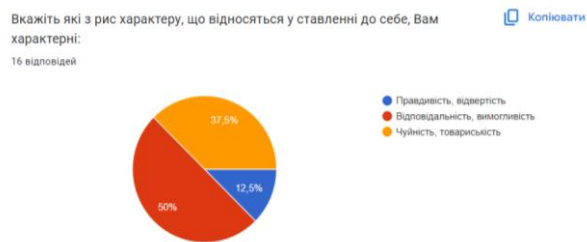


Рис. 7. Ваші риси характеру.

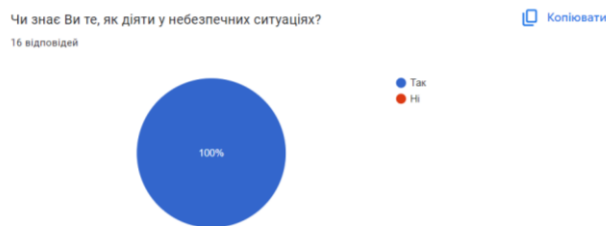


Рис. 8. Знання про дії в небезпечній ситуації.

Згідно результатів опитування виявлено, що більшість здобувачів вищої освіти знали визначення понять, що входять до програми ОК. Також вони орієнтувались щодо правильної поведінки в небезпечних ситуаціях (див. рис. 8).

Відомо, що психологічний вплив небезпечних ситуацій проявляється у людей неоднозначно, бо він має індивідуально виражену особисту реакцію. Відчуття небезпеки одних робить зовсім безпомічними, розгубленими і нездатними до цілеспрямованих дій, до адекватного захисту, а в інших, ця ж обставина, здатна викликати піднесення душевних та фізичних сил, спонукати до активної протидії обставинам.

Психологія – наука про ментальні й поведінкові процеси. Власне, люди, які працюють у галузі психології, намагаються знайти відповіді на запитання: «Що спонукає нас жити?» і «Як ми бачимо світ?». Ці прості ідеї охоплюють складні об'єкти вивчення, зокрема емоції, мисленеві процеси, сни, спогади, сприйняття, особистість, захворювання й лікування.

Термін психологія походить від двох давньогрецьких слів: «psyche» – душа і «logos» – слово, розуміння, знання, вчення, що означає «наука про душу». Отже, психологію можна визначити як науку про душу людини. А саме так довгий час і сприймали психологію [4].

Виходячи з сучасних уявлень, безпека життєдіяльності є багатограним об'єктом розуміння й сприйняття дійсності, який потребує інтеграції різних стратегій, сфер, аспектів, форм і рівнів пізнання. Складовими цієї галузі є різноманітні науки про безпеку.

Головна мета безпеки життєдіяльності полягає у тому, щоб сформувати в людини свідоме та відповідальне ставлення до питань особистої безпеки й безпеки тих, хто її оточує. Навчити людину розпізнавати й оцінювати потенційні небезпеки, визначити шлях надійного захисту від них, уміти надавати допомогу в разі потреби собі та іншим, а також оперативно ліквідувати наслідки прояву небезпек у різноманітних сферах людської діяльності допомагає наука, – психологія.

Безпека – це стан діяльності, при якому неможливо нанести шкоду людині; стан захищеності особи та суспільства від ризику зазнати шкоди; органічне поєднання і реалізація прагнення людини до безпеки і можливості забезпечення безпеки з боку державних та громадських організацій; гармонія світу.

Дисципліна «Безпека життєдіяльності» навчає правилам безпечної поведінки у навколишньому середовищі для безпечної життєдіяльності людини [5, с. 8-10].

Небезпечна ситуація – це така несприятлива обстановка, всередині якої виникають небезпечні і шкідливі

чинники різного походження, які виступають загрозою для життя, здоров'я людини, а також середовища її проживання і майна. Небезпечна ситуація, як було зазначено вище – це негативна властивість матерії, яка проявляється у здатності її завдавати шкоди певним елементам Всесвіту, потенційне джерело шкоди. Якщо мова йде про безпеку для людини, то це явища, процеси, об'єкти, властивості, здатні за певних умов завдавати шкоди здоров'ю чи життю людини або системам, що забезпечують життєдіяльність людей [1, с. 71-72].

Людина постійно взаємодіє з навколишнім середовищем, перетворює це середовище, а воно, у свою чергу, впливає на життєдіяльність самої людини. Тобто взаємодія людини із середовищем, що її оточує, відбувається при наявності прямих і зворотних зв'язків.

У ситуаціях, однакових для всіх, кожна людина поводиться по-різному. Найважливіше значення для поведінки конкретної особи мають її індивідуальні характеристики, такі як: тип нервової системи; характер і темперамент; особливості мозкової діяльності і мислення; виховання та освіта; стан здоров'я; досвід.

Темперамент – це індивідуально-своєрідні властивості психіки, які визначають динаміку психічної діяльності, однаково виявляються в різноманітній діяльності незалежно від її змісту, цілей, мотивів і залишаються постійними в зрілому віці. Розрізняють чотири основних типи темпераменту: сангвінік, холерик, флегматик і меланхолік [3, с. 371].

Коли говорять про темперамент, то мають на увазі багато психічних розходжень між людьми: розходження по глибині, інтенсивності, стійкості емоцій, емоційної вразливості, темпу, енергійності дій й інші динамічні, індивідуально-стійкі особливості психічного життя, поведіння і діяльності. Проте темперамент і сьогодні залишається багато в чому спірною і невирішеною проблемою.

Тип темпераменту не може бути «хорошим» чи «поганим». Темперамент надає своєрідність поведінки людини, але жодною мірою не визначає мотиву, вчинку, переконання чи моральних підвалин особистості. У одній з психологічних книг описана дуже виразна життєва ситуація, яка розкриває специфічні особливості поведінки представників різних темпераментів, які по-різному поведуться у надзвичайній ситуації [2].

Сангвінічний темперамент в постійно потребує нових вражень, які його збуджують і сприяють активності. Має виразність рухів та міміки, високий опір труднощам. Швидко реагує на події, що відбуваються прагне до частоті зміни важень, легко переживає невдачі та неприємності. Має високий поріг чутливості, тому не помічає дуже слабких звуків і світлових подразників. Здатний швидко зосереджуватися, дисциплінований. Йому властиві швидкість рухів, гнучкість мислення, винахідливість, швидкий темп мови. Сангвінік швидко реагує на навколишні події, неприємності переживає легко. Тому такий тип темпераменту виживе у надзвичайній ситуації та допоможе вижити іншим.

Холерики – такі люди, що відрізняються низькою чутливістю, високою реактивністю і активністю, хоча реактивність переважає над активністю, тому нестримані, нетерплячі, запальні. Відрізняється підвищеною емоційною збудливістю. У певній надзвичайній ситуації холерик, швидше за все, або почне влаштувати паніку, або візьме на себе відповідальність, проявить себе у бурхливій діяльності. Холериків відрізняє властивість темпераменту – ригідність, негнучкість пристосування до зовнішніх умов. Разом з тим, людина холеричного темпераменту при вдалому збігу обставин здатна проявити велику силу волі. Як сильний тип, він усе ж здатний дисциплінуватися, більшою мірою поліпшувати своє недостатнє гальмування. Тобто, якщо холерика навчити правильно себе поводити у надзвичайній ситуації, він швидко відреагує на зовнішній стан речей, допоможе врятуватися людям і не постраждає сам.

Флегматичний темперамент характеризується високою активністю, яка переважає низьку реактивність, низьку чутливість і емоційність. Він не винахідливий, важко переключає увагу і пристосовується до нової обстановки, повільно перебуває навички і звички. При виникненні труднощів в підвищує активність і різними способами намагається їх подолати. Реагує на все спокійно і повільно, має високий опір до дії сильних та тривалих подразників. Переключення уваги у нього уповільнене. Інертність психічних процесів позначається на недостатній гнучкості в діях. У надзвичайній ситуації флегматик не стане панікувати чи істерити. Він спостерігатиме за тим, що відбувається навколо, вибере для себе лідера і почне виконувати його вказівки. Навіть при великих неприємностях він зберігає спокій, відрізняється терплячістю, витримкою, самовладанням. Флегматики мають малу реактивність, емоційність і чутливість.

Меланхолік – характеризується слабкістю як процесів збудження, так і гальмування. Має високу чутливість і низьку реактивність. Енергійний, ненаполегливий, легко стомлюється та мало працездатний. Має нестійку увагу, уповільнений темп усіх психічних процесів. Болісно реагує на раптові ускладнення обстановки. Підвищена чутливість при великій інертності приводить до того, що незначний привід може викликати в нього сльози. Невпевнений у собі, боязкий, найменші труднощі змушують його опускати руки. Часто пасивний, загальмований, відчуває сильний страх у небезпечних ситуаціях. У складній ситуації може нічого не робити, так як схильний до апатії [3, с. 383-387].

Висновок. Отже, кожна людина, не зважаючи на свій тип темпераменту може вижити, правильно діяти у надзвичайній ситуації, якщо набуде необхідних знань та навичок у процесі вивчення ОК «». Як видно з вище сказаного, незалежно від темпераменту, необізнана людина має мало шансів врятуватися, тимпаче допомогти іншим у надзвичайній ситуації. Відомо, що темперамент відноситься до біологічно обумовлених підструктур особистості. Відповідно цим структурам, люди різних темпераментів у стресових, надзвичайних ситуаціях ведуть себе по-різному. Одні можуть розумно, без паніки, оцінити ситуацію і реалізувати необхідний алгоритм дій. Коли інші, піддавшись паніці, можуть сісти склавши руки і нічого не робити. Тому здобувачам вищої освіти потрібно вивчати такі ОК, як безпека життєдіяльності та психологія аби згодом мати змогу допомогти собі й іншим впоратися в небезпечній ситуації.

Список використаних джерел:

1. Бедрій Я. І. Безпека життєдіяльності : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2009. 286 с.
2. Зв'язок темпераменту людини з його поведінням в екстремальних ситуаціях. URL: http://4ua.co.ua/psychology/va2bd68b4d53b89421216c26_0.html.
3. Павелків Р. В. Загальна психологія. Підручник. К. : Кондор, 2009. 576 с.

4. Психологія. URL: https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/9705/#google_vignette.
5. Шевчук О. А. Словник з безпеки життєдіяльності : навч.-метод. посіб. для студ. гуман. і природ. спец. вищ. закл. України I-IV рівн. акред. Вид. 2-ге, доповн. і перер. К. : Вид. Дім «Слово», 2014. 184 с.

ОЦІНКА ПСИХІЧНОГО СТАНУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Грицюк К. В., здобувачка ОС «бакалавр», спеціальності 053 «Психологія», IV курсу
Кулакова Л. М., канд. психол. наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненський державний гуманітарний університет

Постановка проблеми. У зв'язку із повномасштабною війною на території нашої країни дослідження психологічного стресу у військових є надзвичайно актуальним. Протягом понад двох років повномасштабної війни військовослужбовці переживають високий рівень стресу, пов'язаного з небезпекою для життя, побутовими труднощами та психологічними викликами. Психологічний стрес, зумовлений бойовими діями, може мати важливі наслідки для загального благополуччя та функціонування особистості. Бойові дії можуть призводити до розвитку різних психічних порушень, таких як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресія, тривожність та ін. Ці ускладнення можуть значно впливати і на загальний стан психічного здоров'я військовослужбовців. Тому **метою** нашого дослідження було визначити вплив участі у військових діях на стан психіки військовослужбовців.

Виклад основного матеріалу дослідження. У нашому дослідженні взяли участь 50 військовослужбовців, які перебували в активному бойовому стані протягом останніх двох років. Вибірка включала осіб обох статей (45 - чоловіків, 5 - жінок), які належать до вікових категорій раннього та зрілого дорослого віку.

Наш вибір діагностичного інструментарію включає наступні методики:

1. Опитувальник депресії Бека [3].
2. Тест на посттравматичний стресовий розлад [1].
3. Шкала ситуативної та особистісної тривожності Спілберга-Ханіна [2].

Після проведення опитування за методикою Бека, ми отримали наступні результати (рис. 1):

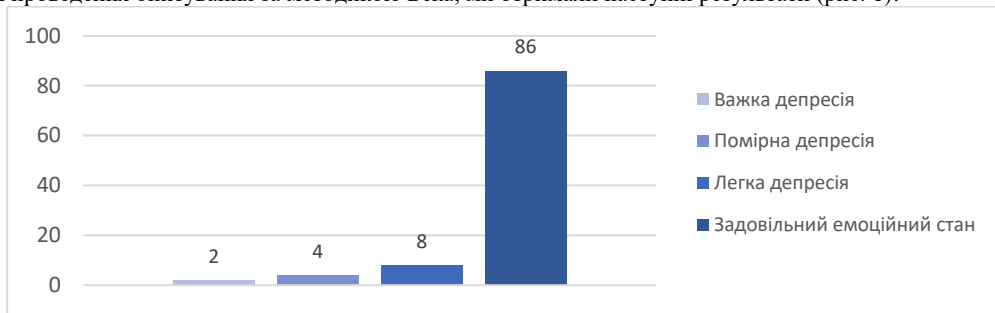


Рис. 1 Розподіл емоційного стану учасників за рівнями депресії, у %

Дана діаграма ілюструє емоційний стан учасників, розподілений за рівнями депресії. Важка депресія: представлено 2% учасників; помірна депресія: становить 4% від загальної кількості; легка депресія: спостерігається у 8% учасників; задовільний емоційний стан: найбільша категорія, що становить 86% учасників.

Ця діаграма надає уявлення про розподіл рівнів депресії серед учасників та вказує на переважання задовільного емоційного стану.

У наступному етапі було перевірено, чи були учасники експерименту схильні до посттравматичного стресового розладу (рис. 2).

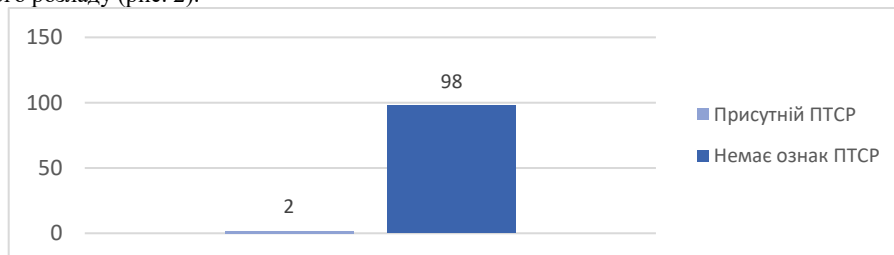


Рис. 2. Результати тесту на наявність ПТСР, у %

За наведеними даними, 98% учасників не мають ознак ПТСР, тоді як лише 2% показали позитивний результат. Рекомендується подальше обстеження та можливе консультування з фахівцем для тих, хто показав позитивний результат тесту.

І останній етап нашого дослідження це визначення рівня ситуативної та особистісної тривоги за методикою Шкала ситуативної та особистісної тривожності Спілберга-Ханіна (рис. 4):

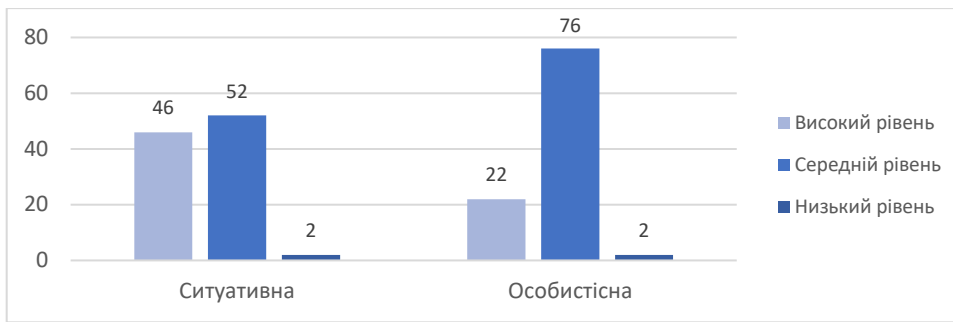


Рис. 3. Показники ситуативної та особистісної тривожності, у %

Значна частина учасників, це 46 %, мають високий рівень ситуативної тривожності, що може вказувати на велику чутливість до конкретних ситуацій. 52 % військовослужбовців мають середній рівень, що може свідчити про відсутність значущого впливу зовнішніх чинників на їхні емоції. І лише 2 % учасників мають низький рівень ситуативної тривожності, що може свідчити про те, наскільки вони стійкі до стресу. У категорії особистісної тривожності 22% учасників мали високий рівень її прояву, що може свідчити про індивідуальні аспекти емоційної реакції. 76%, а це більшість, мають середній рівень особистісної тривожності. Це вказує на стабільність психічного стану в контексті особистісних аспектів. Та один учасник (2 %) має низький рівень особистісної тривоги. Це вказує на відсутність особистісних турбот.

Висновки. Отож, дослідження показало, що військовослужбовці, що беруть участь у повномасштабних бойових діях, дійсно стикаються із значним рівнем психологічного стресу. Цей стрес може призводити до різних психічних порушень, таких як, ПТСР, депресія, тривожність та порушення когнітивної сфери.

Список використаних джерел:

1. Психологічний центр «Без паніки». Тест на посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). URL: <https://trevog-bolshe.net/blog/test-na-posttravmatychnyj-stresovuj-rozlad-ptsr>
2. Романовська Д. Д. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти : навч. посіб. Чернівці : Технодрук, 2014. 91 с.
3. Beck A. T. et al. An Inventory for Measuring Depression. Archives of general psychiatry. 1961. Т. 4. №. 6. Р. 561-571.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Кравчук І. М., здобувачка ОС «магістр», спеціальності 053 «Психологія», І курсу
Кулаков Р.С., канд. психол. наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненський державний гуманітарний університет

Постановка проблеми. Самооцінка починає формуватися уже в ранньому віці розвитку людини. Проте лише у підлітковому віці з'являється істинна самооцінка – оцінка людиною самої себе, де перевага віддається критерієві свого внутрішнього світу, обумовлена власним «Я». Найважливішим моментом є те, що в підлітковому віці спостерігається перехід людини на якісно нову соціальну позицію, у якій формується й активно розвивається свідомість і самосвідомість особистості. Поступово відчувається відхід від прямого копіювання оцінок дорослих, зростає опора на внутрішні критерії.

Зважаючи на це, **метою дослідження** стало вивчення психологічних особливостей самооцінки особистості у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самооцінка розуміється як рівень прийняття себе, вміння критично аналізувати власні можливості. Вона нерозривно пов'язана із любов'ю до себе. Людина із значною кількістю комплексів не зможе відчувати це почуття, допоки не позбудеться їх. Самооцінка впливає на те, наскільки індивіду легко дається спілкування з іншими, виконання поставлених цілей, саморозвиток. Ті, у кого вона занижена, відчувають у всіх сферах свого життя серйозні труднощі.

Ось яке визначення самооцінки представлено у «Психологічній енциклопедії»: «Самооцінка – центральний компонент Я-Концепції особистості, який охоплює оцінку людиною себе, своїх можливостей і якостей та місця серед інших людей» [5, с. 313].

У людини самооцінка виконує регулюючу і захисну функції, впливаючи на взаємовідносини з іншими людьми, поведінку і розвиток. Від самооцінки залежить самокритичність людини і вимогливість до себе. Вона є основою ставлення людини до своїх успіхів та невдач і вибору цілей певної складності, тобто рівня домагань.

Самооцінку характеризують за кількома ознаками.

1.Реальність – адекватна і неадекватна (занижена або завищена).

Адекватна самооцінка дає змогу особистості критично ставитися до себе і правильно оцінювати свої сили і можливості. Неадекватна самооцінка виявляється в переоцінюванні суб'єктом своїх сил і можливостей (завищена самооцінка), або в недооцінюванні себе (занижена самооцінка).

2.За рівнем – висока, середня, низька самооцінка.

3.За часовою спрямованістю – ретроспективна, актуальна і прогностична самооцінка та ін. [5, с. 313].

Самооцінка починає формуватися уже на ранніх етапах розвитку дитини під впливом оцінок її якостей дорослими. У процесі розвитку поступово зростають можливості дитини самостійно оцінювати свої якості, ба більше, її самооцінка все менше залежить від оцінок оточуючих.

Р. Павелків [4] стверджує, що у процесі дорослішання людина проходить через кілька стадій свого особистісного становлення: немовлячий та ранній вік, дошкільне дитинство, підлітковість, юність. Кожен із цих періодів унікальний і по-своєму значимий у формуванні особистості.

Проте більшість психологів у цій віковій ієрархії найбільшого значення надають все-таки підлітковому віку, адже у 12-16 років перед молодою людиною особливо гостро постають завдання особистісного росту. Вирішуючи такі проблеми підлітку часто доводиться долати неабиякі труднощі. Окрім процесів фізіологічного та біологічного дорослішання, які є причиною багатьох труднощів, важливим завданням на цьому віковому етапі є усвідомлення себе в групі, в сім'ї, оцінка себе як особистості. Таке усвідомлення називають самооцінкою.

На думку У. Михайлишина [3], підлітковий період вважається таким, під час якого суперечності розвитку набувають особливої гостроти. Зумовлено це специфічними явищами, які є свідченням переходу від дитинства до дорослості. Цей процес супроводжується якісною перебудовою всіх сторін розвитку особистості. На зміни самооцінки впливають прагнення підлітків розібратися у собі, ускладнення їхніх взаємин з іншими людьми.

О. Ратушний [6] вважає, що підлітковому періоду характерним є інтенсивний процес формування самооцінки, швидкий розвиток самосвідомості та здатність спрямовувати свідомість на внутрішні психічні процеси, включаючи власний світ почуттів та потреби в самопізнанні. Перехід від молодшого шкільного віку до підліткового супроводжує психологічна криза, однією з ознак якої є різка зміна самооцінки. На цьому етапі у підлітків з'являється незадоволення самим собою, а також починає розвиватися здатність оцінювати себе не тільки залежно від вимог дорослих, але й на основі власних стандартів.

Тож формування самооцінки є характерною рисою особистості підлітка. Рівень самооцінки впливає на всі сфери його життя: емоційне самопочуття і взаємостосунки з оточуючими, розвиток творчих здібностей, і успішність у навчанні. Через низьку самооцінку підліток недооцінює свої можливості і прагне до виконання тільки найпростіших завдань, що стає на заваді його самоствердженню. І, навпаки, чим вищий рівень самоприйняття, тим більше підліток вірить у свої власні можливості, успішно реалізовує поставлені цілі досягає більших успіхів. Проте, варто пам'ятати, що неадекватно завищена самооцінка теж може стати джерелом виникнення особистісних проблем.

Формування самооцінки підлітків відбувається паралельно із зростанням значення оцінок інших людей, але одночасно зміцнюється орієнтація і на власні критерії. Досвід соціальної взаємодії, зокрема, у школі та сім'ї, є основою появи почуття самооцінки. Вона пов'язана зі сприйняттям себе та відчуттям власної вартості, що виникають через досягнення в різних сферах життя, почуття відповідальності та адаптації. Розвиток сексуальної зрілості, переосмислення соціальної ролі і когнітивний розвиток є важливими факторами у формуванні самооцінки [1].

Найбільш очевидними є зміни в змістовній стороні самооцінки підлітків. Причина у тому, що саме в цей короткоточасний період спостерігається швидкий перехід від фрагментарного і недостатньо чіткого бачення себе до відносно повної, всеосяжної Я-концепції. Так, кількість якостей, які усвідомлює у собі старший підліток, в два рази більше, ніж у молодших школярів. Старшокласники в оцінці себе вже здатні охопити майже всі сторони власної особистості – їх самооцінка стає все більш узагальненою. Крім того, удосконалюються також і їхні судження щодо своїх недоліків [2].

Незважаючи на наявні численні дослідження самооцінки в дитячому віці, її вважають новоутворенням підліткового періоду. Дослідники однак у описах особливостей самооцінки дітей цього віку, відзначаючи її ситуативність, нестійкість, схильність до зовнішніх впливів у молодшому підлітковому віці і велику стійкість, багатосторонність охоплення різних сфер життєдіяльності в старшому підлітковому періоді.

Висновки. Отож, у підлітковому віці самооцінка з'являється як наслідок соціального порівняння. Дитина оцінює себе згідно різноманітних критеріїв, таких як її успішність у діяльності, відповідність пануючим стандартам, фізичні характеристики та навички, а також за свою поведінку. Самооцінка включає осмислення реакцій на зовнішні подразники. Варто пам'ятати, що в цьому віці важливим для підлітка є те, що про нього думають інші, яким він є для них і яке власне уявлення він має про себе. Підлітковий вік, який є періодом кризи, супроводжується численними психологічними змінами. Однією з них є формування «Я-концепції» як структури особистості. У цей період зовнішні оцінки поступово переносяться у внутрішні стани, що впливають на активність підлітка.

Питання, які розглянуті у даній публікації, проблема психологічних особливостей самооцінки у підлітковому віці повністю не висвітлена. Перспективними напрямками наступних наукових досліджень є теоретичне та емпіричне вивчення впливу самооцінки на підліткову агресію.

Список використаних джерел

1. Гернешій М. В., Михайлишин У. Б. Психологічні особливості самооцінки у підлітковому віці. Сучасні аспекти та перспективні напрямки розвитку науки: матеріали V міжнародної студентської наукової конференції. Житомир. 2023. С. 204-206.
2. Єременко О. Дослідження самооцінки дітей підліткового віку. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2016. № 6. С. 40-44. DOI: <https://doi.org/10.31812/psychology.v6i.7310>
3. Михайлишин У. Б. Вплив самооцінки на конфліктну поведінку підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. № 3. С. 86-92. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.17>
4. Павелків Р. В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Кондор. 2015. 469 с.
5. Психологічна енциклопедія / авт.-упорядн. О. М. Степанов. Київ : «Академвидав». 2006. 424 с.
6. Ратушний О. О. Особливості самооцінки у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. № 4. С. 74-79. DOI: <https://doi.org/10.31812/psychology.v4i.7430>

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩА РИСА ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

Шоцька М.П., здобувачка ОС «магістр», спеціальності 053 «Психологія», I курсу
Кулакова Л. М., канд. психол. наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненський державний гуманітарний університет

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство переживає низку непростих випробувань, які виникають через соціально-економічну нестабільність, формуванням нових культурних цінностей та, найголовніше, зміни у способі життя через повномасштабну війну в нашій державі. В умовах цих трансформацій розвиток стресостійкості стає важливою умовою для успішного функціонування особистості та збереження її здатності до самореалізації в нових обставинах.

Стресостійкість вважається ключовим аспектом професійного зростання представників різних сфер, зокрема тих, хто працює у системі «людина-людина». У цьому контексті актуальною є проблема стресостійкості педагогів, оскільки ця якість визначає ефективність їхньої професійної діяльності, запобігає емоційному та професійному вигоранню та сприяє виникненню в них почуття задоволення від своєї професії. У зв'язку з цим вивчення психологічних особливостей стресостійкості педагогів є важливим завданням, що стоїть перед науковцями і практиками.

Адже професія педагога, будучи однією з найбільш інтелектуально та емоційно напружених видів професійної діяльності, має низку факторів, які здатні спричинити деформації особистості педагога. Одним із таких факторів є професійний стрес педагога, який негативно позначається на ефективності його фахової діяльності. Саме тому однією з професійно важливих якостей особистості представника педагогічної спільноти має бути його здатність чинити опір стресовим ситуаціям, або стресостійкість.

Зростаючий інтерес до вивчення явища стресостійкості особливо важливий через збільшення рівня стресу серед педагогічних фахівців. Це обумовлено зміною соціальних стереотипів, зростаючим соціальним попитом на нові підходи до навчання та виховання молодого покоління, а також налаштуванням на нові стратегії суспільного розвитку та підвищеною конкуренцією. Варто зазначити, що на сьогоднішній день у вітчизняній психологічній науці налічується обмежена кількість робіт, присвячених дослідженню даної проблеми. Зокрема, вивченням стресостійкості як професійно важливої якості педагога займалися В. Ф. Калошин [1], В. М. Корольчук [2], В. М. Крайнюк [3], Г. М. Чернишук [5] й ін.

Мета нашого повідомлення - теоретичний аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми та виявленні психологічних особливостей розвитку стресостійкості як професійно значущої риси особистості педагога.

Виклад основного матеріалу. Стресостійкість особистості на соціально-психологічному рівні розглядають як: збереження здатності до соціальної адаптації; збереження значущих міжособистісних зв'язків; забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей; збереження працездатності; збереження здоров'я. Основним критерієм стресостійкості людини є рівень її спроможності до пристосування в складному і вимогливому світі [5].

Стресостійкість педагога є однією з тих якостей, від якої залежить не лише успішність оволодіння професійною діяльністю, посилення продуктивності освітнього процесу, а й самореалізація педагога як особистості. Провідна роль у системі протидії стресу у вчителів-майстрів своєї справи належить адаптації, яка полягає в ефективному вирішенні педагогічних проблемних ситуацій і завдань. В цілому ж можна говорити про те, що стресостійкість педагога проявляється в умінні долати емоційне напруження, придушувати негативні прояви в поведінці, викликані стресовими ситуаціями, проявляти витримку і такт [1, с. 118-123].

Проте, здатність чинити опір стресу залежить від чинників, що є однаково значущими для всіх педагогів незалежно від рівня їх професіоналізму – сили нервової системи та рівня тривожності. Адже не секрет, що більш стійкими до стресу є особи з сильною нервовою системою й низьким рівнем тривожності [4].

Поява стресу у педагогів найчастіше пов'язана із низкою факторів. Як от:

- обсяг та зміст виконуваної роботи;
- соціальні виклики;
- невизначеність та нестабільність;
- завищені очікування результатів успішності здобувачів;
- професійне вигорання;
- соціально-економічні проблеми;
- відсутність підтримки від адміністрації, колег, батьків;
- адаптація до інновацій;
- високий рівень особистої відповідальності за якість освітнього процесу;
- недоліки організаційної діяльності та ін.

Професійний стрес може проявлятися по-різному. Основними його характеристиками є стан фрустрації, який проявляється постійним невдоволенням, розчаруванням та роздратуванням педагога, що детермінує появу невпевненості в собі, емоційну нестійкість, підвищену тривожність та нервовість. Найчастіше такому педагогу притаманні низька самооцінка, авторитарний стиль викладання, озлобленість та агресія.

Водночас серед проявів професійного стресу педагога виокремлюють загальне нездужання, депресію, хронічну втому, втрату сну, які можуть призвести до «емоційного вигорання» особистості фахівця – особливого фізичного, емоційного та розумового виснаження вчителя. Вищеописані прояви не тільки погіршують загальний стан здоров'я педагога і його професіоналізм, а й значною мірою знижують ефективність педагогічної діяльності, виступаючи не найкращим прикладом для наслідування поведінки свого наставника дітьми [2].

Наразі існує безліч методів корекції професійного стресу педагога. З-поміж них – соціальна підтримка, психотренінги, психотехнічні техніки, вправи, ігри та ін. Однак, переважна більшість із них мають на меті зняття наслідків стресу. Тоді як пріоритетом має стати формування стресостійкості педагогічного працівника, що

забезпечило б мінімізацію описаних вище наслідків. Більшість дослідників вважають, що основною психологічною умовою формування стресостійкості педагога має бути розвиток позитивного ставлення до себе, до власної професії та усіх учасників освітнього процесу. Педагог, якому притаманний адекватний рівень самооцінки, здатний впоратися із стресовими ситуаціями, що можуть виникнути у процесі його професійної діяльності. Адже у педагогів, які здатні сприймати себе позитивно, спостерігається зростання впевненості у власних силах, прагнення до активного саморозвитку та самореалізації, що, у свою чергу, сприяє підвищенню ефективності професійної діяльності. І, з іншої сторони, педагоги, яким притаманна низька самооцінка, у проблемній ситуації сприймають навколишній світ через призму власних переживань в тривогу, що часто стає причиною неефективної професійної діяльності [3, с. 265-268].

З огляду на вищеописані теоретичні розвідки нами було здійснено дослідження, яке мало на меті визначення психологічних особливостей розвитку стресостійкості як професійно значущої риси особистості педагога. Для цього ми скористалися методикою Т.А.Немчина і Дж.Тейлора, що визначає схильність особистості до розвитку стресу.

Результати дослідження, які представлено на рис.1, дають змогу констатувати, що більше половини педагогів (54%) мають середній рівень схильності до розвитку стресу. Вважаємо, що такі вчителі зазвичай швидко і безболісно виходять зі стресових ситуацій, які виникають в освітньому процесі. Проте певні несподівані, серйозні проблеми можуть стати причиною нервового зриву особистості та часткової дезорієнтації. Саме тому рівень схильності до стресу респондентів даної групи знижується зі збільшенням стресових ситуацій як у повсякденному житті в цілому, так і в педагогічній діяльності зокрема.

31% з-поміж опитаних проявили низький рівень схильності до розвитку стресу. Це вказує на те, що педагогічні працівники здатні дуже добре протистояти зовнішнім і внутрішнім стресорам у власній професійній діяльності. Енергія та ресурси цих досліджуваних не витрачаються на боротьбу з негативними психологічними станами, що виникають в процесі стресу, а тому професійна діяльність є набагато ефективнішою й продуктивнішою.

15% педагогам притаманний високий рівень схильності до розвитку стресу. Це означає, що в процесі педагогічної діяльності таких учителів може вивести із рівноваги навіть найменша дестабілізуюча ситуація. Через це професійна діяльність у такому негативному, перш за все емоційному, стані є неефективною, що призводить до негативних результатів, перевтоми та виснаження як педагога, так і здобувачів освіти.

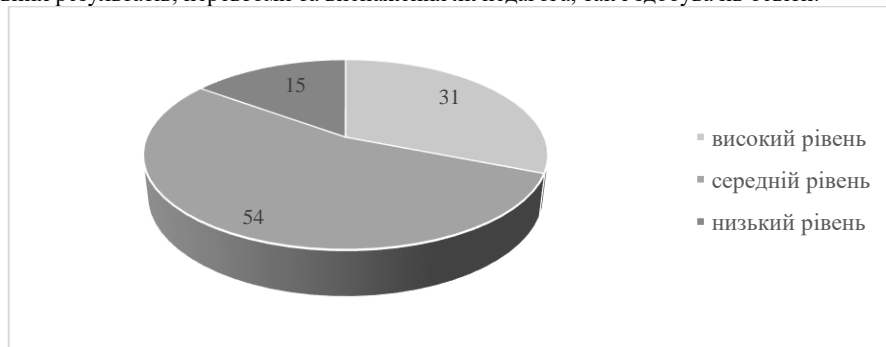


Рис. 1. Рівні стресостійкості педагогів, у %

Висновки. Отож, згідно результатів дослідження, переважна більшість педагогів проявили середній рівень стресостійкості, що свідчить про необхідність цілеспрямованого підвищення рівня розвитку цієї якості, причому, ще під час навчання у ЗВО. Належний рівень стресостійкості як однієї з провідних професійно важливих якостей педагога дозволить йому зберегти фізичне та психічне здоров'я, запобігти емоційному вигорянню, що підвищить результативність і якість виконання роботи. Адже тільки щасливий педагог здатний виховати щасливого учня.

Список використаних джерел:

1. Калошин В. Ф. Стрес у педагогічній діяльності. Конфлікти : сутність і подолання. Харків : Основа, 2008. С. 107-220.
2. Корольчук В. М. Психологічні засади дослідження стресостійкості особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2011. № 26. С. 183-192.
3. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.
4. Стахова О. О., Баранчук А. В. Стресостійкість як професійно значуща риса особистості майбутнього педагога. URL: <http://surf.li/ojqmu> (дата звернення: 18.12.2023).
5. Чернишук Г. М. Особливості дослідження первинної стресостійкості особистості. *Проблеми емпіричних досліджень у психології*. 2008. № 1. С. 92-98.

СТАН ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ У ПОГЛЯДАХ ТЕОРЕТИКІВ ПСИХОЛОГІЇ

Савчук В.Р., здобувачка ОС «бакалавр», спеціальності 053 «Психологія», IV курсу
Кулакова Л. М., канд. психол. наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненський державний гуманітарний університет

Здоров'я – це складний, системний за своєю суттю феномен. Він має свою специфіку прояви на фізичному, психологічному та соціальному рівні розгляду. Проблема здоров'я має виражений комплексний характер. На її вивченні зосереджено зусилля багатьох наукових дисциплін: медицини, психології, валеології та ін. Серед них одне з провідних місць по праву належить психології здоров'я. Без перебільшення можна сказати, що психологія здоров'я сьогодні – це перспективна область знання, що швидко розвивається, яка передбачає спеціальну підготовку психологів для практичної роботи у цьому напрямі [4, с. 29].

Якщо ми звернемося до історії становлення психологічної науки, то виявимо, що психіка та особистість як автономні, цілісні системи стали предметом наукового дослідження завдяки переважно аномальним своїм проявам. Саме лікарі-психотерапевти, прагнули розкрити таємні причини психічних порушень, щоб полегшити людські страждання, висунули перші теорії, покликани науково тлумачити різноманітність психічних явищ. Так, в умовах щоденної психотерапевтичної роботи народилися навчання З. Фрейда, А. Адлера, К. Г. Юнга. Іншими словами, психопатологія була відправним пунктом у побудові більшості фундаментальних психологічних теорій особистості. Фокус уваги видатних дослідників людської психіки у ХХ столітті постійно зміщувався до полюса хвороби, патології, страждання. І хоча неодноразово робилися спроби виявити фактори внутрішньоособистісної інтеграції та необхідні умови повноцінного функціонування психіки, єдності та ясності у цьому питанні досягнуто не було, так що проблема здоров'я та здорової особистості як і раніше залишалася швидше світоглядною та філософською, ніж науковою.

Лише у другій половині минулого століття, головним чином у рамках гуманістичної та трансперсональної психології, зусилля найбільших вчених (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Гроф та ін.) були консолідовані для вивчення основ повноцінного функціонування психіки, та почалася систематизована розробка психологічних концепцій здоров'я. У вітчизняній психологічній науці підйом дослідницького інтересу у цій галузі посідає останнє десятиліття ХХ та початок ХХІ століття. Конкретні спроби переглянути теорію особистості у світлі нових концепцій психічного здоров'я робляться у наші дні найбільшими вітчизняними вченими. Серед них слід згадати таких психологів, як О. Толстограєва, М. Лукашенко [5], І. Коцан, Г. Ложкін, М. Мушкевич [1] та ін. У роботах цих дослідників намічено синтез природничо-наукових та гуманітарних підходів до проблеми психічного здоров'я особистості, досліджуються цінності та життєво-сміслові орієнтації, духовні та моральні виміри людини як детермінанти її благополучного розвитку.

Звернімося до психодинамічної теорії особистості З. Фрейда. Як правило, у сучасній науці розгляд еволюції зарубіжних теорій особистості починається з психоаналізу. У його роботах основоположника З. Фрейда (1856-1939) можна більше дізнатися про нездоров'я особистості, ніж її здоров'я. Психоаналітична теорія З. Фрейда є прикладом психодинамічного підходу до вивчення поведінки людини. При такому підході вважається, що несвідомі психологічні конфлікти контролюють поведінку людини. Зигмунд Фрейд будував психоаналітичні концепції майже повністю на своїх клінічних спостереженнях над хворими на неврози, а також на психоаналізі. Психоаналіз можна розглядати як явище в психології, мета якого – допомогти людині в подоланні конфліктів, породжених зіткненням природи та культури всередині людини. З. Фрейд показує шляхи виходу з цього конфлікту. Перший – вдосконалення культури у напрямі пом'якшення заборон задоволення деяких бажань: досягнення науки у перспективі збільшать владу людини над силами природи та полегшать задоволення людських потреб. Другий – збагачення індивідів здоровим способом компенсації через механізм сублімації, інакше кажучи – розвиток здатності до творчої самореалізації у соціально прийнятній формі. Третій – розвиток людського розуму та вироблення наукових та практичних шляхів усвідомлення та подолання психологічних конфліктів [2, с. 53].

К. Юнг (1875-1961) – автор аналітичної теорії особистості висунув гіпотезу про властиві людині вроджені ідеї або спогади («архетипи»), які визначають характер сприйняття, переживань і реакцій людини на ті чи інші події. Серед архетипів, що вводяться ним на розгляд, «самість» є найбільш важливим. Вона є стрижнем, центром структури особистості, навколо якого відбувається інтеграція внутрішнього духовного світу людини. Набуття «самості» через процес самореалізації, згідно з К. Юнгом, є головною метою людського життя. К. Юнг першим із теоретиків особистості доводив, що для досягнення психічного здоров'я особистості її різноспрямовані тенденції мають бути інтегровані в узгоджене ціле. Коли це відбувається, людина відчуває єдність, гармонію та цілісність, іншими словами, вона психічно здорова. Це одне з ключових положень аналітичної теорії особистості, яке мало істотний вплив на становлення наступних особистісних концепцій, у тому числі й у руслі гуманістичної психології [6, с. 116-117].

Відправною точкою у творчості А. Адлера (1870-1937) була його думка про те, що будь-яка теорія особистості повинна мати своєю кінцевою метою здорову поведінку людини. У створеній ним індивідуальній теорії особистості визначальна роль у розвитку людини відводиться соціальним факторам. Він трактує людину як єдине ціле, як єдиний і організм, що самоорганізується, вся поведінка якого розгортається у соціальному контексті. Людина включена в суспільство, і соціальні детермінанти відіграють визначальну роль у створенні її життєдіяльності [3, с. 47]. При цьому провідною рисою людини виступає вільна, усвідомлена активність. Основна роль у концепції А. Адлера приділяється соціальному інтересу як важливому критерію психічного здоров'я індивіда, як одного з основних критеріїв психологічної зрілості. Соціальний інтерес означає, що нормальна, здорова людина по-справжньому турбується про інших (на протигагу егоцентриста), вона відкрита для співпраці та взаємодії з іншими, вона рухається почуттям емпатії по відношенню до людства.

Найбільші психологи ХХ ст. – Е. Еріксон (1902-1994) та Е. Фромм (1900-1980) спробували застосувати гуманістичний підхід у рамках теорії адаптації. У працях цих учених було намічено цілком певний та теоретично обґрунтований перехід до гуманістичної моделі особистості, яка взяла гору, починаючи з другої половини минулого століття.

Е. Еріксон, розглядаючи становлення людини як поетапний процес, що включає певні стадії з характерними для них кризами, наочно показує, що самою логікою людського розвитку особистість періодично підводиться до вибору між зрілістю, здоров'ям та регресом; особистісним зростанням, самовизначенням та хворобою, неврозом. З точки зору Е. Еріксона, людина, приймаючи виклик у ході кожної психосоціальної кризи, отримує шанс до особистісного зростання та розширення своїх можливостей. Успішно подолавши одну кризу, вона просувається у своєму розвитку до наступної. Благополучне подолання чергової психосоціальної кризи надає індивіду все більше можливостей для зростання та самореалізації [3, с. 220]. Це свідчить про те, що теорія Е. Еріксона передбачає наявність внутрішнього зв'язку між особистісним зростанням та здоров'ям, а отже, співзвучна основним принципам гуманістичної психології.

У свою чергу Е. Фромм на певному етапі свого наукового шляху перейшов від аналізу умов і передумов соціально заданої неповноцінності сучасної людини, до формулювання основних положень так званого нормативного

гуманізму Це вчення, покликане виявити мотиваційні та ціннісні підстави індивідуального людського буття, споконвічні та відносно незалежні від соціального устрою.

Г. Олпорт (1897-1967) – автор теорії рис особистості, одним із перших серед західних психологів почав розкривати тему здорової особи. Його не задовольняв такий стан справ, коли багато хто з тогочасних науковців-психологів не могли дати визначення здорової особистості, але навіть і не намагалися докласти хоч якихось зусиль для її опису. Більшості вже відомих теорій особистості він дорікав у тому, що вони невинновато ігнорують здорову особистість. Г. Олпорт наголошував, що дослідження в даному напрямку психологи повинні проводити на здорових, а не на хворих людях. «Деякі теорії розвитку засновані, головним чином, на поведінці психічно нездорових і тривожних людей або на витівках доведених до крайності лабораторних щурів. Дуже небагато теорій сформувалися на основі вивчення здорових людських істот, таких, які намагаються не стільки зберегти своє життя, скільки зробити його осмисленим» [2, с. 290]. На відміну від представників психоаналізу, він зводив до мінімуму роль впливу несвідомого на психічне здоров'я дорослої людини. Науковець дотримувався тієї думки, що здорова людина керується у своїй поведінці раціональними мотивами, і це відрізняє її від невротиків, що живуть відповідно до імпульсів несвідомого. За вектором часу здорова людина живе не тільки в минулому, а й у теперішньому та майбутньому. Згідно з Г. Олпортом, розвиток людини відбувається у взаємозв'язку зі соціумом. Саме через соціальні відносини формуються та наповнюються внутрішнім змістом особистісна структура. Г. Олпорт переконаний, що поведінка людини завжди є результатом прояви зміни особистісних характеристик. Під рисою він розумів схильність людини вести себе подібним чином у широкому діапазоні життєвих ситуацій. Риса особистості лежить в основі стабільної та прогнозованої поведінки стосовно різноманітних, але рівнозначних ситуацій.

До найяскравіших представників гуманістичного напрямку у зарубіжній психології по праву належить К. Роджерс (1902-1987). Його творчі досягнення у галузі психотерапії та психологічного консультування надали потужний вплив на теоретичне та практичне оформлення цих розділів психології. Одне з основних положень створеної ним теорії особистості – підкреслення ролі самовизначення, здібностей людини в силу властивих їй уроджених можливостей самій визначати свою долю і нести, зрештою, відповідальність за те, ким вона є. Феномен Я-концепції і пов'язані з ним переживання займають у теорії К. Роджерса пріоритетне місце. Вивчаючи поведінку, він рішуче дотримувався цілісного підходу до людини, як основний і керівний мотив розглядав самоактуалізацію як процес розкриття людиною свого потенціалу протягом всього життя, її розвитку в напрямку зростаючої складності, самодостатності, зрілості та компетентності. Самоактуалізація, за К. Роджерсом, є найвищим рівнем психічного здоров'я особистості, але не як кінцевий результат, а в процесуальному сенсі, тобто як постійний рух особистості шляхом власного зростання та самовдосконалення [4, с. 119].

Таким чином, західна психологія у розробці концепції здорової особистості ґрунтується на переконанні, що у психіці кожної людини, поряд із патогенно функціонуючими несвідомими комплексами є ресурси, необхідні для оздоровлення особистості, що кожна людина самою природою від народження має власний потенціал здоров'я, який часто виявляється остаточно незатребуваним і нереалізованим.

Список використаних джерел

1. Коцан І. Я. Психологія здоров'я людини / І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич ; за заг. ред. І. Я. Коцана. Луцьк : Вежа, 2011. 430 с.
2. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: [підручник для студентів вищ. навч. закл.]. Київ : Форум, 2000. 543 с.
3. Основи психології: [підручник] / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. 2-ге вид., стереотип. Київ : Либідь, 1996. 632 с.
4. Основи практичної психології: [підручник] / В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева, В. Рибалка. 2-ге вид., стереотип. Київ : Либідь, 2001. 536 с.
5. Толстограєва О. Ю., Лукашенко М. В. Актуальні питання психічного здоров'я молоді в умовах сьогодення. *Практична психологія і соціальна робота*. 2007. № 8. С. 1-7.
6. Юнг К. Г. Психологія особистості. Київ : Видавець Ешке О. М., 2001. 427 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗКРИТТЯ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ»

Оздемір О., здобувач ОС «магістр», 1 курс, РДГУ

Созонюк О. В., кандидат психол. наук, доцент

Рівненський державний гуманітарний університет

З кінця минулого століття, зважаючи на значне погіршення ситуації «психологічного здоров'я» людства, цілком обґрунтованим стає інтерес наукової спільноти до поняття «емоційний інтелект», сфера досліджень якого значно поступалася місцем і вазі перед дослідженнями інтелектуальної сфери людської життєдіяльності. Крім цього, сучасний світ диктує умови в яких затребуваність висококваліфікованого спеціаліста на ринку праці сьогодні залежить не лише від його професійної кваліфікації, а й від уміння спілкуватися з людьми, приймати нестандартні рішення, вміння розв'язувати конфліктні ситуації або вміння їх запобігати, володіння критичним мисленням, здатністю адаптуватися до нових життєвих умов тощо. Тобто, високий рівень розвитку емоційного інтелекту сьогодні може забезпечити високу конкурентну спроможність спеціаліста та сприяє побудові успішної кар'єри в обраній сфері.

Отож, саме теоретично-практичні дослідження та популяризація потреби розвитку, поряд з інтелектуальною, сфери емоційного інтелекту є надзвичайно *актуальною* та може сприяти зміні ситуації на краще.

Мета повідомлення – з'ясувати основні теоретичні підходи до розкриття змісту поняття «емоційний інтелект».

Виклад основного матеріалу дослідження.

Проблема емоційного інтелекту активно досліджується закордонними вченими, такими як: Д. Гоулман (D. Goleman), Г. Орме, Дж. Мейер (J.D Mayer), П. Селовей (P. Salovey), Д. Карузо (D. Caruso), Р. Бар-Он (R. Bar-On), Дж. Сайароччі (J.V. Ciarrochi), Д. Слайтер (D. Sluiter), Р. Робертс (R. Roberts), Дж. Меттьюс (G. Matthews), М. Зайднер (M. Zeidner) та ін.

Різномасштабні проблеми формування і розвитку емоційного інтелекту досліджують і такі вітчизняні науковці, як: Б. Савчук, В. Ковальчук, Г. Єрошенко, О. Рябушко та О. Клепець, І. Харченко, С. Ізбаш, О. Галашова і З. Георгієвська, М. Маркова, А. Марков та О. Піонтковська, О. Руда, Я. Куценко, А. Чернявська, О. Мельничук, О. Нестеренко, Т. Петренко і В. Санжаровець та ін. [5].

Проте, загальноприйнятого методу для оцінки емоційного інтелекту на сьогодні досі не існує, тож дослідження в даній галузі є надзвичайно актуальними.

Значним проривом у становленні та виникненні поняття емоційного інтелекту в другій пол. ХХ ст. стали наукові дослідження Г. Гарднера який наприкінці 1970-х рр. висунув теорію про множинність форм прояву інтелекту. Ним була впроваджена теоретична семикомпонентна конструкція, що складається з відносно незалежних один від одного видів інтелекту, які відповідають за високі досягнення особистості в окремих галузях:

1. лінгвістичний (вербальний) інтелект – здатність використовувати мову для того, щоб стимулювати або передавати інформацію;
2. музичний інтелект – здатність виконувати, створювати або отримувати задоволення від музики;
3. логіко-математичний інтелект – здатність досліджувати категорії, відносин і структури шляхом маніпулювання об'єктами, символами, поняттями та експериментувати упорядкованим образом;
4. просторовий інтелект – здатність бачити, сприймати та маніпулювати об'єктами в розумі; сприймати та створювати зорово-просторові композиції;
5. тілесно-кінестетичний інтелект – здатність використовувати рухові навички в спорті, виконавчому мистецтві, в ручній праці;
6. міжособистісний інтелект – здатність розуміти інших других і ладити з ними;
7. внутрішньо-особистісний інтелект – здатність розуміти себе, свої почуття, прагнення. Наведені вище види інтелекту розглядалися Г. Гарднером як більш загальні форми здібностей, які значною мірою визначаються генетично, котрі в майбутньому трансформуються в більш конкретні заняття та здатності [3].

Сам термін «емоційний інтелект» уперше запровадили *Пітер Селовей та Джон Меср* у 1990 р. Під емоційним інтелектом вони розуміють комплекс індивідуальних здатностей чи рис, які відповідають за те, наскільки вплив емоційних явищ виявиться конструктивним чи деструктивним для поведінки людини. «На їхню думку, емоційний інтелект містить: 1) сприйняття та вираження емоцій;

- 2) розуміння емоцій, саморегуляцію та регуляцію емоційних явищ інших людей;
 - 3) використання емоційних явищ у творчому мисленні, гнучкому плануванні, перенесенні уваги та мотивація.
- У 1990 році *Керолін Саарні* запровадила в контексті психології розвитку поняття емоційної компетентності, яка являє собою набір з 8 видів здібностей чи вмінь:
- 1) усвідомлення власних емоційних станів;
 - 2) здатність розрізняти емоції інших людей;
 - 3) здатність використовувати словник емоцій і форми вираження, прийняті в цій культурі, а на більш зрілих стадіях – здатність засвоювати культурні сценарії та зв'язувати емоції з соціальними ролями;
 - 4) здатність емпатичного включення в переживання інших людей;
 - 5) здатність віддавати собі звіт у тому, що внутрішній емоційний стан не обов'язково відповідає зовнішньому вираженню як у самого індивіда, так і в інших людей, а на більш зрілих стадіях – здатність розуміти, як вираження власних емоцій впливає на інших та враховувати це у власній поведінці;
 - 6) здатність справлятися із негативними переживаннями, використовуючи стратегії саморегуляції, які мінімізують інтенсивність та тривалість таких переживань;
 - 7) усвідомлення того, що структура чи характер взаємовідносин значною мірою визначається тим, як емоції виражаються у взаємовідносинах, а саме яким ступенем безпосередності, достеменності вияву, так і ступенем емоційної взаємності чи симетрії у взаємовідносинах;
 - 8) здатність бути емоційно адекватним, тобто приймати власні емоції, якими би унікальними чи культурно детермінованими вони не були, та відповідати власним уявленням про бажаний емоційний баланс» [4, с. 7].

Наприкінці ХХ століття психологи *Дж. Готтман і Дж. Деклер* активно популяризують емоційний інтелект і його місце у вихованні молодого покоління. Учені зазначають, що виховання емоційного інтелекту – це процес і результат розуміння почуттів дітей, уміння співпереживати, заспокоювати направляти ці почуття на формування поведінки, а не обмежувати емоційну сферу дитини» [1, с. 84].

Широку популярність поняття «емоційний інтелект» набуло завдяки *Д. Гоулману*, чия книга «Емоційний Інтелект» викликала надзвичайний резонанс у світовій психології та педагогіці в 1995 р.

У своїй праці Д. Гоулман визначає емоційний інтелект як здатність людини усвідомлювати свої емоції та емоції інших, щоб добре керувати ними наодинці із самим собою та в процесі взаємодії з іншими людьми [4, с.7] і виділяє 5 компонентів емоційного інтелекту:

1. Самосвідомість — здатність людини правильно розуміти власні емоції та мотивацію, оцінювати свої слабкі та сильні сторони, визначати мету та життєві цінності. Коли ми беремо до уваги емоційний інтелект, самосвідомість відрізняється від того, що багато людей визначають як «пізнання себе». Це більш глибоке прийняття стратегій самооцінки й аналізу
2. Саморегуляція – здатність контролювати власні емоції. Коли людина стає більш обізнаною щодо значущості своїх емоцій у певних ситуаціях, вона дозволяє собі правильно управляти ними. Прийняття емоцій дозволяє людині обрати відповідний спосіб реагувати на те, що відбувається.
3. Мотивація – здатність прагнути мети заради самого факту її досягнення.

4. Емпатія – здатність розуміти емоції людей, що тебе оточують, а також співпереживати іншим людям. Люди, у яких почуття емпатії розвинене краще, є чутливими навіть до найменших соціальних сигналів, які вказують, чого хочуть або потребують інші.

5. Соціальні навички – здатність вибудовувати стосунки з людьми та спрямовувати їхню поведінку в бажаному напрямі [2].

Теорія емоційного інтелекту спростовує одну з головних ідей ХХ ст. про те, що для успіху немає місця емоціям на роботі. Д. Гоулман доводить, що найбільш успішні у своїй діяльності ті люди, які вмело поєднують розум і почуття. Саме люди з високим емоційним інтелектом швидше ухвалюють рішення, ефективніше діють у критичних ситуаціях, краще керують своїми підлеглими, що, відповідно, сприяє їхньому кар'єрному зростанню [2].

Сучасна психологія інтерпретує під поняттям емоційного інтелекту вміння та навички людини розуміти емоції один одного, контролювати їх, та розбиратися в почуттях людей в міжособистісних відносинах.

У статті «Вплив біологічних факторів на розвиток емоційного інтелекту» Л. Майстренко зазначає, що «психологи розрізняють різні можливості розвитку ЕІ. Одні (Дж. Меєр) вважають, що підвищити рівень емоційного інтелекту неможливо, бо ЕІ відносно стійка здатність. Інші (Д. Гоулман), дотримуються точки зору, що ЕІ можна і треба розвивати. Підтвердженням цієї точки зору є той факт, що нервові шляхи мозку продовжують розвиватися аж до середини людського життя, тому розвиток емоційних можливостей може продовжуватися від трьох до двадцяти років. Прихильники розвитку емоційного інтелекту стверджують, що в школі потрібно проводити спеціальне навчання, спрямоване на розвиток емоційної компетентності. Така «емоційна освіта» може здійснюватися як через пряме навчання, так і через створення певного психологічного клімату притягнення учнів, вчителів і батьків до спільної діяльності. Як показав аналіз, така робота благодатно впливає на психічне здоров'я і вже проводиться в українських школах, бо позитивні емоції несуть дитині радість, а негативні пригнічують» [4, с. 11].

Висновки:

Отже, сучасна психологічна наука вже з кінця ХХ ст., демонструє доволі високий рівень зацікавленості проблемою розвитку емоційного інтелекту в суспільстві загалом і українському зокрема і перебуває у фазі активного розвитку, постійно доповнюються, впроваджуються нові методики його вимірювання; з'являється ряд наукових праць з означеної тематики, що засвідчує високий рівень затребуваності в суспільстві Розвинений емоційний інтелект є одним із ключових факторів формування професійної компетентності фахівців, оскільки у майбутніх спеціалістів має бути добре розвинена здатність до розуміння власних емоцій, причин їх появи та вміння ними керувати. Така людина здатна розуміти й емоції інших, адекватно на них реагувати та взаємодіяти з оточенням, зокрема в робочому колективі й користуватися повагою колег, викладачів, учнів тощо.

Список використаної літератури:

1. Борисенко К. Сутність поняття «емоційний інтелект» у психологопедагогічній літературі. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2021. № 1(1). С. 83–90.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер з англ. С.-Л. Гумецької. Харків : Віват, 2020. 512 с.
3. Рамки розуму. Говард Гарднер; пер. з англ. А. Свиридової. Вільямс, 2018. 512 с.
4. Розвиток емоційного інтелекту в закладі загальної середньої С12 освіти / автор-укладач Г. І. Савонова. Лисичанськ, 2021. 70 с.
5. Харківська А. Формування емоційного інтелекту у майбутніх фахівців соціальної сфери. Електронний ресурс: <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA/article/download/137/93/>

СЕКЦІЯ ІІІ. МОЛОДИЙ ПРИРОДОДОСЛІДНИК

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБІГУ ФАСЦІОЛЬОЗНОЇ ІНВАЗІЇ ВЕЛИКОЇ РОГАТОЇ ХУДОБИ В ЗОНІ ПОЛІССЯ

Рудь Олег – канд. вет. наук, доцент кафедри біології, здоров'я людини та фізичної терапії
Рівненський державний гуманітарний університет

Гельмінтози – досить розповсюджені захворювання сільськогосподарських тварин. В сучасних умовах ведення тваринництва проблема гельмінтозів залишається невирішеною і більшість господарств зазнає через них відчутних збитків. Із чисельних гельмінтозів сільськогосподарських тварин найбільш згубним є фасціольоз.

Хвороба була відома ще за часів глибокої давнини. Про неї знали древні єгиптяни і римляни. Німецький вчений Лейкарт (Leuekart, 1882) та англієць Томас (Thomas, 1883) майже одночасно вивчили життєвий цикл *F. hepatica*. Учень Лейкарта Лутц (Lutz) в Бразилії виявив на траві адолескарії, при згодовуванні яких тваринам, йому вдалося заразити їх фасціолами. Маючи велике коло господарів, збудник фасціольозу розповсюджений досить широко, вражаючи тварин багатьох країн і континентів. Дуже висока ступінь ураження тварин фасціольозами відмічена в Ефіопії, Кенії, Нігерії, Того, ПАР, на Мадагаскарі.

Так як збудник фасціольозу є космополітом, то крім країн Азії та Африки, він також набув широкого поширення в Австралії, Америці та Європі. І на території України одним з найбільш поширених гельмінтозів є фасціольоз. Особливе розповсюдження він має в зоні Полісся. В окремі роки, коли опади значно переважали над випаровуванням в Західному Поліссі УРСР реєструвалась гостра форма фасціольозу. За даними А.І. Меремінського, гострий фасціольоз, вперше був зареєстрований в Рівненській області в першій декаді жовтня 1955 року, в деяких господарствах захворювання почалось пізніше – в кінці жовтня – на початку листопада [4, С. 32].

Встановлено, що збудниками фасціольозу є гельмінти двох видів: *Fasciola hepatica* (фасціола звичайна) та *F.gigantica* (фасціола гігантська) із родини Fasciolidae, під Fasciolata, клас Trematoda, тип Planhelminthes.

Фасціоли біогельмінти. Розвиток їх проходить за участі двох живителів – дефінітивного та проміжного. Дефінітивним живителем можуть бути тварини більше 40 видів (вівці, кози, ВРХ, зебу, буйволи, зебри, джейрани, тури, архари, мули , осли, зайці, кролі, білки, суслики, нутрії, морські свинки, криси, миші, собаки, кішки та інші). Як вже вище зазначалось, хворіє на фасціольоз і людина.

Проміжним господарем фасціол є прісноводні молюски різних видів: малий ставковик – *Limneatrunctula*, *L. palustris*, *L. stagnalis*, *L. limosa*, *Radixovata*, *R. pereger*, а проміжним господарем *F. gigantica* є вушководний ставковик – *Limnea auricularia*. Весь цикл розвитку фасціоли охоплює 4 стадії: розвиток яєць у зовнішньому середовищі (ембріогенез), розвиток личинкової стадії у проміжному живителі – прісноводному молюскові (партеногенез), інцистування церкарій фасціол в зовнішньому середовищі і перетворення їх в адолескарія (цистогонія) та розвиток паразита в організмі дефінітивного живителя до статевої зрілості (маритогонія).

Фасціоли паразитуючи в жовчних ходах печінки виділяють велику кількість яєць (одна фасціола в середньому до 19 тис. яєць). Разом із жовчю через загальну жовчну протоку яйця фасціол попадають у дванадцятипалу кишку, а потім у зовнішнє середовище. Для дальшого розвитку яєць потрібні тепло, відповідна температура та вологість. При температурі 20-30°C яйця швидко розвиваються. Їх розвиток закінчується через 10-12 днів, температура нижче 10-12°C зупиняє розвиток яєць, але він продовжується при підвищенні температури. Температура вище 35-40°C та нижча за 5-6°C вбиває яйця [1, с. 44].

В темноті яйця розвиваються швидше, але мірацидій з яйця не виходить. Тривалість ембріогонії в залежності від сезону, кліматичних умов значно варіює від 2-3 тижнів до 2-3 місяців. За сприятливих умов через 2-3 тижні в яйці розвивається мірацидій – це личинка 0,15 мм довжини, подовженої форми. На передньому кінці тіла знаходиться рухливий м'язевий хоботок і залозисті клітини, секрет яких сприяє проникненню мірацидів в проміжного господаря. Мірацидій, що вилупився із яйця має властивий йому енергійний рух по прямій аж до зустрічі з молюсками. Тіло мірацидія покрите війками, за допомогою яких мірацидій активно рухається у воді. Тривалість життя мірацидів декілька годин, максимум 2-3 дні. Час проникнення мірацидів в тіло молюска складає від 20 хв. до 1–1,5 год.

Інвазійність мірацидів має пряму залежність від їх рухової активності, обумовленою віком. Мірацидії що лише вилупились дуже активно нападають на молюска. Через 2-3 год. проникна активність мірацидів послаблюється і вони повільно плавають біля молюска, поки деякі з них щільно не прикріпляться до тканин і не почнуть проникати в тіло господаря. Через 3-7 год. більшість мірацидів втрачають свою здатність проникати, потім стають зовсім неактивними, хоча і живими (додатки).

Потрапивши в тіло малого ставковика мірацидій скидає війки, мігрує у внутрішні органи, переважно в печінку, набуває веретеноподібної форми і через декілька годин стає материнською спорочистою. Спорочисти мають кілька зародкових елементів і шляхом безстатевого розвитку дають початок наступному поколінню - редіям. У редій добре виражена ротова присоска, глотка і заокруглена кишечна трубка. Порожнина тіла заповнена зародковими клітинами, з яких виходять церкарії. Церкарії можна виявити в редіях 24-денного віку. Із молюска церкарії виходять в зовнішнє середовище [3, с. 26].

З одного молюска виходять сотні церкарій. З моменту проникнення мірацидія в молюска до утворення церкарій проходить 2-3 міс. За оптимальної температури води церкарії покидають тіло молюска кожної доби. Після інтенсивного їх виходу настає спад, а потім знову спостерігається збільшення кількості церкарій, що виходять. При виході із молюска в водне середовище церкарії деякий час вільно плавають, а потім прикріплюються до будь-якого твердого предмету (стебло, листя), або залишаються на поверхні води і інцистуються. Н.В.Демидов пише, що цистогонія триває в середньому 30-40 хв. Церкарій покритий цистою називається адолескарієм. В середині цисти адолескарій може вільно рухатися. За даними В.В.Горохова за умов м'якої зими зі значним шаром покриву снігу та теплої осені, яка їй передувала, адолескарії можуть і перезимувувати та бути інвазійними до кінця червня. У воді адолескарій зберігає свою життєздатність до 1 року, в сні – до 5 місяців, а в силосі до місяця. Під дією прямих сонячних променів вони швидко гинуть.

Тварини заражаються фасціольозом при поїданні рослин, скошеної трави або свіжого сіна інвазованих адолескаріями, при водопій з неблагополучних щодо фасціольозу водойм. Відмічено випадки внутрішньоутробного зараження фасціольозом. В кишечнику дефінітивних господарів, а саме в його тонкому відділі, оболонка адолескарія розпадається і юні фасціоли попадають в жовчні протоки печінки двома шляхами.

Перший – через стінку кишечника в черевну порожнину, а потім через капсулу в паренхіму печінки, де розвиваються декілька тижнів. Протягом 30-45 днів молоді фасціоли малорухливі і викликають незначні ускладнення в паренхімі печінки. По завершенні цього терміну починається міграція нестатевозрілих фасціол в жовчні протоки печінки, яка триває три тижні (з 38-го по 60-й дні після зараження). Одночасна міграція великої кількості фасціол викликає сильне ушкодження паренхіми печінки, що клінічно проявляється гострим перебігом фасціольозу, характерною ознакою якого є гострий травматичний гепатит [2, с. 17].

Другий шлях – гематогенний: через кишечні вени та воротну вену у жовчні протоки печінки. Від моменту попадання адолескарія в організм дефінітивного господаря до розвитку статевозрілої стадії проходить від 2,5 до 4 місяців. В печінці дефінітивного господаря фасціоли живуть декілька років до 8 і більше.

Малий ставковик - типовий амфібіонт, здатний зберігати деякий час свою життєдіяльність без води. В поширенні фасціольозу основну роль грають молюски генерації поточного року. Весною спостерігають мінімальну інвазованість малого ставковика; в серпні-вересні настає пік інвазованості молюсків (100% в окремих біотопах Полісся України). Вихід зрілих церкарій із молюсків в залежності від кліматичних умов року в поліських районах України починається із середини липня до середини серпня; в лісостепових – з початку липня до початку серпня. Як раз в цей період відмічаються перші випадки інвазування тварин фасціолами. Однак основне інвазування тварин відбувається в останні місяці пасовищного сезону, коли на пасовищах накопичується велика кількість адолескарій фасціол.

Про зараження тварин в другій половині пасовищного сезону свідчать дані гельмінтовооскопічних досліджень овець та великої рогатої худоби в умовах Рівненської, Волинської та Житомирської областей за ряд років. Починаючи

з жовтня, фасціольозна інвазія поступово наростає, досягаючи максимуму у овець в січні, а у великої рогатої худоби – в лютому [4, с. 32].

Перші випадки захворювань тварин на фасціольоз реєструють у серпні (гострий перебіг). Хронічний фасціольоз, в зв'язку з тривалим терміном життя фасціол в організмі тварин, реєструють в різні періоди року, однак масове захворювання спостерігається в грудні – березні. З віком тварин екстенсивність і інтенсивність фасціольозної інвазії збільшується, однак бувають випадки коли у молодняка вона буває значно вищою, ніж у дорослих тварин.

В зв'язку з тим, що в організмі інвазованої тварини статевозрілої стадії фасціоли досягають за 2,5– 4 місяці, яйця паразита можна виявити у фекаліях тварин в кінці осені, а масова їх поява спостерігається в грудні – січні. Яйця фасціол дуже чутливі до високих та низьких температур, висихання, гниття.

Висновки. Фасціольоз великої рогатої худоби реєструється у двох природно-географічних зонах Рівненської області – зоні Полісся і зоні Лісостепу. Показник екстенсивності фасціольозної інвазії великої рогатої худоби в області становив 11,85%, в зоні Полісся – 14,3, а в лісостеповій зоні – 8,4. За період 2009 – 2023 рр. спостерігається динамічне збільшення показника екстенсивності інвазування серед тварин лісостепової зони та тенденція до зростання цього показника у обох регіонах області.

Збудником фасціольозу великої рогатої худоби у Рівненській області є трематода фасціола звичайна – *Fasciola hepatica*, проміжними живителями – прісноводні молюски виду *Limnea truncatula* та *L. palustris*. Основна роль у поширенні фасціольозу великої рогатої худоби належить *L. truncatula* показник екстенсивності інвазування якого личинковими формами фасціоли в травні-червні 2022 року становить 27,55%.

Список використаних джерел:

1. Березовський А.В. Особливості терапії фасціольозу у жуйних. // Ветеринарна медицина України. -2000. -№1. - С.44-45.
2. Дахно І.С. Імуноморфологічні зміни в брижових лімфатичних вузлах при фасціольозі корів. // Вет. мед. України. -2000. -№11. -С.17-18.
3. Дахно І.С. Вплив вермітану та L-аргініну на імунологічні показники крові корів при фасціольозно-дикроцеліозній інвазії // Вісн. Полтав. держ. с.-г. ін-ту. -2000. -№2-С.26-28.
4. Довгій Ю.Ю., Березовський А.В., Галат В.Ф., Ваховський І.Л. Епізоотична ситуація та основи профілактики фасціольозу у жуйних на Поліссі // Вет. мед. України. -2001. -№ 7. -С.32-33.

ІНФЕКЦІЙНІ ЗАХВОРЮВАННЯ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ ЛЮДИНИ

Ірина Трохимчук к.пед.н., доцент, доцент кафедри біології, здоров'я людини та фізичної терапії;
Софія Стецюк, здобувач вищої освіти ОС «Магістр», 5 курс спеціальність 091 Біологія та біохімія;
Рівненський державний гуманітарний університет

Проблема інфекційних захворювань нервової системи є однією з найбільш актуальних у сучасній медицині. Протягом кількох останніх років в Україні спостерігається невпинне зростання частоти інфекційних уражень центральної і периферичної нервової системи, що відбувається на тлі погіршення екологічної та економічної ситуації в цілому. Вірусні енцефаліти і менінгоенцефаліти не тільки є життєзагрожуючими станами, але і мають важливе соціальне значення, тому що позначаються на подальшому розвитку організму і його соціальній адаптації. У структурі інфекційних захворювань нервової системи вірусні енцефаліти і менінгоенцефаліти складають 25-38%. [1] Більшість з них характеризуються важким перебігом, високою ймовірністю розвитку важкого резидуального ураження ЦНС і значною летальністю. У першу чергу це відноситься до герпетичного й арбовірусного енцефалітів, при яких летальність досягає 70 %.[2, 3]

Нейроінфекції (англ. Neuroinfections, також інфекції центральної нервової системи англ. Central Nervous System Infections) — медичний термін, загальна назва інфекційних захворювань, які спричинюють бактерії, віруси, патогенні гриби, найпростіші та пріони. Нейроінфекції або інфекційні ураження центральної нервової системи – проблема вкрай серйозна. Патогенні мікроорганізми вражають головний та спинний мозок, здатні стати причиною смерті людини. У разі своєчасної діагностики та завдяки правильному лікуванню, як правило, прогноз сприятливий. Якщо зі зверненням по медичну допомогу спізнитися, то процес може залишити по собі тяжкий неврологічний дефіцит.

Класифікація таких процесів досить складна. Враховується тип запалення, клінічний перебіг, збудник та багато інших чинників, необхідних для того, щоб скласти схему адекватної терапії.

Перебіг нейроінфекцій може бути як яскравим та бурхливим, так і прихованим, малопомітним. Небезпечним для хворого є будь-яким варіант:

При проникненні до центральної нервової системи людини, інфекційні агенти викликають низку патологічних змін, характер яких залежить від виду патогена, стану організму людини (локальних бар'єрів, імунної системи), преморбідного фону, проведених втручань і терапії. Провідними ланками патогенезу інфекційного генезу є пряме руйнування нейронів, мікроглії інфекційними агентами, опосередковане ушкодження токсинами мікроорганізмів, біологічно активними речовинами, порушення структури гематоенцефалітичного бар'єру, а також аутоімунні реакції [3].

Людина є носієм патогенного мікроорганізму, який здатен будь-якої миті спричинити активний інфекційний процес у нервовій тканині. В результаті виникають клінічні показники інфекційного ураження центральної нервової системи людини. Наслідком стають кілька видів таких інфекційних патологій:

- Гостра нейроінфекція – запалення того чи іншого відділу центральної нервової системи або її оболонок.
- Латентна форма – присутність у нервовій тканині збудника, котрий активується в разі ослаблення імунітету.
- Хронічний варіант – мікроорганізми утворюють у мозку вогнище, і періодично спричиняють рецидиви.

• Повільні нейроінфекції – прогресують місяцями або роками. Їх важко діагностувати та лікувати. Вкрай небезпечний варіант.

Види інфекційних захворювань нервової системи людини:

1. менінгіт – запальний процес в оболонках головного та спинного мозку;

2. енцефаліт – ураження речовини головного мозку;

3. мієліт – запалення тканин спинного мозку;

4. полірадикулоневрит – запальний процес, що вражає периферичні нервові волокна, котрі відходять від спинного мозку;

5. абсцес – у нервовій тканині утворюється вогнище гнійного запального процесу.

Характер запалення може бути серозним або гнійним, що, зазвичай, залежить від збудника процесу. Повільні нейроінфекції мають свої, особливі механізми перебігу. Досить часто в медичній практиці зустрічаються поєднані процеси, наприклад – менінгоенцефаліт. [5].

Збудниками нейроінфекцій та інфекційних процесів в органах центральної нервової системи людини можуть стати будь-які патогенні мікроорганізми. Найбільш типовими збудниками нейроінфекцій людини є наступні:

- бактерії – кишкова паличка, менінгококи, збудники бореліозу, сифілісу;
- віруси – група герпесу, кліщові інфекції, ВІЛ, ентеровіруси;
- грибки – кандиди, криптококи та інші представники цієї групи;
- найпростіші (протозойні нейроінфекції) – токсоплазми та інші мікроби;
- пріони – специфічні білкові молекули, вивчення яких ще триває.

Найчастіше нейроінфекції викликаються бактеріальними збудниками. Наприклад – нейроінфекції в дітей часто спричиняє менінгокок, а у нещеплених БЦЖ може розвинути туберкульозний менінгіт. Незалежно від віку пацієнта, запалення здатна спричинити й кишкова паличка, яка потрапляє до центральної нервової системи з кровотоку. Останніми роками поширюється спірохета, що призводить до кліщового бореліозу (хвороба Лайма).

З вірусів, запалення мозкової речовини можуть спровокувати герпес, цитомегаловірусна інфекція, флавівіруси – збудники кліщового енцефаліту, деякі кишкові ентеровіруси.

Ураження нервової тканини грибками та найпростішими, як правило, виникає в людей із серйозним імунodefіцитом.

Запалення центральної нервової системи людини проявляє себе двома різновидами симптоматики: загальноомозковою та вогнищевою. Перша категорія зумовлена запаленням, набряком речовини центральної нервової системи, активністю збудників, підвищенням внутрішньочерепного тиску. Друга категорія, вогнищеві прояви, пов'язана з порушенням функцій пошкодженої ділянки нервової тканини. Гарячка властива гострим процесам (бактеріальний менінгіт, енцефаліт). Віруси, грибки та найпростіші можуть спричинити запалення і без підвищення температури тіла. Також, без лихоманки, властивий перебіг хронічним, повільним та латентним інфекціям.

Іноді менінгококовий менінгіт може починатися під маскою ГРВІ: зі слабкістю, млявістю, невисокою температурою. Якщо за такої картини виникає хоча б один із перерахованих вище симптомів – необхідна термінова консультація невролога. Повноцінна діагностика – єдиний спосіб, який дає змогу встановити точний діагноз та підібрати оптимальний терапевтичний курс. Важливо провести обстеження швидко. Це надає лікарям можливість мінімізувати неврологічні наслідки захворювань.

Діагностика гострих нейроінфекцій комплексна і включає як стандартні епідеміологічні, клініко-лабораторні тести, так і сучасні серологічні, молекулярно-генетичні та нейровізуалізуючі методики. Незважаючи на широкий арсенал діагностичних засобів, складною проблемою залишається рання диференційна діагностика між вірусною та бактеріальною природою захворювання. Відома дитяча шкала бактеріальних менінгітів має високе прогностичне значення [3], проте слід зауважити, що лабораторні показники, які в ній застосовуються (кількість нейтрофілів у крові та спинномозковій рідині, концентрація білка в лікворі), в перші години захворювання можуть значно варіювати. У структурі ускладнень при бактеріальних менінгітах частіше спостерігаються ураження шлунково-кишкового тракту, порушення гемостазу, набряк головного мозку, шок і кардіологічні ускладнення. У хворих на вірусні нейроінфекції більшість ускладнень пов'язана з порушеннями шлунково-кишкового тракту. [3,4]

Гострі нейроінфекції у дітей характеризуються переважно тяжким перебігом, високим рівнем ускладнень і несприятливих наслідків. У патогенезі розвитку ускладнень значну роль може відіграти безпосереднє ураження місцевим запальним процесом, або токсичний вплив (екзо-, ендотоксини, медикаменти), гіпоксично-ішемичне ураження при регіонарних та системних розладах гемодинаміки, порушеннях дихальної функції.

Захворювання ЦНС інфекційної природи займають друге місце серед причин первинної інвалідизації населення, поступаючись лише судинній патології головного мозку, але, на відміну від останньої, нейроінфекції вражають найбільш соціально активну категорію людей — молодь [1]. На сучасному етапі нейроінфекції все частіше приймають хронічний перебіг, що значною мірою обумовлено спотворенням імунної відповіді організму на інфекційні агенти. У процесі еволюції мікроорганізми виробили складну тактику захисту, що дозволяє їм упродовжуватися в організм хазяїна, розмножуватися в ньому, персистувати тривалий час, та знаходити нові можливості для своїх нащадків, і все це ухиляючись від реакції імунної системи організму людини.

Список використаних джерел:

1. Інфекційні хвороби у дітей: підручник / А.М. Михайлова, Л.О.Тришкова, С.О. Крамарев та ін.; за ред. проф. С.О.Крамарева –К.: Здоров'я. -2000. – 418 с.
2. Возіанова Ж.І. Інфекційні і паразитарні хвороби: В 3 т. – К.: Здоров'я, 2001. – Т.1. – 856с.
3. Інфекційні хвороби у дітей (Клінічні лекції) /За ред. С.О.Крамарева. К.: МОПІОН, 2003. – 480с.
4. Інфекційні хвороби у дітей: підручник /С.О.Крамарьов, О.Б.Надрага, Л.В.Піпа та ін.; за ред. проф. С.О.Крамарьова, О.Б.Надраги.– К.: ВСВ «Медицина». – 2010. – 392 с.
5. Ярош О. О. Деякі актуальні проблеми нейроінфекцій // Інфекційні хвороби. - № 1, 2003. - С. 5-8.

**СТРУКТУРНО-ТЕРИТОРІАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРИРОДНО-ЗАПОВІДНОГО ФОНДУ
РАДИВИЛІВСЬКОЇ ГРОМАДИ**

Колеснік А.О., здобувач ОС «Магістр» спеціальності 091 «Біологія та біохімія»
Сяська І.О., доктор педагогічних наук, професор кафедри біології, здоров'я людини та фізичної терапії
Рівненський державний гуманітарний університет

Постановка проблеми. Питання охорони навколишнього середовища та раціонального його використання, збереження й збагачення природних ресурсів з кожним роком все більше й більше турбує людство. Саме природа створює для нас сприятливі умови для існування (питна вода, чисте повітря, джерела продуктів харчування та ін.), тому кожен з нас є залежним і водночас відповідальним за збереження будь-якого природного ресурсу. Історія нас вчить, що мудрість будь-якого народу проявляється в тому, як зберігаються природні умови, його існування та використовуються ресурси, добробут сучасних і майбутніх поколінь. Природно-заповідний фонд України – це «золотий запас» української природи; фонд, у якому зібрані найцінніші природні скарби: ліси і степи, болота і гори, скелі і печери, ріки і моря, заплави і навіть пустелі. Тут найкраще збережені природні екосистеми та різноманіття флори і фауни [2].

Виклад основного матеріалу. Основними завданнями природних заповідників є збереження природних комплексів та об'єктів на їх території, проведення наукових досліджень і спостережень за станом навколишнього природного середовища, розробка на їх основі природоохоронних рекомендацій, поширення екологічних знань, сприяння у підготовці наукових кадрів і спеціалістів у галузі охорони навколишнього природного середовища та заповідної справи.

Структуру природно-заповідного фонду (ПЗФ) України поділяють:

- *Природні території і об'єкти.* (Біосферні заповідники, Національні природні парки, Регіональні ландшафтні парки, Природні заповідники, Заказники, Пам'ятки природи, Заповідні урочища)
- *Штучно створені об'єкти.* (Парки-пам'ятки садово-паркового мистецтва, Ботанічні сади, Дендрологічні парки, Зоологічні парки) [1].

Радивилівська громада займає вигідне географічне положення, характеризується сприятливими кліматичними і природними умовами, багатством рослинного та тваринного світу та родючої землі. Станом на сьогодні до складу природно-заповідного фонду Радивилівської громади належить 9 об'єктів ПЗФ фактичною площею 260,2 га, з них 4 об'єктів загальнодержавного значення на площі 42,5 га та 5 об'єктів місцевого значення на площі 217,7 га. (табл. 1)

Таблиця 1.

Структура природно-заповідного фонду Радивилівської громади

Категорії ПЗФ	Заповідні об'єкти					
	Загальнодержавного значення		Місцевого значення		усього	
	К-ть	Площа,га	К-ть	Площа,га	К-ть	Площа,га
Біосферні заповідники	-	-	-	-	-	-
Національні природні парки	-	-	-	-	-	-
Природні заповідники	-	-	-	-	-	-
Регіональні ландшафтні парки	-	-	-	-	-	-
Заказники, всього	-	-	2	215	2	215
Пам'ятки природи, усього	-	-	3	2,7	3	2,7
Заповідні урочища	4	42,5	-	-	4	42,5
Зоологічний парк	-	-	-	-	-	-
Парки-пам'ятки садово-паркового мистецтва	-	-	-	-	-	-
Разом	4	42,5	5	217,7	9	260,2

На території Радивилівської громади виділені наступні категорії заповідності природних територій та об'єктів загальнодержавного значення [4]:

- **Заповідні урочища:**

1. *Гора Красна.* Статус надано для збереження місць зростання рідкісних рослин. Вершина гори має відмітку 335 м. Пагорб у 1972-73 рр. заліснений переважно сосною та ялиною. Із чагарників тут ростуть терен колючий, жостір проносний, калина, свидина кров'яна. Трав'яний покрив різноманітний, переважають куничник наземний, мітлиця тонка, суниці лісові, перестріч польовий, молочай кипарисоподібний, парило звичайне, деревій

звичайний, чебрець вапняковий, рідше - рутвиця звивиста, шавлія кільчата, суніці зелені, роман напівфарбувальний. Трапляються й рідкісні рослини: коручка чемерникоподібна та коручка темно-червона, булатка червона, занесені до Червоної книги України, а також дуже рідкісний вид - гакелія пониклоплода.

2. *Гора Цимбал*. Заснований з метою збереження рідкісних степових рослин на схилах гори. Гора «Цимбал», з абсолютною відміткою 348,5 м. На самому пагорбі дерев і чагарників немає, зрідка трапляються невеличкі сосни та кущі шипшини. Флора пагорба багата лучно-степовими видами. Тут поширені два види шавлії - лучна та кільчата, три види звіробою - плямистий, звичайний та стрункий, миколайчики плоскі, смілка звичайна, декілька видів конюшини - гірська, біла, лучна, польова, дзвоники сибірські, тимофійка степова, перстач пісковий, жовтець Стевена, оман мечолистий.

Тут росте багато лікарських рослин: куряча сліпота звичайна, льон проносний, очанка гребінчаста, чебрець блошиний, подорожники - середній та ланцетний. На верхів'ї гори наявні угруповання осоки низької - рідкісні для України реліктові степові ценози, занесені до Зеленої книги України. Тут виявлено язичник карпатський (язичник сивий). На горі зростають також китятки сибірські, відкасики звичайний, горицвіт весняний, астрагал нутовий - рідкісні види флори Рівненщини. Ростуть тут і типові для вапнякових місцевостей види: самосил гайовий, лециця пучкувата, ласкавець серпоподібний, заяча конюшина багатоліста, чебрець вапняковий.

В урочищі велике різноманіття комах, зокрема відмічені коник зелений, бронзівка золотиста, м'якотілка бура, красоцвіт зоряний, синявець Ікар, дукачик непарний, сонцевик адмірал, махаон (Червона книга України).

3. *Яценкове озеро*. Статус надано для збереження рідкісних видів рослин на заболоченій ділянці лісу. Урочище представлене низинним, карстового походження болотом, яке становить 90% території. Умови зростання - сирій субір. Основною породою є береза. Трапляється також вільха чорна, осика, верба. Рослинний покрив характерний для болотних масивів. Із тварин трапляються заць сірий, лисиця, сорокопуд терновий, синиця велика та синиця блакитна, гаїчка болотяна, гадюка звичайна.

4. *Букові насадження*. Статус присвоєно для збереження насаджень бука лісового. Це одноярусний буковий ліс природного походження із домішками сосни. Вік буків — понад 80 років.

• **Заказники:**

1. *Лев'ятинське болото*. Територія заказника розташована в заплаві річки. На болоті переважають вільхово-осоково-гіпнової ценози. Значну площу займають угруповання з валеріаною цілолистою, рідкісним західноєвропейським видом, який перебуває тут на східній межі ареалу. На болоті трапляються такі червонокнижні види рослин, як центральноєвропейський реліктовий вид на східній межі ареалу — осока Девелла, євразійський вид на південній межі ареалу — пальчатокорінник Фукса та євразійсько-середземноморський вид — коручка болотна. Особливу цінність болоту надає наявність фрагментів рідкісних реліктових угруповань осоки Девелла, занесеної до Зеленої книги України. На болоті багате лучно-болотне різноманіття, серед якого виявлені осока піхвова, валеріана болотна, осока чорна, гадючник в'язолистий, два види живокосту — лікарський та Бессера, м'ята лучна, вовче тіло болотне, незабудка болотна та інші види.

2. *Немирівський ліс*. У заказнику переважають соснові насадження, відмічений підріст дуба північного, який висаджувався по краю лісу. Ярус підліску утворюють свидина кров'яна, бузина чорна, бруслина бородавчата, ліщина звичайна. Трав'яний покрив різноманітний. Тут ростуть: щитники чоловічий та шартрський, тонконіг дібровний, веснівка дволіста, нечуйвітер волохатенький, ожика волосиста.

Наукову цінність заказника становлять види, занесені до Червоної книги України: реліктовий вид — гудієра повзуча (тайгова орхідея), голарктичний вид — баранець звичайний, палеарктичний вид — плаун річний, а також низка регіонально рідкісних і малопоширених видів — одноквітка звичайна, голокучник дубовий, зимолюбка зонтична, грушанки круглолиста та мала, ортилія однобока, щитник австрійський, ожина шершава, плаун булавоподібний.

• **Пам'ятки природи:**

1. *Дендропарк Радивилівський*. У дендропарку налічується близько 30 видів деревних та чагарникових порід. Серед них найбільшу кількість дерев становить акація (діаметр 70 см, вік 120 років). У парку також зростають клен американський, липа, гіркокаштан, граб, ясен, дуб, береза.

2. *Дерево гледичії*. Вік дерева 150 років, діаметр — 87 см, висота понад 27 м. Крона ажурна, розкидиста, декоративна. Дерево гледичії є складовою парку, частина якого розміщена біля залізничного вокзалу.

3. *Пороховня*. Статус надано для збереження сфагнового болота в долині річки Слонівка з наявністю рідкісних рослин. Із південної сторони з болотом межує сосновий ліс [3].

Висновки. Отже, неможливо успішно вирішувати завдання підвищення добробуту людей, зміцнення їх здоров'я, не забезпечивши раціональне природокористування й охорону природи. З цією метою Україна проводить на своїй території екологічну політику спрямовану на збереження безпечного для існування живої і неживої природи навколишнього середовища, захист життя і здоров'я населення від негативного впливу, зумовленого забрудненням навколишнього природного середовища, досягнення гармонійної взаємодії суспільства і природи, охорону, раціональне користування і відтворення природних ресурсів.

Список використаних джерел

1. Природно-заповідний фонд Рівненської області / під ред. Ю. М. Грищенко. Рівне : Волинські обереги, 2008. 216 с.
2. Гольонко Р. А. Особливості становлення та розвитку законодавства про біосферні заповідники. *Проблеми законності*. 2016. Вип. 134. С. 139-151. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pz_2016_134_16.
3. Залучення громадськості та науковців до проєктування мережі Емеральд (Смарагдової мережі) в Україні / Полянська К. В., Борисенко К. А., Павлачик П., Василюк О. В., Марущак О. Ю., Ширяєва Д. В., Куземко А. А., Оскірко О. С. та ін. / під ред. д. б. н. А. Куземко. Київ, 2017. 304 с.

4. Заповідні об'єкти Рівненщини. Природно-заповідний фонд області в розрізі районів. Дубенський район [Електронний ресурс]. URL: [http://www.ecorivne.gov.ua/tmp/Dubno_rayon% 20PZF.pdf](http://www.ecorivne.gov.ua/tmp/Dubno_rayon%20PZF.pdf)

ПАТОЛОГОАНАТОМІЧНІ ЗМІНИ ЗА ІНФЕКЦІЙНОГО ГЕПАТИТУ У СОБАК

Дишкант О.В.**, кандидат ветеринарних наук, доцент (dyshkant_olga@ukr.net), *Давиденко П.О.**, кандидат ветеринарних наук, доцент, **Кучерявенко Р.О.** кандидат ветеринарних наук.

* *Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ*

** *Дніпровський державний аграрно-економічний університет, м. Дніпро*

Людина на початковому етапі свого існування потребувала помічника у господарстві та полюванні і найбільш придатною твариною для цього стала собака, яку було приручено понад десять тисяч років тому. На сьогодні собаки є одними з найпопулярніших тварин і компаньйонами для людини, про що свідчить стабільний приріст їх поголів'я на 1,4% впродовж останніх десяти років. Збільшення поголів'я собак неминуче призводить до напруження епізоотологічної ситуації, серед яких вірусні хвороби посідають провідне місце. Вірусні хвороби домашніх тварин у міських умовах надзвичайно поширені, нерідко вони призводять до їх загибелі. У собак з усіх зареєстрованих вірусних захворювань частіше зустрічаються хвороби шлунково-кишкового тракту: вірусний ентерит, гепатит, гастроентерити нез'ясованої етіології. Аденовірус виявлено у третини від загальної кількості обстежених собак. З аденовірусних захворювань собак найчастіше зустрічаються інфекційний гепатит і аденовіроз. Серед вірусних захворювань в собак інфекційний гепатит займає третє місце [1, с 3; 2, с 140].

Для інфекційного гепатиту характерне тривале вірусоносійство (протягом ряду років), що підтверджується неодноразовими випадками занесення інфекції до благополучних розплідників під час закупівлі племінних самців і самок, до груп яких потрапили хронічно хворі тварини. Клінічні прояви вірусного гепатиту варіюють залежно від породи та загального стану здоров'я тварини [3, с 64; 4, с 420]. *Метою роботи* було вивчити та проаналізувати патоморфологічні особливості за аденовірусної інфекції у собак.

Задля всебічного вивчення загиблої тварини є необхідність проведення патоморфологічного розтину з уточненням правильності постановки прижиттєвого діагнозу та встановлення морфологічних змін в органах, що становили причину смерті. Ураження органів за аденовірусної інфекції першого типу залежить від тривалості і важкості хвороби, зазвичай трупи цуценят, які загинули від аденовірусної інфекції, виснажені та анемічні. Серозні покриття сухуваті. Під час патологоанатомічного розтину трупів у черевній порожнині знаходилась значна кількість прозорої або серозно-геморагічної рідини. У загиблих собак спостерігали зміни в печінці й жовчному міхурі, підшлунковій залозі, тимусі. У черевній порожнині в більшості випадків виявляли прозору жовтувату рідину в незначній кількості, рідше - кров'янистий ексудат. На серозних покриттях інколи реєстрували крапкові й смугасті крововиливи.

Печінка в деяких випадках була вогнищево або дифузно огорнута рихлими фібринозними нашаруваннями, серед яких реєстрували просочення жирової клітковини геморагіями. Печінка значно збільшена, дещо в'ялої консистенції, в частині випадків яскраво-жовтого забарвлення, в інших - набувала жовтуватого відтінку на тлі венозного застою. На розрізі часточкова будова стерта. Жовчний міхур переповнений густою, тягучою жовто-зеленою, а в деяких випадках - коричнево-зеленою кольору. Стінка його значно потовщена, драглиста, слизова оболонка мутна, жовто-червоного кольору, інколи з крапковими геморагіями.

Підшлункова залоза збільшена, набрякла, в більшості випадків з розлитими осередками червоного кольору, що вказує на запальний процес з геморагічним ухилом, лише в окремих випадках була рожево-жовтуватого кольору з крапковими або смугастими геморагіями.

Тимус у загиблих цуценят в усіх випадках мав однакову картину: збільшений, пружний за рахунок венозного повнокрів'я, з численними крапковими геморагіями.

У серці зміни реєстрували переважно в загиблих цуценят віком до 6-ти міс. Під епікардом в деяких випадках спостерігали смугасті крововиливи, а також в усіх випадках - морфологічні ознаки дистрофічних процесів у вигляді невеликих ділянок сіруватого кольору без чітких меж.

Нирки дещо в'ялої консистенції, межа між кірковою і мозковою речовинами нечітка, що може вказувати на наявність дистрофічних процесів у паренхіматозних елементах органу, інколи виявляли дрібні геморагії в паренхімі й на серозній оболонці.

Селезінка в більшості випадків не мала видимих змін, інколи була кровонаповнена.

У слизовій оболонці шлунка часто виявляли її імбібіцію жовчним пігментом, що вказує на наявність акту блювоти за життя тварини, а також ознаки ерозивного катару. У кишечнику спостерігали незначні ознаки катару, лише на серозній оболонці в окремих випадках виявляли крапкові або смугасті крововиливи.

Отже, у загиблих тварин виявлено комплекс патологоанатомічних ознак, які можна вважати характерними для інфекційного гепатиту: гострий паренхіматозний гепатит, гострий катаральний холецистит, можливий фібринозно-геморагічний перигепатит; набряк підшкірної клітковини в ділянці шиї і підгруддя.

1. Ghasemzadeh I., Namazi S.H. Review of bacterial and viral zoonotic infections transmitted by dogs. *Journal of Medicine and Life*. 2015. Vol. 8, № 4. P. 1–5.
2. Радзиховський М.Л. Моніторинг ентеритів вірусної етіології у собак. *Науковий вісник ЛНУВМ та БТ ім. С. З. Гжицького. Сер. Ветеринарні науки*. 2016. Т. 18, Вип. 65. № 1 Ч. 1. С. 138–142.
3. Pereira F.M., Oliveira A.R., Melo E.S., Soares-Neto L.L., Manguera D.K., Santos D.O., Santos R.L. Naturally Acquired Infectious Canine Hepatitis in Two Captive Maned Wolf (*Chrysocyon brachyurus*) Puppies. *Journal of Comparative Pathology*. 2021 Vol. 186. P. 62–68.

4. Hornsey S.J., Philibert H., Godson D.L., Snead E. Canine adenovirus type 1 causing neurological signs in a 5-week-old puppy. *BMC Veterinary Research*. 2019. Vol. 15. P. 418–423.

ПАТОЛОГОАНАТОМІЧНІ ЗМІНИ ЗА ПАРВОВІРОЗУ СОБАК

Андрощук О.О.**, PhD аспірантка, ***Радиховський М.Л.**, доктор ветеринарних наук, професор (nickvet@ukr.net), *Кулішенко О.М.**, кандидат ветеринарних наук, доцент

* *Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ*

** *Дніпровський державний аграрно-економічний університет, м. Дніпро*

Вірусні захворювання домашніх тварин у міських умовах надзвичайно поширені, нерідко вони призводять до їх загибелі. На сьогоднішній день не зважаючи на можливості своєчасної постановки діагнозу та різноманіття лікарських засобів ще лишаються багато хвороб, які призводять до загибелі тварин. Одною з яких є ентерити вірусної етіології. Собака може захворіти цією інфекцією, при попаданні вірусу в організм навіть при короткочасному контакті з інфікованою твариною або продуктами її життєдіяльності. Інфекція, зазвичай, вражає кишечник, викликаючи сильне запалення, зневоднення і часто закінчується летально. Парвовірусний ентерит може проявлятися в різних формах, тому від локалізації вірусу залежатиме перебіг хвороби і успіх лікувальних заходів [1 с. 1395; 2, с. 140; 3, с. 7]. Патоморфологічний розтин є всебічне вивчення загиблого або вбитої тварини з метою уточнення правильності прижиттєвого діагнозу встановлення морфологічних змін в органах і причини його смерті [4, с. 28]. Тому метою нашої роботи було вивчити та проаналізувати патоморфологічні особливості за парвовірусного ентериту у собак.

Отже за проведення патологоанатомічного розтину трупів загиблих тварин відмічали помірно виражене трупне задубіння. Труп задовільної вдовоаності. Шкіра без пошкоджень, зниженої еластичності, волосний покрив тьмянний, висмикується легко. С скоринки підсихання серозного ексудату в області крил носа. Навколо ротової порожнини засохлий слиз. Область ануса і задні кінцівки забруднені кров'яними фекаліями. Найбільш виражені патолого-анатомічні зміни знаходили у шлунково-кишковому тракті (при кишковій формі), головним чином у тонкому відділі кишечника. Шлунок, як правило, був заповнений водянистими смердючими кормовими масами, вони в більшості випадків мали жовто-коричневий та червоно-коричневий колір. Слизова оболонка шлунка в стані набряку, особливо по складкам, нерівномірно забарвлена. Часто при кишковій формі хвороби слизова оболонка шлунку сірого та червоного кольору, з крововиливами, особливо на вершині складок. При кишковій формі парвовірусного ентериту характерні зміни спостерігали в тонких кишках. Мезентеріальні лімфовузли набрякли, збільшені в розмірі. В тонкому відділі кишечника і в його просвіті – рідкі кров'яні маси. Слизова оболонка цього відділу кишечника, головним чином, дванадцятипалої і порожньої кишок, набрякла, потовщена, драглистої консистенції, червоного або темно-червоного кольору, з численними крапково-плямистими крововиливами. Встановлено геморагічне запалення кишок. В товстому відділі кишечника зміни або відсутні, або слабо виражені. Вміст був чорно-червоного кольору з домішками крові. Слизова оболонка іноді набрякла, нерівномірно зафарбована, вкрита тягучим напіврідким вмістом. Мезентеріальні лімфатичні вузли збільшені, соковиті, почервонілі. Селезінка, у загиблих тварин за кишкової форми хвороби, збільшена, на її поверхні спостерігали ділянки із світлими плямами та крайовими крововиливами. При зовнішньому огляді легень собак, загиблих з ознаками кишкової форми, парвовірусного ентериту, всі частки органу мали темно-червоний колір, консистенція тістувата, місцями пружна. На розрізі обидві легені мали строкатий малюнок, при дослідженні з бронхів виділялась кров'яниста рідина. За серцевої форми на поверхні органу спостерігали множинні крововиливи і вогнища ателектазів. Також за кишкової форми парвовірусного ентериту відмічали характерні зміни в печінці. Вона була збільшена, пружної консистенції, бурого кольору, на поверхні розрізу виявлялися вогнища сірого кольору. У нирках анатомічних змін не виявлено.

У загиблих тварин виявлено комплекс патологоанатомічних ознак, які можна вважати характерними для парвовірусного ентериту: геморагічний ентерит, серозно-геморагічне запалення брижових лімфовузлів, ознаки гепатиту, гострий альтеративний міокардит, в легенях – крововиливи та вогнища ателектазів та збільшення селезінки.

1. Park J.S., Guevarra R.B., Kim B.R., Lee J.H., Lee S.H., Cho J.H., ... Kim H.B. Intestinal Microbial Dysbiosis in Beagles Naturally Infected with Canine Parvovirus. *Journal microbiology and biotechnology*. 2019. Vol. 29(9). P. 1391–1400.

2. Радиховський М.Л. Моніторинг ентеритів вірусної етіології у собак. *Науковий вісник ЛНУВМ та БТ ім. С. З. Гжицького. Сер. Ветеринарні науки*. 2016. Т. 18, Вип. 65. № 1 Ч. 1. С. 138–142.

3. Allison A.B., Kohler D.J., Ortega A., Hoover E.A., Grove D.M., Holmes E.P., Parrish C.R. Host-specific parvovirus evolution in nature is recapitulated by in vitro adaptation to different carnivore species. *PLoS Pathogen*. 2014. Vol. 11. P. 6–10.

4. Єсіна Е., Потоцький М. Значення патоморфологічних досліджень у діагностиці захворювань тварин. *Ветеринарна медицина України*. 2007. № 3. С. 27–30.

ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ ДЬОГТЮ БЕРЕЗОВОГО У ВЕТЕРИНАРНІЙ МЕДИЦИНІ

Кичан М. В., Васів Р. О., к.вет.н., доц.

Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького

Сачук Р. М., доктор вет. наук, проф.

Рівненський державний гуманітарний університет

Калиновська Л. В., с.н.с.

Державний науково-дослідний контрольний інститут ветеринарних препаратів та кормових добавок

Дьоготь, який отримується шляхом сухої перегонки зовнішньої частини кори берези (добірної берести) містить бензол, ксилол, крезол, крезот, толуол, гваякол, фенол, смоли та інші речовини.

За зовнішнім виглядом дьоготь березовий є густою маслянистою неклеючою на дотик рідиною чорного кольору, з блакитно-зеленим або зеленувато-синім відливом у відбитому світлі, зі специфічним нерізким запахом дьогтю і гострим смаком.

Змішується з ефіром та хлороформом, розчиняється в розчинах їдких лугів та в абсолютному спирті. У воді розчиняється погано (плаває у ній). Від збовтування дьогтю з 10 частинами води виходить жовтувата, із запахом дьогтю, кислої реакції дьогтьова вода.

Фармакологічні властивості.

Дьоготь березовий має сильні антисептичні, місцевопоздразнюючі, кератопластичні (3-5%), кератолітичні (30-50%), протизапальні, інсектицидні, протипаразитарні та дезінфікуючі властивості. Підсушує рани та прискорює їх загоєння.

Після короточасного впливу він згубно діє на бактерії, зокрема, туберкульозну паличку та спори сибірки. У слабких концентраціях активізує зростання грануляції, у міцних (понад 10%) різко послаблює.

Показання до використання.

Шкірні захворювання: екземи, дерматомікози (трихофітія, мікроспорія), короста, фурункульоз, піодермії, пролежні, опіки, виразки, обмороження, ранові інфекції, рани в області кінцівок, тріщини копит коней, великої рогатої худоби та ін. Метеоризм шлунка та кишечника, тимпанія рубця. Інфекційні та паразитарні захворювання дихального тракту. Для дезінфекції тваринницьких, виробничих приміщень, обладнання та інвентарю.

Спосіб застосування.

Дьоготь березовий застосовують переважно зовнішньо у вигляді 10-30% мазі або лініменту для лікування шкірних захворювань. Є складовою мильно-дигтярного спирту (дьогтю, мила зеленого та спирту етилового 95 % по 1 рівній частині), дьогтьяної мазі (1 частина дьогтю та мазі парафінової (1 частина парафіну та 3-4 частини вазелінової олії), віденського дьогтьяного лініменту (дьогтю та сірки по 1 частині, спирту та зеленого мила по 2 частини), мазі Вількінсона (дьогтю 15 частин, кальцію карбонату (крейди обложеного) 10 частин, сірки очищеної 15 частин, води 4 частини), лініменту бальзамічного по Вишневецькому (дьогтю 3 частини, ксероформа 3 частини, олії касторової 94 частини).

Наносять на уражені ділянки шкіри двічі на день. Курс лікування 5-12 днів, при грибкових захворюваннях – до 3-х тижнів. Всі препарати дьогтю для лікування корости наносять теплими (40-50 ° С,) і ретельно втирають у шкіру. Курс лікування – дворазово з інтервалом в 7 днів. У хронічних формах захворювань – три рази з інтервалом в 3-4 доби. При ящурних ураженнях копитець їх очищають і обробляють чистим березовим дьогтем або сумішшю дьогтю, наполовину з риб'ячим жиром, для зм'ясування та просочування пов'язок. Орально дьоготь призначають рідко як протибродильний і дезінфікуючий засіб (у вигляді 10% водної емульсії) коням та великій рогатій худобі 10,0-25,0 г, дрібній рогатій худобі та свиням – 2,0-5,0 г 1-1,0 г, курям – 0,05-0,2 г на голову. Використовують при інфекційних та гельмінтозних захворюваннях дихальних шляхів як відхаркувальний, антимікробний та протипаразитарний засіб, у формі інгаляції парів чистого дьогтю.

Для дезінфекції приміщень, скотарів, вигрібних ям, предметів догляду за тваринами та стійл, застосовують дьоготь у різних 5-10% сірчано-дигтярних (лужних) розчинах. Для знезараження кінської упряжі зазвичай користуються чистим дьогтем.

Протипоказання.

Застосування засобів на основі дьогтю протипоказане при екземі на стадії загострення, при порушенні функції нирок. Не можна застосовувати орально продуктивним тваринам перед забоєм. Не застосовувати для знезараження приміщень, призначених для зберігання та переробки м'яса та молока.

Особливості застосування.

Після зовнішнього застосування, терміни каренції для продукції тваринництва не передбачені. Кішки мають підвищену чутливість до березового дьогтю, тому призначати його потрібно з особливою обережністю. При отруєнні дьогтем необхідно промити шлунок, потім ввести внутрішньо, у водному розчині, магнізію або глауберову сіль.

Умови зберігання.

Зберігають у добре закупореному посуді в сухому, захищеному від світла, прохолодному місці. Термін придатності – 5 років.

Список використаних джерел

1. Фармакохімічні та технологічні показники якості ветеринарного лікарського засобу на основі дьогтю березового. Кичан М.В., Васів Р.О., Сачук Р.М., Калиновська Л.В. Науково-технічний бюлетень Державного науково-дослідного контрольного інституту ветеринарних препаратів та кормових добавок і Інституту біології тварин. Львів, 2024. Вип. № 25, №1. С. 52-61. doi: 10.36359/scivp.2024-25-1.07.

2. Гродзінський А.М. (Відп. ред.). [Лікарські рослини: Енциклопедичний довідник](#). К.: Видавництво «Українська Енциклопедія» ім. М. П. Бажана, Український виробничо-комерційний центр «Олімп», 1992. 544 с.: іл.

3. Калюжна Л.Д., Бардова К.О. Застосування препаратів на основі дьогтю для щоденного догляду за шкірою хворих на себореїт дерматит. Український журнал дерматології, венерології, косметології. № 1 (40) 2011. С. 50-56.

ОСОБЛИВОСТІ ФАРМАКОКІНЕТИКИ ЦЕЛЕКОКСИБУ

Кондратюк М.Л., Гунчак В.М., доктор вет. наук, проф.

Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гіжницького
Сачук Р. М., доктор вет. наук, проф.

Рівненський державний гуманітарний університет

Пономарьова С.А., с.н.с.

Державний науково-дослідний контрольний інститут ветеринарних препаратів та кормових добавок

Фармакокінетика (грец. *pharmakon* – ліки + *kinetikos* – рух) є одним із основних розділів фармакології, яка вивчає закономірності всмоктування, розподілу, метаболізму і виділення (екскреції) ветеринарних лікарських препаратів. Препарат надходить в організм тварини різними шляхами. Шляхи введення ліків в організм поділяються на ентеральні (через шлунково-кишковий тракт, далі ШКТ) і парентеральні (поза ШКТ). Ентеральні шляхи введення ліків – сублінгвальний (під'язиковий), пероральний (через рот), ректальний (через пряму кишку) та ін. Головне завдання експериментальної фармакокінетики – вивчення трансформації лікарських речовин, зокрема цецекоксибу, у живому організмі тварин в нормі і при моделюванні різних патологічних станів.

Існують дослідження щодо визначення фармакокінетичного профілю цецекоксибу – селективного інгібітора циклооксигенази-2 (ЦОГ-2) у коней. Шість коней отримували одноразову пероральну дозу цецекоксибу у дозі 2 мг/кг (маси тіла). Після перорального прийому, препарат досяг максимальної концентрації (середнє \pm SD) у крові 1088 ± 324 нг/мл через 4,58 години. Період напіввиведення становив $13,60 \pm 3,18$ год, а площа під кривою становила $24\ 142 \pm 1\ 096$ нг год мл⁻¹. Метаболізм цецекоксибу у коней відбувався через єдиний окислювальний шлях, у якому метильна група цецекоксибу окислюється до гідроксиметильного метаболіту та далі окислюється з утворенням метаболіту карбонової кислоти. Цецекоксиб виводиться переважно з калом у незміненому вигляді та у вигляді метаболітів із сечею. Таким чином, інструкції щодо часу виявлення, після терапевтичного дозування цецекоксибу можуть бути встановлені фахівцем із перегонів та ветеринарами для контролю за незаконним використанням у кінних перегонах на основі результатів цього дослідження (Subhahar et al., 2019).

Фармакокінетику цецекоксибу оцінювали після одноразового та багаторазового перорального прийому; після дозування в розчині та у вигляді твердої речовини; з їжею і без; і після введення в різні ділянки шлунково-кишкового тракту собак. Після перорального прийому в розчині, цецекоксиб швидко всмоктувався і досягав максимальної концентрації через 1 год; абсорбція сповільнювалася ще на 1-2 години, при введенні у вигляді твердої речовини. Абсолютна біодоступність цецекоксибу була вищою при застосуванні у вигляді розчину (64–88%), порівняно з капсулами (22–40%). Всмоктування цецекоксибу, який приймали в капсулах, сповільнювалося під час прийому їжі, хоча системна експозиція збільшувалася у 3–5 разів. Системна доступність цецекоксибу, який вводили внутрішньошлунково у вигляді розчину, була подібною до доступної, після прямої інстиляції в дванадцятипалу кишку, порожню кишку або товсту кишку, через хронічний кишковий доступ. У сукупності ці дані свідчать про те, що цецекоксиб є високопроникним лікарським засобом, який може всмоктуватися через шлунково-кишковий тракт, і що розчинення може бути фактором, що обмежує швидкість всмоктування з твердих лікарських форм (Susan et al., 2001).

Існують дослідження щодо визначення безпеки, фармакокінетики та протизапальної дії внутрішньоочного цецекоксибу.

У праве око тваринам вводили 1,5, 3 або 6 мг цецекоксибу, приготовленого в диметилсульфоксиді (ДМСО). Ліві очі служили контролем і отримували 0,1 мл ДМСО. Електроретинограми (ERG) були отримані на початковому етапі та через 1, 4 та 12 тижнів, а потім енуклеація очей для гістологічного аналізу. Для фармакокінетики було введено 3 мг цецекоксибу, а потім, у певні моменти часу, аналізували рівні препарату в склоподібному тілі та сітківці/судинній оболонці. Для ефективності вводили 1 мкг ліпополісахариду, щоб викликати запалення; потім у праве око вводили 3 мг цецекоксибу (шість очей) або 2 мг тріамцінолону ацетоніду (шість очей), а в ліве око – фізіологічний розчин. Через 24 години водянисту рідину видаляли та визначали загальну концентрацію лейкоцитів і концентрацію простагландину E2 (PGE2).

Гістологічні та ERG дослідження не показали ознак токсичності сітківки або зорового нерва. Після одноразової ін'єкції 3 мг концентрації цецекоксибу в склоподібному тілі (0,06 мкг/мл) і сітківці/судинній оболонці (132,31 мкг/г), через 8 тижнів, перевищували середню інгібіторну концентрацію. Лікування цецекоксибом і тріамцінолоном значно знизило загальну кількість лейкоцитів на 40% ($P = 0,02$) і 31% ($P = 0,01$), відповідно. Зменшення рівня PGE2 відповідало зниженню кількості лейкоцитів ($P < 0,05$). Не було підвищення внутрішньоочного тиску, але утворення катаракти спостерігалось при більш високих концентраціях.

Отже, внутрішньоочна ін'єкція цецекоксибу виявилася нетоксичною та продемонструвала чудове проникнення в сітківку/судинну оболонку ока та підтримку рівня препарату протягом 8 тижнів. Цецекоксиб продемонстрував потужну протизапальну дію, але був зв'язок із утворенням катаракти при застосуванні вищих доз (Kim et al., 2014).

Список використаних джерел

1. Фармакохімічні та технологічні показники якості ветеринарного лікарського засобу на основі дьогтю березового. Кичан М.В., Васів Р.О., Сачук Р.М., Калиновська Л.В. Науково-технічний бюлетень Державного науково-дослідного контрольного інституту ветеринарних препаратів та кормових добавок і Інституту біології тварин. Львів, 2024. Вип. № 25, №1. С. 52-61. doi: 10.36359/scivp.2024-25-1.07.
2. Гродзінський А.М. (Відп. ред.). Лікарські рослини: Енциклопедичний довідник. К.: Видавництво «Українська Енциклопедія» ім. М. П. Бажана, Український виробничо-комерційний центр «Олімп», 1992. 544 с.: іл.
3. Калюжна Л.Д., Бардова К.О. Застосування препаратів на основі дьогтю для щоденного догляду за шкірою хворих на себореїтний дерматит. Український журнал дерматології, венерології, косметології. № 1 (40) 2011. С. 50-56.

ФАРМАКОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОПРАНОЛОЛУ ГІДРОХЛОРИДУ

Пепко В.О., канд. с.г.н.; Фаріонік Т.В., канд. вет.н., доц.; Пікула О.А., канд. с.г.н.

Вінницький національний аграрний університет

Сачук Р. М., доктор вет. наук, проф.; Якута О.О.

Рівненський державний гуманітарний університет

Сучасна фармацевтична технологія характеризується розробкою різноманітних видів лікарських форм, в яких максимально виявляється терапевтичний ефект при мінімальних побічних діях, створення нових та вдосконалення існуючих технологічних прийомів при виготовленні лікарських препаратів. Багато уваги приділяється створенню відповідних умов при виготовленні лікарських препаратів на промислових підприємствах.

Для стимуляції родової діяльності, лікування атонії та гіпотонії матки, профілактики післяродових ускладнень (затримка посліду, синдром ММА, тощо), комплексної терапії ендометритів та метритів, покращення заплідненості у ланей європейських, ПП «Біофарм» розроблено новий ін'єкційний препарат «Утеродев», до складу якого входить пропранололу гідрохлорид.

Пропранолол – синтетичний лікарський препарат, що належить до групи неселективних бета-блокаторів. Є першим препаратом із групи бета-блокаторів, який досліджувався британським вченим Джеймсом Вайтом Блеком у 60-х роках ХХ століття [1]. За дослідження пропранололу та впровадження у клінічну практику нового класу лікарських препаратів Джеймс Вайт Блек отримав Нобелівську премію з медицини у 1988 році [2]. Механізм дії препарату полягає у неселективній блокаді бета-адренорецепторів (на 75 % β_1 - та на 25 % β_2 -адренорецепторів), що призводить до зменшення утворення цАМФ із АТФ, яке стимулюється катехоламінами. У результаті цього знижується надходження іонів кальцію в клітини, знижується частота серцевих скорочень, пригнічується провідність та збудливість міокарду, знижується скоротливість міокарду. Пропранолол виявляє мембраностабілізуючу дію, пригнічує автоматизм синоатріального вузла та виникнення ектопічних ділянок у передсердях, атріовентрикулярному вузлі і, меншою мірою, у шлуночках. Знижує швидкість проведення збудження в атріовентрикулярному з'єднанні по пучку Кента, переважно в антероградному напрямку. Пропранолол знижує потребу міокарду у кисні. Пропранолол знижує серцевий викид, артеріальний тиск, секрецію реніну, нирковий кліренс та швидкість клубочкової фільтрації. Препарат пригнічує реакцію барорецепторів дуги аорти на зниження артеріального тиску. Пропранолол пригнічує ліполіз у жировій тканині, перешкоджаючи підвищенню рівня вільних жирних кислот, що призводить до підвищення коефіцієнту атерогенності. Пропранолол, за рахунок блокади β_2 -рецепторів, пригнічує глікогеноліз, секрецію глюкагону та інсуліну, перетворення тироксину у трийодтиронін, підвищує тонус мускулатури бронхів і скоротливість матки, підсилює секреторну та моторну активність органів травлення. Пропранолол зменшує частоту нападів стенокардії, підвищує переносимість фізичних навантажень та знижує потребу у нітрогліцерині. Препарат має також кардіопротективну дію, знижуючи імовірність ризику повторного інфаркту міокарду та раптової смерті.^[3] Антиаритмічний ефект пропранололу обумовлений зменшенням аритмогенних факторів (тахікардії, підвищеної активності симпатичної нервової системи, підвищеного вмісту цАМФ, зниженням артеріального тиску), зменшенням швидкості спонтанного збудження синусового та ектопічного водіїв ритму та сповільненням AV-провідності. Відповідно до класифікації, пропранолол належить до антиаритмічних препаратів II класу. Пропранолол має здатність зменшувати головний біль судинного генезу, що обумовлене зменшенням вираженості розширення церебральних артерій внаслідок блокади бета-адренорецепторів судин головного мозку. На фоні застосування пропранололу зменшується периферичний тремор, що зумовлено блокадою периферичних β_2 -адренорецепторів. Пропранолол знижує тиск у системі ворітної вени [2]. Він знижує також внутрішньоочний тиск та зменшує секрецію внутрішньоочної рідини.

Фармакокінетика. Пропранолол швидко та добре всмоктується у шлунково-кишковому тракті, при пероральному прийомі, але біодоступність препарату становить лише 30-40 % через ефект першого проходження через печінку. При внутрішньовенному введенні біодоступність препарату складає 100 %. Максимальна концентрація в крові досягається при парентеральному застосуванні через 5-10 хвилин після введення, при пероральному прийомі – протягом 1-2 годин. Пропранолол добре зв'язується з білками плазми крові. Препарат створює високі концентрації у більшості тканин організму, найвищі концентрації – у легеневій тканині, головному мозку, нирках, серці. Пропранолол проходить через гематоенцефалічний бар'єр. Препарат проходить через плацентарний бар'єр та виділяється в грудне молоко. Метаболізується він у печінці, частина метаболітів має слабку бета-блокуючу активність. Виводиться препарат із організму переважно із сечею у вигляді метаболітів, частково виводиться із калом. Період напіввиведення пропранололу становить 2-5 годин. Цей час може збільшуватися при порушеннях функції печінки або нирок [1, 2].

Отже, проведено дослідження з розробки препарату з діючою речовиною пропранолол гідрохлорид у формі розчину для ін'єкцій на етапі фармакологічних досліджень. У процесі розробки встановлено цільовий профіль препарату.

Список використаних джерел

1. Black JW, Crowther AF, Shanks RG, Smith LH, Dornhorst AC (1964). A new adrenergic betareceptor antagonist. The Lancet. 283 (7342): 1080–1081. PMID 14132613. doi:10.1016/S0140-6736(64)91275-9..
2. <http://news.stv.tv/scotland/tayside/165087-nobel-prize-winning-scientist-dies/> [Архівовано 2012-02-29 у Wayback Machine] (англ.).

ВИВЧЕННЯ ТОКСИЧНОСТІ ПРЕПАРАТУ «АМОКСИДЕВ 15» НА БІЛИХ МИШАХ

Сачук Р. М., доктор вет. наук, проф.

Рівненський державний гуманітарний університет

Стравський Я.С., доктор вет. наук, проф.

Тернопільський національний медичний університет імені І.Я. Горбачевського

Гутий Б.В., доктор вет. наук, проф.; Кацараба О.А., канд. вет.н., доц.; Барило Б.С., канд. с.г.н., доц.

Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького

Для лікування великої рогатої худоби, овець, свиней, собак і котів? при захворюваннях травного каналу (ентерити), органів дихання (пневмонії, бронхопневмонії) та сечостатевої системи (цистити, метрити), суглобів, шкіри та м'яких тканин, а також для попередження післяопераційних інфекцій, що спричинені мікроорганізмами, чутливими до амоксициліну ТОВ «ДЕВІЕ»? розроблено ветеринарний лікарський препарат «Амоксидев 15». Обов'язковою умовою застосування нових лікарських препаратів, перереєстрації їх є попередні доклінічні та клінічні випробування, у першу чергу дослідження токсичної дії на лабораторних тваринах. Ця умова знайшла своє відображення в Гельсінкській декларації Всесвітньої медичної асоціації «Етичні принципи медичних досліджень за участю людини у якості об'єкта дослідження» і в Законі про ветеринарну медицину України. На результати досліджень, у тому числі щодо токсичного впливу речовин на організм, можуть суттєво впливати і супутні чинники, такі як стан та утримання тварин, їх статевовікові особливості та ін. Тому першим етапом дослідження має стати одержання інформації щодо дії досліджуваної речовини в умовах короткотривалого експерименту та визначення перспектив подальших випробувань.

Досліджено ветеринарний лікарський препарат «Амоксидев 15» (по 100 мл у флак.), один мілілітр препарату містить діючої речовини: амоксициліну тригідрату – 150 мг; допоміжна речовина: алюмінію стеарат, олія кокосова фракціонована – до 1 мл. Препарат виробництва ТОВ «ДЕВІЕ» (сmt. Літин, Україна), серія 010521.

Експерименти з вивчення токсичності препарату «Амоксидев 15» проведено на білих мишах, які знаходилися в стандартних контрольованих умовах віварію ТОВ «ДЕВІЕ», згідно з правилами гуманного поводження з тваринами Директиви Ради ЄС із питань захисту тварин, які використовуються для експериментальних та інших наукових цілей.

Для визначення нешкідливості за показником «токсичність при введенні однієї дози» на одну серію препарату «Амоксидев 15» було використано 5 білих мишей вагою 19 – 21 г. Перед введенням препарат розводили фізіологічним розчином у співвідношенні 1 до 120 та отриманий розчин вводили внутрішньовенно, одноразово в тест-дозі 0,5 мл на одну тварину, що становило 0,735 мг за діючою речовиною.

Спостереження за лабораторними тваринами вели протягом 72 годин.

В проведених дослідах не виявлено загибелі мишей.

Дослід проведено у двох повторностях.

Для проведення токсикологічних досліджень використано 1 флакон (100 см³) препарату.

Для визначення нешкідливості за показником «токсичність при введенні повторної дози» на одну серію препарату «Амоксидев 15» було використано 5 білих мишей вагою 19 – 21 г. Перед введенням препарат розводили фізіологічним розчином у співвідношенні 1 до 120 та отриманий розчин вводили внутрішньовенно, раз на добу впродовж 2 діб в тест-дозі 0,5 мл на одну тварину, що становило 0,735 мг за діючою речовиною.

Спостереження за лабораторними тваринами вели протягом 144 годин.

В проведених дослідах не виявлено загибелі мишей.

Дослід проведено у двох повторностях.

Для проведення токсикологічних досліджень використано 1 флакон (100 мл) препарату.

Отримані дані показали, що ЛД₅₀ «Амоксидев 15» для щурів знаходиться в інтервалі доз 500-750 мг/кг. У відповідності до СОУ 85.2-37-736:2011 та ГОСТу 12.1.007-76 по найменшій дозі виділеного інтервалу визначено значення ЛД₅₀ із довірчим інтервалом, яка склала 586 (484÷588) мг/кг за внутрішньошлункового введення субстанції щурам. Згідно із загальноприйнятою класифікацією, «Амоксидев 15»? за одноразового внутрішньошлункового введення належить до IV класу малотоксичних речовин (500 мг/кг < ЛД₅₀ < 5000 мг/кг).

Список використаних джерел літератури

1. Доклінічне вивчення сенсibilізуючої дії лікарських засобів: метод. рек. К., 2002. С. 5–27.
2. Коцюмбас І. Я. Доклінічні дослідження ветеринарних лікарських засобів / І. Я. Коцюмбас, О. Г. Малик, І. П. Патерега та ін.; за редакцією І. Я. Коцюмбаса. – Львів: Тріада плюс, 2006. – 360 с.
3. Руководство по экспериментальному (доклиническому) изучению новых фармакологических веществ / под общ. ред. Р. У. Хабриева. М. : ОАО «Изд-во «Медицина», 2005. 832 с.
4. European convention for the protection of vertebrate animals used for experimental and other scientific purposes. Strasbourg : Council of Europe, 1986. 53 p.

ВИВЧЕННЯ СПЕЦИФІЧНОЇ ТОКСИЧНОСТІ ПРЕПАРАТУ «АМОКСИДЕВ 15» НА МУРЧАКАХ ТА КРОЛЯХ

Сачук Р. М., доктор вет. наук, проф.; Велесик Т. А., канд. е.н., доц.

Рівненський державний гуманітарний університет

Кацараба О. А., канд. вет.н., доц.; Барило Б. С., канд. с.г.н., доц.

Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького
Жигалюк С. В.

Рівненська гімназія «Гармонія»

Для лікування великої рогатої худоби, овець, свиней, собак і котів при захворюваннях травного каналу (ентерити), органів дихання (пневмонії, бронхопневмонії) та сечостатевої системи (цистити, метрити), суглобів, шкіри та м'яких тканин, а також для попередження післяопераційних інфекцій, що спричинені мікроорганізмами, чутливими до амоксициліну ТОВ «ДЕВІЕ», розроблено ветеринарний лікарський препарат «Амоксидев 15». Обов'язковою умовою застосування нових лікарських препаратів, перерестрації їх є попередні доклінічні та клінічні випробування, у першу чергу дослідження місцевоподразнювальної та алергізувальної дії на лабораторних тваринах. Ця умова знайшла своє відображення в Гельсінкській декларації Всесвітньої медичної асоціації «Етичні принципи медичних досліджень за участю людини у якості об'єкта дослідження» і в Законі про ветеринарну медицину України. На результати досліджень, у тому числі щодо токсичного впливу речовин на організм, можуть суттєво впливати і супутні чинники, такі як стан та утримання тварин, їх статевовікові особливості та ін. Тому першим етапом дослідження має стати одержання інформації щодо дії досліджуваної речовини в умовах короткотривалого експерименту та визначення перспектив подальших випробувань.

Досліджено ветеринарний лікарський препарат «Амоксидев 15» (по 100 мл у флак.), один мілілітр препарату містить діючої речовини: амоксициліну тригідрату – 150 мг; допоміжна речовина: алюмінію стеарат, олія кокосова фракціонована – до 1 мл. Препарат виробництва ТОВ «ДЕВІЕ» (с.мт. Літин, Україна, серія 010621).

Експерименти з вивчення специфічної токсичності препарату «Амоксидев 15» (наявність алергізувальних, місцевоподразнювальних властивостей) проведено на мурчаках та кролях, які знаходилися в стандартних контрольованих умовах віварію ТОВ «ДЕВІЕ», згідно з правилами гуманного поводження з тваринами Директиви Ради ЄС із питань захисту тварин, які використовуються для експериментальних та інших наукових цілей.

Одразу після нанесення препарату на кон'юнктиву ока в усіх кролів спостерігали тимчасове занепокоєння, рухи головою, що тривало 10–15 хв. Через 15 хв у однієї тварини з трьох виявлена слабка реакція – незначне почервоніння в області слізної протоки. Через 1 год ознак будь-якої негативної реакції не спостерігали в усіх тварин, стан дослідних та контрольних очей не мав змін (не відмічено помутніння рогівки, ушкодження рогової та райдужної оболонки, почервоніння, хемозу, виділень), що підтверджує відсутність місцевоподразнювальної дії «Амоксидев 15».

Подразнювальний вплив на ШКТ у досліджуваного препарату також відсутній, що верифіковано при вивченні гістоструктури стравоходу, шлунка, тонкої, товстої, прямої кишок щурів після 28-денного курсу в/ш введення препарату в дозах 3 та 5 мл/кг.

Модель АША являє собою реакцію капілярів на місці внутрішньошкірного введення антигену (досліджуваного препарату) активно сенсibilізованим мурчакам. Барвник після в/в введення залишає кровообіг в осередку запалення і утворює забарвлену пляму, діаметр якої є показником місцевої анафілактичної реакції. Встановлено, що в групах мурчаків, активно сенсibilізованих препаратом «Амоксидев 15» в обох дозах, не відбувалося збільшення розмірів забарвленої плями порівняно з контрольними тваринами.

Одним із найчутливіших тестів для визначення алергізувальних властивостей потенційних препаратів є кон'юнктивальна проба. Вона дозволяє оцінити ступінь сенсibilізації за виразністю офтальморекції, збільшення капілярної проникності та наступного набряку тканин у відповідь на введення завершальної дози досліджуваного алергену. У мурчаків усіх груп не спостерігали ознак алергічної запальної реакції слизової оболонки ока (0 балів), що підтверджує відсутність сенсibilізації та розвитку алергічних реакцій негайного та сповільненого типу на тлі препарату «Амоксидев 15» у тесті «Кон'юнктивальна проба».

Реакція ГСТ у мишей дозволяє виявити здатність досліджуваного препарату сенсibilізувати лімфоцити-ефектори, що призводить до вивільнення із них медіаторів, які опосередковують інфільтрацію тканин клітинними елементами та локальний набряк. Інтенсивність та тривалість реакції залежать від термінів формування та спільного впливу різних субпопуляцій Т-супресорів, які пригнічують ГСТ. Тому при індукції ГСТ за введення мишам алергенів у ПАФ, коли не відбувається формування Т-супресорів, можливе посилення алергічних реакцій навіть у випадку слабких алергенів. При відтворенні реакції ГСТ на тлі «Амоксидев 15» в обох дозах не зареєстровано вірогідних відмінностей ІР щодо відповідного показника несенсibilізованих контрольних тварин.

Список використаних джерел літератури

1. Доклінічне вивчення сенсibilізувальної дії лікарських засобів: метод. рек. К., 2002. С. 5–27.
2. Коцюмбас І. Я. Доклінічні дослідження ветеринарних лікарських засобів / І. Я. Коцюмбас, О. Г. Малик, І. П. Патерега та ін.; за редакцією І. Я. Коцюмбаса. – Львів: Тріада плюс, 2006. – 360 с.
3. Руководство по экспериментальному (доклиническому) изучению новых фармакологических веществ / под общ. ред. Р. У. Хабриева. М. : ОАО «Изд-во «Медицина», 2005. 832 с.
4. European convention for the protection of vertebrate animals used for experimental and other scientific purposes. Strasbourg : Council of Europe, 1986. 53 p.

ВИВЧЕННЯ ЗАЛИШКОВИХ КІЛЬКОСТЕЙ ПРЕПАРАТУ «АМОКСИДЕВ 60» У ПРОДУКТАХ ТВАРИННИЦТВА

Сачук Р.М., Горюк Ю.В., доктор вет. наук, проф.
ЗВО «Подільський державний університет», м. Кам'янець-Подільський
 Сачук Р. М., доктор вет. наук, проф.
Рівненський державний гуманітарний університет
 Курилас Л.В., с.н.с.

Державний науково-дослідний контрольний інститут ветеринарних препаратів та кормових добавок

До ветеринарних препаратів, що використовують у тваринництві для лікування та профілактики захворювань сільськогосподарських тварин, відносять антибактеріальні засоби, антигельмінтики, гормональні сполуки, дезінфектанти, стимулятори продуктивності тварин, антиоксиданти тощо.

Виконання Плану державного моніторингу залишків ветеринарних препаратів та забруднювачів у живих тваринах і необроблених харчових продуктах тваринного походження є надзвичайно важливим, це дає змогу експортувати харчові продукти та розширювати міжнародні ринки.

Контроль залишків ветеринарних препаратів та забруднювачів у живих тваринах і необроблених харчових продуктах тваринного походження знижує ризик потрапляння на споживчий ринок небезпечних продуктів тваринного походження, підвищує конкурентоспроможність продуктів українського виробництва та забезпечує їх вихід на зовнішній ринок, зокрема ринки Європейського Союзу.

Визначення залишків антибіотиків у продукції тваринництва методом рідинної хроматографії це найбільш надійний метод детекції більшості сполук і ветеринарних препаратів антимікробної дії.

Метою наших досліджень було вивчення виведення діючої речовини препарату «Амоксидев 60», серії 010220, виготовленого ТОВ «ДЕВІЕ», у відповідності з методичними рекомендаціями «Токсикологічний контроль нових засобів захисту тварин» (1997) і «Доклінічні дослідження ветеринарних лікарських засобів» (2006).

Для виявлення залишкових кількостей амоксициліну у продукції тваринництва використовується метод високоефективної рідинної хроматографії (ВЕРХ) з спектрофотометричним детектуванням після подвійної твердофазної екстракції.

Валідація методу – за Guidance for industry – bioanalytical method validation. Biopharmaceutics Coordinating Committee, Center for Drug Evaluation and Research, U.S. Food and Drug Administration, Rockville, MD, 2001.

Специфічність методу – висока (використання внутрішнього стандарту). Чутливість – 0,1 мкг/г біоматеріалу.

Діапазон лінійності вимірювальних концентрацій – 0,17-4,4 мкг/г біоматеріалу.

Правильність – 101,2-107,4%.

Точність – 5,4-8,4%.

Відтворюваність – до 93%.

Стабільність зразків при зберіганні: у біосубстратах та буфері виділення при -80°C – 2 місяці; при 5°C – 6 діб.

Для визначення залишкових кількостей амоксициліну тригідрату у біосубстратах після перорального застосування препарату «Амоксидев 60» відбирали зразки м'язової тканини та внутрішніх органів (печінка, нирки, жирова тканина) свиней та курчат-бройлерів на 1, 2, 3 та 5 добу після останнього застосування препарату.

Вміст амоксициліну тригідрату в біосубстратах визначали методом рідинної хроматографії (згідно ДФУ-1 та ЕрН 6.0). За директивами ВТО, максимально допустимий рівень (МДР) залишків амоксициліну у тканинах тварин та птиці – 50 мкг/кг.

Результати досліджень наведені у табл. 1 та 2.

Табл. 1

Вміст амоксициліну тригідрату (мкг/кг) в тканинах свиней впродовж періоду спостереження, $M \pm m$, $n=5$.

Біосубстрат	Доба спостереження			
	1	2	3	5
Печінка	31,5±9,8	10,8±2,7	-	-
Нирки	38,5±11,3	14,2±2,5	-	-
Жирова тканина	5,1±3,4	-	-	-
М'язова тканина	15,1±7,8	3,5±1,2	-	-

Примітка: МДР залишків амоксициліну у тканинах тварин – 50 мкг/кг

Табл. 2

Вміст амоксициліну тригідрату (мкг/кг) в тканинах курчат-бройлерів впродовж періоду спостереження, $M \pm m$, $n=5$.

Біосубстрат	Доба спостереження			
	1	2	3	5
Печінка	14,1±2,1	-	-	-
Нирки	18,3±3,2	-	-	-
Жирова тканина	3,7±0,2	-	-	-
М'язова тканина	6,6±1,1	-	-	-

Примітка: МДР залишків амоксициліну у тканинах тварин – 50 мкг/кг

Отже, на основі отриманих даних, період каренції активно діючої речовини препарату «Амоксидев 60» складає: для м'яса свиней – 3 доби, м'яса птиці – 2 доби.

Список використаних джерел

1. Методичні вказівки щодо організації та виконання плану державного моніторингу залишків ветеринарних препаратів та інших забруднювачів у живих тваринах, необроблених харчових продуктах тваринного походження: метод. вказівки / [В.О. Загребельний, Ю.М. Новожицька, О.Г. Глущенко та ін.]. К., ДНДІЛДВСЕ, 2015. 45 с.
2. Council Directive 96/23/EC OF 29 April 1996 on measures to monitor certain substances and residues thereof in live animals and animal products and repealing Directives 85/358/EEC and 86/469/ EEC and Decision 89/187/ EEC and 91/664/ EEC, Brussels.
2. Commission Decision 97/747/EC of 27 October 1997 fixing the levels and frequencies of sampling provided for by Council Directive 96/23/EC for the monitoring of certain substances and residues thereof in certain animal products// Official Journal of the European Communities. 1997. L. 303. 12 p.
3. Commission Decision 2002/657/EC of 12 August 2002 implementing Council Directive 96/23/EC concerning the performance of analytical methods and the interpretation of results. Official Journal of the European Commission. 2002. L. 221. P. 8–28.
4. План державного моніторингу залишків ветеринарних препаратів та забруднювачів у живих тваринах і необроблених харчових продуктах тваринного походження на 2013 рік // Наказ Державної ветеринарної та фітосанітарної служби України від 11.12.2012 р. № 441.

СЕКЦІЯ IV. МОЛОДИЙ ІТ-СПЕЦІАЛІСТ

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ НАДАННЯ ІТ-ПОСЛУГ ШЛЯХОМ АВТОМАТИЗАЦІЇ ОСНОВНИХ ПРОЦЕСІВ УПРАВЛІННЯ

Лаврушкін С.В., здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»
Шинкарчук Н.В., кандидат технічних наук, доцент кафедри інформаційних технологій та моделювання
Рівненський державний гуманітарний університет

Індустрія інформаційних технологій (ІТ) протягом вже багатьох років є однією з найбільших галузей, що активно розвивається. Зростання значущості ІТ викликаний в першу чергу збільшенням кількості і складності програмного забезпечення та устаткування, постійно підвищуються вимоги до систем і фахівців, а також особливо актуально останнім часом – бажанням керівництва компаній максимально оптимізувати виробничі витрати шляхом організації ефективних процесів управління на основі ІТ [1].

Процеси управління ІТ для компанії є досить складними, оскільки потрібно враховувати інтереси багатьох учасників, залучених до створення і використання ІТ-ресурсів, тобто: інформація, інфраструктура, персонал. Для спрощення управління в компанії створюються або залучаються ІТ-служби. Вони в свою чергу за допомогою ІТ-ресурсів з використанням методології, підвищують рівень надання ІТ-послуг в компанії.

Основою успішного бізнесу є безперебійне функціонування інформаційних систем, які забезпечують конкурентоспроможність і прибутковість компанії. Основне завдання ІТ-служби – забезпечення бізнес-процесів інформаційним обслуговуванням заданої якості з використанням відповідних інформаційних технологій. Підтримка інформаційних процесів здійснюється за допомогою ІТ-сервісів із заданими характеристиками. ІТ-сервіс в корпоративному середовищі – це ІТ-послуга, яку ІТ-підрозділ (департамент, відділ, служба) надає бізнес-підрозділам компанії для підтримки їх бізнес-процесів [2].

ІТ-служба компанії, як правило, організовує свою роботу за чотирма функціональними напрямками:

- планування та організація;
- розробка, придбання та впровадження;
- надання та супроводження ІТ-сервісу;
- моніторинг.

Необхідність використання визначених правил організації управління послугами в компанії для стабільності бізнес-процесу пропонує світова бібліотека інфраструктури інформаційних технологій (Information Technology Infrastructure Library, англ. ІТІЛ). На її основі ролі і місця ІТ-служби в структурі компанії визначає концепція і модель управління якістю інформаційних послуг (IT Service Management, англ. ІТSM). Модель ІТSM розроблена в рамках проекту ІТІЛ, що описує процесний підхід до надання та підтримки ІТ-сервісу. Бізнес-процеси сьогодні нероздільні з програмними застосунками, технічними ресурсами і діяльністю персоналу ІТ-служб, якість роботи яких, стає найважливішим фактором, що визначає ефективність діяльності компанії в цілому.

Блок підтримки ІТ сервісів включає наступні основні процеси [2]:

- управління інцидентами;
- управління проблемами.

Основним документом, що регламентує взаємини ІТ-служби та бізнес-підрозділів підприємства, є угода про рівень сервісу (Service Level Agreement, англ. SLA). В даному документі дається якісне і кількісне описання ІТ-послуг, як з точки зору ІТ-служби, так і з точки зору бізнес-підрозділів.

Враховуючи проаналізовану інформацію, для забезпечення безперервності надання ІТ-послуг шляхом автоматизації основних процесів управління, пропонується створення Департаменту Технічної Підтримки (ДТП) для ресстрації запитів (інцидентів, проблем) від користувачів, що дозволить координувати роботу учасників процесів, на

основі досвіду ITIL/ITSM, з використанням вибраного програмного рішення (Open-source Ticket Request System, англ. OTRS), що представляє собою систему обробки заявок з відкритим кодом [3].

Для того, щоб підвищити раціональність (один з критеріїв якості процесу) щодо усунення інцидентів і проблем, при цьому оптимізувати навантаження на персонал, пропонується розділити фахівців-інженерів ДТП на 3 лінії підтримки:

1. Служба Service Desk – єдина служба контакту з користувачами.
2. IT-інженери які об'єднані в функціональні групи за категоріями.
3. Експерти з розвитку інформаційних систем – архітектори програмного і апаратного забезпечення.

Розроблена загальна схема ДТП, показана на (рис. 1) надає можливість фахівцям-інженерам IT-служби ефективно управляти наданням підтримки та планувати свою роботу відповідно до SLA по кожному конкретному запиту, віддалено здійснювати моніторинг процесів, відстежувати статус виконання заявок online і періодично автоматично отримувати статистику по виконаним запитам.

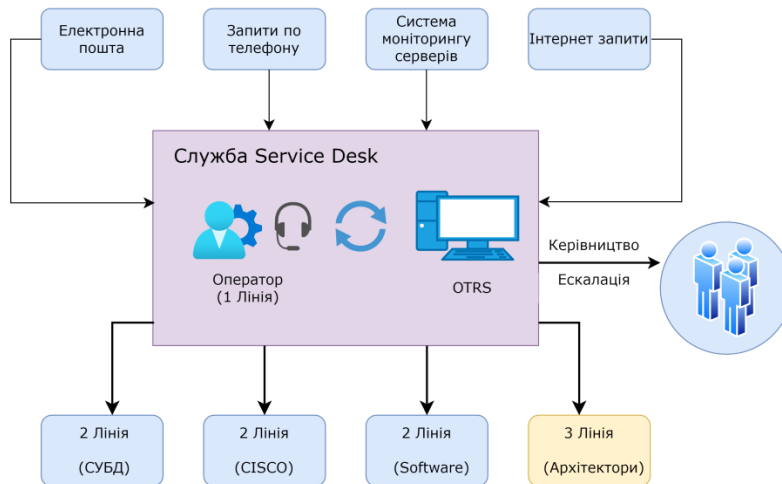


Рис.1 Загальна схема департаменту технічної підтримки

Також розроблена і запропонована схема взаємодії трьох ліній департаменту технічної підтримки (рис. 2).

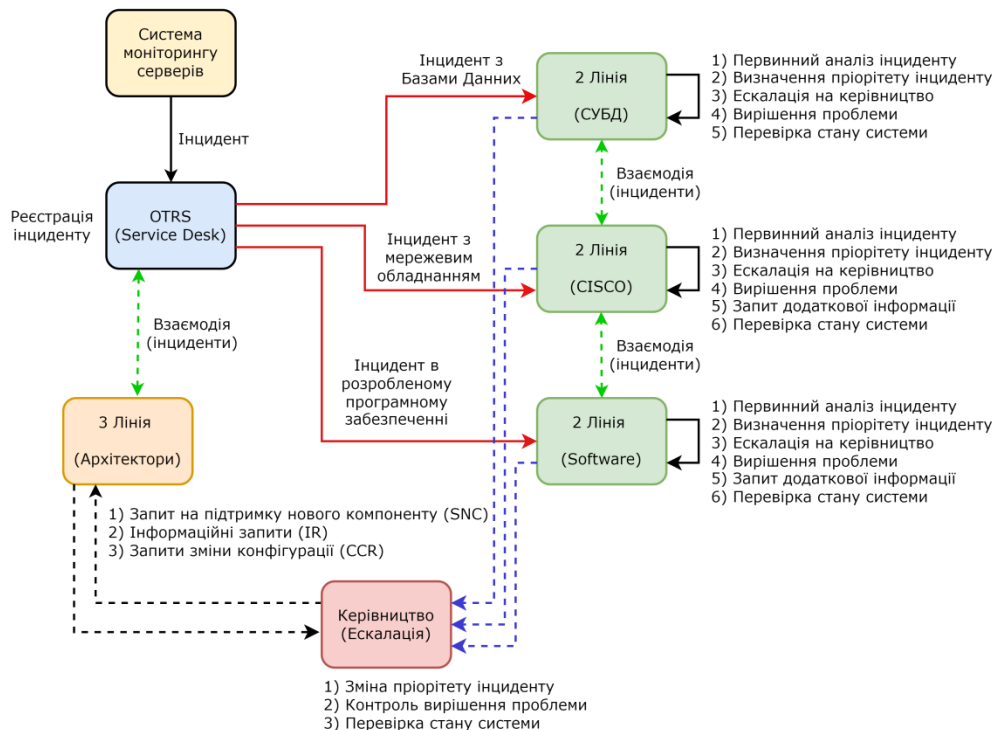


Рис.2 Схема взаємодії інженерів першої, другої та третьої лінії

Отже, на основі розробленого підходу та обраного програмного забезпечення була реалізована автоматизація процесів керування IT-послугами шляхом створення єдиної служби контакту користувачів і інженерів, що дозволило реєструвати запити (інциденти, проблеми) та координувати роботу учасників процесів управління, що в свою чергу дозволило підвищити рівень ефективності надання інформаційно-телекомунікаційних послуг.

Список використаних джерел:

1. Павлиш В.А., Гліненко Л.К., Шаховська Н.Б. Основи інформаційних технологій і систем : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2018. С. 136-148.
2. ITIL Service Operation. Second edition, London: «TSO», 2011. С. 35-233.
3. OTRS::ITSM Administration Manual | OTRS Academy. OTRS Academy. URL: <https://academy.otrs.com/doc/itsm/> (дата звернення: 24.04.2024).

КОМП'ЮТЕРНА ГРА НА ОСНОВІ РУШІЯ UNREAL ENGINE

Ільюк І. І., здобувач вищої освіти

Петренко С. В., к.п.н., доцент кафедри інформаційних технологій та моделювання
Рівненський державний гуманітарний університет

У сучасному глобалізованому світі комп'ютерні ігри є не лише розважальними продуктами, але й важливими об'єктами дослідження та розвитку індустрії розваг. Основою будь-якої відеогри є її ігровий рушій, саме тому, вибір рушія дуже важливе завдання. Ігровий рушій — програмний рушій, центральна програмна частина будь-якої відеогри, яка відповідає за всю її технічну сторону, дозволяє полегшити розробку гри шляхом уніфікації та систематизації її внутрішньої структури [1].

Є велика різниця між рушіями та кількістю роботи яку вони виконують. Одні з них мають можливості просто відображати графіку, а інші мають усю потрібну логіку для реалізації гри окремого жанру. Зазвичай ігрові рушії створюються поверх низькорівневих фреймворків та включають в себе різні бібліотеки, наприклад для рендерингу, роботи із фізикою, звуком, математикою, системою скриптів, анімаціями, керуванням пам'яттю, штучним інтелектом тощо.

Розвиток комп'ютерних ігор на сьогодні не тільки відображає швидкий технологічний прогрес, але й є ключовим елементом в культурному, розважальному та освітньому контекстах. Одним із суттєвих аспектів створення ігор є використання потужних рушіїв, серед яких виділяється Unreal Engine. Цей рушій не лише надає можливості для творчого прояву, а й створює платформу для реалізації неймовірних ідей та концепцій у галузі ігрової індустрії.

Unreal Engine – це серія ігрових рушіїв для комп'ютерної 3D-графіки, розроблена компанією Epic Games, вперше продемонстрована у відеогрі-шутері від першої особи Unreal 1998 року. Спочатку розроблений для комп'ютерних шутерів від першої особи, він з тих пір використовується у різноманітних жанрах ігор, а також в інших індустріях, зокрема, в кіно та телебаченні. Unreal Engine написаний на C++ і вирізняється високим ступенем портативності, підтримуючи широкий спектр настільних, мобільних, консольних платформ та платформ віртуальної реальності [2].

Його популярність та потужність зумовлені великою кількістю можливостей. Нижче наведемо найбільш значущі з них.

Кросплатформна підтримка: підтримка більшості платформ, включаючи ПК, консолі, мобільні пристрої і навіть платформи доповненої/віртуальної реальності (AR/VR) [3]. Розробники отримують можливість орієнтуватися на широку аудиторію та максимізувати охоплення гри.

Вражаючий графічний рушій: Unreal Engine має потужний графічний рушій, за допомогою якого створюється фотореалістична графіка, яка доповнюється технологією динамічного освітлення Lumen та технологією реалістичних тіней Virtual Shadow Maps.

Система візуального скриптингу: система візуальних скриптів Blueprint в Unreal Engine – це повноцінна система написання ігрових скриптів, заснована на концепції використання вузлового інтерфейсу для створення елементів геймплею в Unreal Editor. Як і багато інших поширених мов сценаріїв, вона використовується для визначення об'єктно-орієнтованих (ОО) класів або об'єктів у рушії [4]

Відкритість коду та велика кількість інструментів: весь рушій має відкритий вихідний код, що дає змогу, як редагувати вже написані інструменти не створюючи надбудов, так і виправляти можливі помилки самостійно, не чекаючи офіційних виправлень.

Інтегроване середовище розробки: Unreal Editor має зручний та зрозумілий інтерфейс з багатьма можливостями. За рахунок цього він відчутно спрощує процес розробки гри, від простої прототипізації до реалізації всього проекту.

Тому, ми вважаємо, що використання даного рушія є цілком обґрунтованим рішенням. У наслідок постійного зростання, як функціоналу, так і популярності Unreal Engine, актуальність його використання буде не просто не зменшуватись, а тільки зростати. Також ріст популярності, сприяє створенню навчальних матеріалів, які допоможуть в освоєнні та зменшенні порогу входу, що в свою чергу збільшить общину розробників, які допоможуть у вирішенні проблем, що поставатимуть в процесі роботи над проектом.

Список використаних джерел:

1. Ігровий рушій. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Ігровий_рушій (дата звернення: 9.05.2024)
2. Unreal Engine. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Unreal_Engine (дата звернення: 5.05.2024).
3. Unreal Engine. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Unreal_Engine (дата звернення: 5.05.2024).
4. Blueprints Visual Scripting Overview. URL: <https://docs.unrealengine.com/5.0/en-US/overview-of-blueprints-visual-scripting-in-unreal-engine> (дата звернення: 5.05.2024).

СУЧАСНІ ФОРМИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ КОНТЕНТУ

Лещенко Б. В., здобувач вищої освіти
Юзик О. П., доктор педагогічних наук, професор кафедри ІКТ та МВІ
Рівненський державний гуманітарний університет

Сучасні школярі відрізняються швидким темпом мислення, можливістю швидкого доступу до інформації, здатністю до навчання через Інтернет. Вони мають тенденцію мислити “кліпово”, сприймаючи світ як безладну послідовність подій і фактів, та більше акцентуються на глобальних питаннях, ніж на конкретних відповідях. Використання електронних пристроїв вони вважають більш природним, ніж спілкування з ровесниками. Технології суттєво змінили їхній спосіб мислення та поведінку: вони швидше сприймають інформацію, але складніше запам'ятовують, зате вміють шукати необхідні дані [1].

Вчені акцентують увагу на тому, що використання візуальних засобів в освітньому процесі є зручним, доступним та має багато переваг. Візуалізація полягає у створенні та відображенні графічних представлень інформації, що робить її більш наочною та легко сприйнятливою для аналізу та розуміння. Використання візуального оформлення допомагає логічно структурувати будь-яку інформацію, що сприяє швидкому та ефективному засвоєнню навчального матеріалу. Нині існує багато форм візуалізації освітнього контенту, як-от:

Буктрейлер - це коротке відео, яке призначене для привертання уваги до книги, подібно трейлеру до фільму. Він може містити фрагменти з книги, аудіовідтворення, анімацію, графіку та інші елементи, щоб передати атмосферу та сюжет книги, зацікавити читача та захопити його.

Гіфки (GIF-файли) - це короткі анімовані зображення, які складаються з послідовності кадрів, що повторюються в безкінечному циклі. Гіфки широко використовуються в Інтернеті та соціальних мережах для створення коротких, привабливих та легко сприйнятних контентів.

Інтелект-карти - використовуються для відображення і структурування ідей, концепцій, інформації та їх взаємозв'язків. Зазвичай вони складаються з центральної теми або питання, що потім розгалужується на гілки, представляючи конкретні аспекти або підтеми. Інтелект-карти можуть включати текст, зображення, символи та інші елементи, які допомагають візуалізувати та організувати інформацію.

Інтерактивні підручники - це навчальні матеріали, які поєднують у собі текстовий контент з різноманітними інтерактивними елементами, такими як відео, аудіо, анімація, вправи з вибором, перетягуванням, чат-боти, інтерактивні тести та інше. Ці підручники створюються з метою покращення навчання шляхом активної участі учнів у процесі вивчення матеріалу. Вони можуть бути доступними в електронному форматі для використання на комп'ютерах, планшетах чи смартфонах, або ж мати інтерактивні компоненти в друкованій формі.

Інтерактивні стрічки часу - це цифровий інструмент, що дозволяє візуалізувати послідовні події в часі, відображаючи їх на стрічці або шкалі. Інтерактивні стрічки часу часто використовуються для відображення історичних подій, прогресу проєктів, хронології життя відомих осіб, культурних та наукових відкриттів тощо. Вони дають змогу користувачам глибше розуміти послідовність та взаємозв'язок подій в часі.

Інтернет-меми - це культурні образи, ідеї, фрази або концепції, які поширюються в Інтернеті шляхом відправлення, перепостінгу та використання користувачами. Вони можуть включати малюнки, фотографії, відео, гіфки, анімації, текстові повідомлення та інші медіафайли, які стають відомими та використовуються для вираження конкретних емоцій, ситуацій або ідеї.

Книжка-складанка чи лепбук - багатофункціональна розкладна папка, що містить кишеньки та кріплення для різноманітного дидактичного матеріалу [2].

Скрайбінг - це метод створення заміток або записів, який поєднує в собі слова та малюнки, щоб утворити інформативні та візуально привабливі записи. Він використовується для конспектування презентацій, лекцій, книг або інших джерел інформації. Скрайбінг допомагає візуалізувати ключові ідеї, зрозуміти та запам'ятовувати матеріал краще, а також залучити креативність та розвинути вміння швидко організовувати інформацію.

Хмара слів - це візуальне представлення текстової інформації, де слова розміщені у великому списку таким чином, що слова, які зустрічаються частіше, відображаються більшим шрифтом або займають більше простору, тобто частота їх вживання в тексті пропорційна їх розміру у хмарі. Це допомагає візуалізувати ключові теми або терміни, які часто зустрічаються в тексті, та швидко зрозуміти його основний зміст [3].

Виходячи з розглянутих форм візуалізації контенту, можна зазначити, що кожна з них має свої унікальні переваги та використовується в різних контекстах, а також надає можливість впроваджувати інтерактивні елементи в освітній процес. Візуалізація контенту відіграє ключову роль у полегшенні розуміння складної інформації, створенні привабливого та легко сприйнятливого контенту, а також в підвищенні зацікавленості та залученості аудиторії.

Список використаних джерел:

1. Житеньова Н.В. Технології візуалізації в сучасних освітніх трендах. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2016 № 2. С.170-177
2. Лепбук Українська Вікіпедія <https://is.gd/owIt4e> (дата звернення: 02.05.2024)
3. Сервіси для створення хмари слів URL: <https://is.gd/FRnJQg> (дата звернення: 02.05.2024)

ДОСЛІДЖЕННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ РОЗШИРЕНИХ МЕТОДІВ АУТЕНТИФІКАЦІЇ ДЛЯ СИСТЕМ КОНТРОЛЮ ДОСТУПУ

Мартиненков М.О. здобувач вищої освіти
Кіндрат П.В., кандидат юридичних наук, доцент, доц. кафедри ІКТ та МВІ
Рівненський державний гуманітарний університет

Анотація. Досліджено методи та тенденції аутентифікації в системах контролю доступу. Реалізована та обґрунтована система аутентифікації з використанням мікроконтролера Arduino та RFID-карток з серверною частиною REST API. Розроблено шаблон програмного інтерфейсу адміністратора.

Ключові слова: система контролю доступу, аутентифікація, програмний інтерфейс, захист даних.

Martynenkov M., Kindrat P. Research and implementation of advanced authentication methods for access control systems

Abstract. The methods and trends of authentication in access control systems are investigated. An authentication system using an Arduino microcontroller and RFID cards with a REST API server part is implemented and substantiated. A template of the program interface of the administrator is developed.

Keywords: access control system, authentication, program interface, data protection.

У сучасному світі системи контролю доступу є ключовим елементом забезпечення безпеки в різноманітних середовищах. Щодня з'являються нові загрози для безпеки даних, такі як фішинг, хакерські атаки та крадіжки особистих ідентифікаційних даних, що ставить під загрозу приватність користувачів та безпеку організаційних систем. У цьому контексті розробка та вдосконалення методів аутентифікації стають критично важливими для захисту конфіденційної інформації та запобігання несанкціонованому доступу.

Мета цього дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичній реалізації розширених методів аутентифікації для систем контролю доступу з метою підвищення ефективності та безпеки інформаційних ресурсів. Основним завданням є проектування, реалізація та експериментальне тестування нових методів аутентифікації, що дозволить покращити рівень захисту інформації в різних сферах, від фінансів до медицини. Дослідження цих методів спрямоване на вирішення актуальних проблем безпеки в цифровому світі та впровадження ефективних заходів для захисту особистих та конфіденційних даних.

Виникає необхідність в створенні системи, яка поєднує безпеку та зручність користування, а також може бути легко розширена для різноманітних цілей. Ключові завдання включають інтеграцію різних методів аутентифікації, розробку програмного забезпечення та апаратної частини системи, детальний аналіз багаторівневої архітектури [1] та тестування системи перед розгортанням. Важливо також забезпечити сумісність з різними платформами, збереження конфіденційності даних.

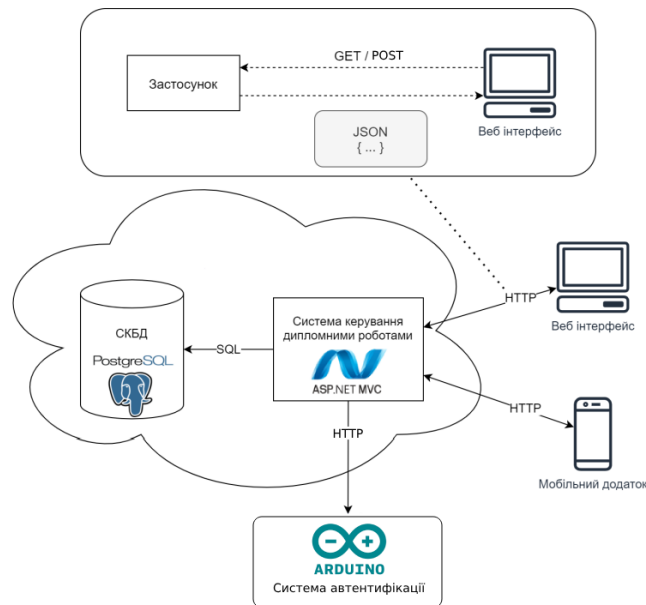


Рисунок 1 – Схема високорівневої архітектури

Високорівнева модель архітектури представлена на рисунку 1. Виходячи з вищенаведених вимог, центральним елементом є програмний компонент системи керування дипломними тами, реалізований на основі мови програмування C#, що виконується на платформі .NET Framework. Для збереження та обробки даних система використовує СКБД PostgreSQL [2]. Клієнтські додатки взаємодіють з системою через програмний інтерфейс, відправляючи HTTP-запити на сервер.

Конструктивно розроблювана система складається з плати Arduino [3], WiFi-модуля на базі мікросхеми ESP8266 та RFID-модуля на базі мікросхеми MFRC522.

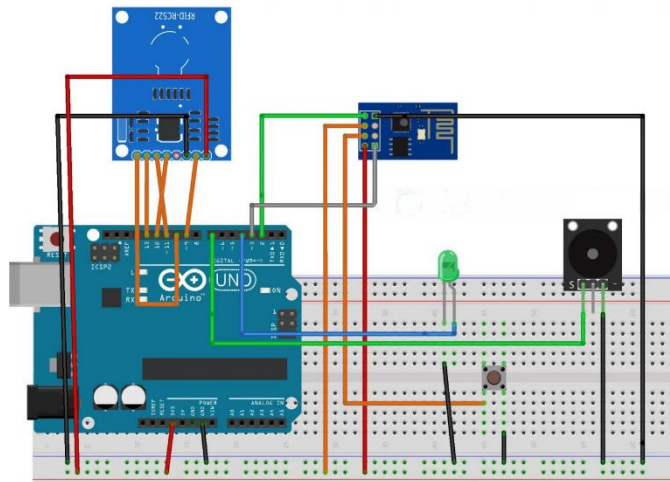


Рисунок 2 – Схема системи безпеки RFID на базі Arduino.

Плата управління пристрою побудована на базі апаратно-програмної платформи «Arduino». Схематичний перелік елементів плати, а також способи їх підключення зображено на рис. 2. При роботі відбувається зчитування інформації з RFID-картки, після цього обробка і передача даних через компонент ESP-01 за допомогою запити на API, наступним кроком буде отримання і обробка відповіді з серверу та візуалізація для користувача.

Для управління БД та системою аутентифікації розроблений легко розширюваний додаток. Для адміністраторів потрібно врахувати розширені можливості, такі як CRUD-операції для керування користувачами та їхнім доступом. Програмний інтерфейс розроблявся на ASP.NET Core MVC [4]. Разом з цим використовується Asp.Net Core Identity [5], що надає інструменти для розширення звичайного функціоналу авторизації.

Робота має значний потенціал у полі кібербезпеки та захисту особистих даних, оскільки вона розглядає актуальні проблеми забезпечення безпеки в цифровому середовищі. Реалізація системи контролю доступу має потенціал стати ефективним інструментом для забезпечення безпеки та контролю доступу в різних сферах, від корпоративних офісів до приватних будинків.

Список використаних джерел:

1. Чиста архітектура. [Текст] Роберт Сесіл Мартін. – 2019; 368 с.
2. Офіційна документація PostgreSQL. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.postgresql.org/docs/15/tutorial-start.html>
3. Arduino Programming in 24 Hours, Sams Teach Yourself. [Текст] Richard Blum. – 2014; 432 с.
4. Pro ASP.NET Core MVC. [Текст] Adam Freeman. – 2016; 1018 с.
5. Документація щодо налаштувань ASP.NET Core Identity [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://learn.microsoft.com/en-us/aspnet/core/security/authentication/identity-configuration?view=aspnetcore-7.0>

References

1. Clean Architecture: A Craftsman's Guide to Software Structure and Design (Robert C. Martin Series) 1st Edition. 2019; 368 p.
2. Official PostgreSQL documentation. [Electronic resource] – Access mode to the resource: <https://www.postgresql.org/docs/15/tutorial-start.html>
3. Arduino Programming in 24 Hours, Sams Teach Yourself. Richard Blum, 2014; 432 p.
4. Pro ASP.NET Core MVC. Adam Freeman. – 2016; 1018 p.
5. ASP.NET Core Identity Settings Documentation [Electronic resource] – Resource access mode: <https://learn.microsoft.com/en-us/aspnet/core/security/authentication/identity-configuration?view=aspnetcore-7.0>.

ІНТЕГРАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ІНФОРМАТИКИ

Мартиненков Д.О., студент IV курсу бакалаврату, факультету математики та інформатики
 Петренко С.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних технологій та моделювання
Рівненський державний гуманітарний університет

Розквіт інформаційних та комунікаційних технологій та їх впровадження в навчальну сферу підкреслило важливість оновлення методів створення освітнього середовища у навчальних закладах. Звичайний метод навчання вже не відповідає вимогам сучасного суспільства щодо якості освіти. Нам потрібно шукати нові способи та засоби навчання, які відповідали б сучасному контексту. Використання сучасних засобів, таких як веб-сервіси, може розширити можливості навчання та відкрити нові горизонти для освітньої сфери.

З великим доступом до Інтернету, використання онлайн-ресурсів стає невід'ємною частиною навчання. Електронні підручники, відеолекції та онлайн-платформи роблять навчання інформатики більш доступним і ефективним. Саме застосування інформаційних технологій дозволяє вивести сучасний урок на якісно новий рівень,

оскільки активізує процес навчання шляхом використання нових привабливих форм подання навчальної інформації, залучає учнів до активної пізнавальної діяльності завдяки новизні та нетрадиційності викладання нового матеріалу.

Використання інформаційних технологій у сфері освіти сприяє розвитку особистісних якостей учня, збереженню та розширенню її індивідуальних можливостей і формуванню необхідних пізнавальних навичок для системного самовдосконалення. Це дозволяє забезпечити комплексний та систематичний підхід до засвоєння знань, у взаємодії з різними науками, для формування цілісної картини світу. Використання комп'ютерів у навчанні має потенціал якісно змінити методи та організаційні форми навчання, що, в свою чергу, сприятиме значному підвищенню інтенсивності та самостійності, індивідуалізації підходів до процесів навчання.

Веб-сайт навчального закладу надає різноманітні можливості для навчання:

- Учні можуть отримати доступ до навчальних матеріалів, які включають в себе плани уроків, матеріали для читання, відеоуроки, презентації тощо.
- Веб-сайт може містити посилання на додаткові навчальні ресурси, які допоможуть студентам у поглибленні знань.
- Самостійне планування навчання. Кожний має можливість вибору під час вивчення питань, тем і розділів, самостійне визначення їх послідовності.
- Учні мають свободу у виборі місця та швидкості навчання, відсутності обмеженості у часі.
- Веб-сайт може надавати інформацію про успішність студентів, їхні оцінки та прогрес у навчанні.

Крім того, веб-сайт може служити електронним журналом та щоденником, де студенти можуть вести свої записи про навчання та успіхи. Він постійно оновлюється з новими матеріалами та інформацією, оскільки світ ІТ постійно розвивається. Це дозволяє учням мати доступ до актуальної та сучасної інформації, що є критично важливим для їхнього навчання та підготовки до майбутньої кар'єри в області Інформатики. Такий веб-сайт стає надійним партнером у навчанні, який допомагає студентам розвивати свої навички та розуміння у сфері Інформатики.

Разом із цим актуальною виявляється потреба у відповідній підготовці педагогічного складу, що дозволяє говорити про процес безперервного навчання педагогів, вчителів, допоміжного персоналу освітніх закладів, та потребу у наявності відповідних навчальних курсів у цьому ключі. Навчальний веб-сайт надає вчителям доступ до різноманітних матеріалів, які допомагають у проведенні уроків. Це може бути добірка матеріалів для підготовки та підтримки уроків, онлайн уроки, блоги педагогів для обміну досвідом та корисні хмарні посилання на додаткові ресурси, які розширюють можливості навчання та викладання.

У науковій літературі також висвітлюється перспектива та актуальність використання технологій віртуальної реальності у практичній частині освіти, що дозволяє значно підвищити якість навчального процесу [1]. Формування такого освітнього середовища тільки розпочато і ще непоширене повною мірою, таким чином у ньому є актуальна потреба. Одним із наявних прикладів застосування віртуальної реальності є використання спеціальних середовищ на основі освітніх платформ і відповідного устаткування. Передбачається, що застосування таких технологій дозволить школярам якісно навчатися у роботі із проектами, здобуваючи необхідні навички легко і доступно, а головне із повною мотивацією з боку учня.

Наостанок, варто розуміти і потребу у продовженні використання класичних технологій навчання у тих елементах та напрямках, де дистанційно необхідні навички та вміння здобути практично неможливо (як комунікативні, взаємодії, вирішення конфліктних ситуацій, роботи в команді, тощо). Таким чином є зміст розробляти та впроваджувати у систему освіти засоби оптимального поєднання методик нового покоління та класичні [2].

З розвитком Інтернету використання онлайн-ресурсів стає необхідністю у навчанні. Електронні підручники, відеоуроки та онлайн-платформи роблять навчання інформатики більш доступним і ефективним. Впровадження інформаційних технологій дозволяє підняти сучасний урок на зовсім новий рівень, активізуючи навчання через нові форми подання матеріалу та залучаючи учнів до активної пізнавальної діяльності завдяки оригінальному підходу до навчання. Цей підхід дозволяє учням здобувати знання у власному темпі та за зручних для них умов, що сприяє їхньому особистісному зростанню та успіхам у навчанні. Навчальний веб-сайт відіграє ключову роль у підвищенні якості освіти та розвитку навичок учнів у сфері інформатики. Його постійне оновлення та адаптація до нових вимог та технологій створюють зручне та ефективне середовище для навчання, яке допомагає учням розвиватися та досягати успіху.

Список використаних джерел

1. Філософія освіти: навчальний посібник. – 2-ге видання / за наук. ред. академіка В. П. Андрущенка [та ін.]. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. – 348 с.
2. Соколюк О. М. Вплив VR /AR на технології навчання й освітні практики // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. – 2021. – Вип. 60. – С.108-116
3. Горбатюк Р. М. Web-сайт у структурі інформаційного навчального середовища педагогічного університету. Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2015. 1(48). С.80-85.
4. Готько О., О. Чайковська. Інформаційно-комунікаційні технології – як сучасний засіб навчання в освіті // Молодь і ринок. – 2015. – № 4. – С. 130-134. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_4_28

РОЗРОБКА ЧАТ-БОТУ ОПОВІЩЕННЯ ПРО РОЗКЛАД ЗАНЯТЬ ФАКУЛЬТЕТУ

Якимчук І.Ю., здобувач вищої освіти

Кирик Т.А., ст. викладач кафедри інформаційних технологій та моделювання

Рівненський державний гуманітарний університет

У сучасному світі зростає популярність використання інтелектуальних інтерактивних чат-ботів, що стають невід'ємною частиною цифрового середовища. Вони виступають в ролі віртуальних помічників на смартфонах та

комп'ютерах, спрощуючи повсякденне життя користувачів. Чат-боти можуть служити альтернативою письмових посібників або працювати як додатки на основі голосового керування [1].

Основною метою створення чат-бота оповіщення про розклад занять факультету було забезпечення зручного та швидкого доступу студентів до інформації про розклад університетських занять. Чат-бот спрощує взаємодію студентів з розкладом, дозволяючи швидко отримувати актуальну інформацію безпосередньо через популярний месенджер Telegram. Telegram визнаний своєю високою конфіденційністю та багатофункціональністю, що робить його привабливим для створення різноманітних чат-ботів, від освітніх до комерційних.

Телеграм бот – це програма, яка зв'язується з серверами компанії Telegram за допомогою API від розробників. Основна робота бота опитувати сервери із заданою періодичністю на наявність нових повідомлень від користувачів. У разі підтвердження наявності нового повідомлення, з сервера компанії відправляється файл типу JSON з детальною інформацією про відправника та зміст повідомлення [2].

Створений чат-бот спрощує взаємодію студентів та персоналу з розкладом занять факультету. Він забезпечує швидкий та зручний доступ до актуальної інформації безпосередньо через Telegram. Це підвищує ефективність комунікації та полегшує навчальний процес.

Для розробки бота було використано Telegram Bot API та мову програмування Python. Python був обраний через свою простоту, ефективність та наявність багатьох сторонніх бібліотек. Розробка велася у середовищі розробки PyCharm, яке забезпечує розширений функціонал для роботи з проектами на Python. PyCharm - це інтегроване середовище розробки (IDE) для мови програмування Python, що надає розширений функціонал для написання, тестування, налагодження та керування проектами на Python. Воно підтримує автоматичне доповнення коду, інструменти для відлагодження та візуальне оформлення проєктів [3]. За допомогою Telegram Bot API і Python у середовищі PyCharm було створено чат-бота, який взаємодіє з користувачами через месенджер Telegram. Цей бот був налаштований для автоматичного надсилання розкладу занять факультету та іншої корисної інформації за запитом користувача.

Для автоматизації оновлення розкладу занять була використана інтеграція з Google Таблицями. Чат-бот автоматично отримує дані про розклад з відповідної Google Таблиці, яку оновлює деканат. Ця інтеграція дозволила забезпечити постійну актуальність і точність інформації. Також було розроблено інтуїтивно зрозуміле меню, яке дозволяє користувачам легко взаємодіяти з ботом. Це меню включає опції для отримання розкладу занять на певний день, для кожного курсу, групи окремо та інших корисних функцій. Створення такого меню дозволило полегшити навігацію користувачів і забезпечило швидкий доступ до потрібної інформації без необхідності вводити складні команди.

У майбутньому чат-бот може бути розширений для надання додаткової інформації та функціоналу, наприклад, нагадувань про важливі події або зміни в розкладі. Також можливе впровадження нових рис для поліпшення взаємодії з користувачами.

Розроблений чат-бот буде корисним у модернізації навчального процесу, оскільки він надає студентам зручний та швидкий доступ до розкладу занять через популярний месенджер Telegram. Завдяки цьому боту студентам не потрібно витрачати багато часу на пошук інформації про навчальний графік або інші деталі.

Важливо відзначити, що чат-бот дозволяє студентам сконцентруватися на навчанні, замість того, щоб шукати інформацію. Швидкий доступ до необхідних даних через месенджер сприяє оптимізації часу та ресурсів, що стає значною перевагою для академічного середовища.

Отже, розробка та впровадження чат-бота оповіщення про розклад занять факультету сприятиме покращенню комунікації, ефективності навчання та надаватиме студентам зручний і доступний інструмент для взаємодії з університетом.

Список використаних джерел:

1. Сальнікова, Т. С. Чат-бот як засіб комунікації із користувачем, 2021. URL: <https://openarchive.nure.ua/handle/document/16735> (дата звернення: 14.05.2024)
2. Двірна, О. А., and М. В. Паніон. Сучасні тенденції в розробці телеграм-ботів. Diss. Національний університет "Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка", 2022. URL: <https://reposit.nupp.edu.ua/bitstream/PoltNTU/11106/1/74-%D1%82%D0%B0%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%20%D0%A2.1-368-370.pdf> (дата звернення: 14.05.2024)
3. Антонюк, О. В. Розробка Telegram-бота за допомогою мови програмування Python і середовища розробки Pycharm, 2019. URL: <https://dspace.megu.edu.ua:8443/jspui/handle/123456789/1808> (дата звернення: 14.05.2024)

ОСОБЛИВОСТІ ГРАНТОВОЇ ПІДТРИМКИ СТАРТАПІВ У ІТ-СФЕРІ

Соколькова А.С., здобувачка ступеня вищої освіти «Бакалавр» спец.121 Інженерія програмного забезпечення
Паламарчук О.С., кандидат економічних наук, доцент кафедри економіки та управління бізнесом

Рівненський державний гуманітарний університет

Наша держава активно сприяє інноваційному розвитку бізнес-середовища, при цьому використовуючи різні інструменти, серед яких одним із ключових є гранти. Особливу увагу приділяють ІТ-сектору, який демонструє стрімкий розвиток та має значний потенціал для отримання грантової підтримки у 2024 році.

Грант для ІТ-стартапів є експериментальним проєктом, який включає організацію та проведення конкурсного відбору стартапів на ранніх етапах розвитку для надання їм фінансової підтримки. Процес передбачає визначення переможців відбору, надання їм фінансової допомоги, а також здійснення контролю за використанням коштів [1].

Фінансова підтримка надається різними організаціями, урядовими агентствами або міжнародними фондами. Завдяки міжнародним грантам 2024 року Україна отримує кошти для фінансування ІТ-стартапів. Грантові програми

пропонують IT-компаніям та стартапам цінну можливість отримати фінансову підтримку для реалізації своїх ідей, що може призвести до успіху на ринку та значного внеску в розвиток організації. Окрім цього, грантові ініціативи можуть охоплювати фінансування освітніх програм, технологічних ідей та науково-дослідницьких проєктів, спрямованих на розвиток нових технологій та підтримку інновацій екосистеми України [2].

Головною метою грантових програм на сьогодні є створення нових робочих місць та сприяння малому й середньому бізнесам, що забезпечить ріст ВВП, стійкість економіки та швидке відновлення нашої держави [3].

Серед видів грантових можливостей, які доступні для стартапів у IT-сфері, варто відзначити [2]:

- Гранти від державних органів. Багато урядових органів та фондів, включаючи Міністерство цифрової трансформації України, Державне агенство з питань електронного урядування та Державну службу сприяння інноваційному розвитку України, проводять конкурси на отримання грантів для інноваційних проєктів у 2024 році. Міжнародні фонди та програми співпраці, до прикладу, програми Європейського Союзу та Світового банку, також надають фінансову підтримку стартапам, сприяючи розвитку технологічного сектору та міжнародній співпраці у сфері технологій та інновацій.

- Гранти від міжнародних організацій та фондів. Численна кількість міжнародних організацій, серед яких можна зазначити USAID, а також Європейський банк реконструкції та розвитку, Європейський союз, програми ООН активно підтримують інноваційні проєкти в Україні. Їх грантові ініціативи не лише надають фінансову підтримку, але й сприяють технологічному розвитку, зміцненню інфраструктури та економічному зростанню в Україні.

- Акселератори. Існує ряд акселераторів, що пропонують стартапам не лише фінансову підтримку, але й експертні консультації та доступ до важливих зв'язків у галузі. Наприклад, такі програми як «UNIT.City Acceleration Program» та «UVCA IT Innovation Challenge» можуть стати неоціненним ресурсом для отримання грантової підтримки, що сприяють не лише фінансовому зростанню, а й розвитку бізнесу, сприяючи формуванню стратегічних партнерств та підвищенню конкурентоспроможності стартапів.

- Інноваційні конкурси та фонди приватних компаній. Чимало приватних компаній, особливо тих, що проявляють активну цікавість до розвитку технологій, організовують власні грантові ініціативи та конкурси для стартапів.

- Програми Європейського Союзу. Україна активно бере участь у численних програмах Європейського Союзу, що спрямовані на розвиток інновацій. Такі ініціативи, як Horizon Europe, Erasmus+ та Європейська програма забезпечення стабільності та миру, стають джерелом фінансової підтримки для інноваційних проєктів у сфері IT. Ці програми пропонують міжнародні гранти на 2024 рік, що здатні стати ключовим фактором у розвитку та впровадженні інноваційних ідей.

Отже, можливість отримання грантів від USAID та інших програм посприяють значному спрощенню шляху до реалізації інновацій в IT-сфері. Важливо орієнтуватись на актуальні конкурси, дотримуватись усіх вимог і презентувати якісний та повністю продуманий бізнес-план стартапу задля можливості скористатись унікальними пропозиціями.

Список використаних джерел:

1. Від держави на розвиток справи: хто може отримати мільйон гривень. URL: <https://focus.ua/uk/economics/625960-vid-derzhavi-na-rozvitok-spravi-hto-mozhe-otrimati-milyon-griven>

2. Грантові можливості для IT-сектору. URL : <https://www.grantsense.com.ua/blogs/grantovi-mozhливosti-dlya-it-sektoru>

3. Уряд запускає грантові програми для переробної та IT-галузей. URL : <https://www.kmu.gov.ua/news/uryad-zapuskaye-grantovi-programi-dlya-pererobnoyi-ta-it-galuzey>

СЕКЦІЯ V. МОЛОДИЙ ІСТОРИК

МІЖНАРОДНІ ВІЙСЬКОВІ ТРИБУНАЛИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

Чижевський О.О., здобувач ступеня вищої освіти «магістр» факультету історії, політології та міжнародних відносин
Мартинчук І.І., к.і.н., доцент кафедри всесвітньої історії

Рівненський державний гуманітарний університет

Актуальність теми зумовлюється необхідністю вивчення та узагальнення досвіду покарання воєнних злочинців. Російсько-українська війна, особливо після 24 лютого 2022 р., принесла велику кількість жертв, особливо серед цивільного населення. Дії російської армії на окупованих територіях підлягають під ознаки геноциду. Саме такі умови породили необхідність розслідування воєнних злочинів та суду на воєнними злочинцями – від найвищого керівного складу Російської Федерації до виконавців злочинних наказів. Завданням дослідження є аналіз проведення Нюрнберзького, Токійського військових трибуналів та трибуналу з Югославії і визначення перспектив організації відповідного процесу над російськими військовими злочинцями.

У нашому дослідженні було використано Статут та Регламент Міжнародного військового трибуналу [7]. Основоположними для становлення міжнародного гуманітарного права є Женевські конвенції 1949 р. [1].

Загальну інформацію про підготовку та перебіг Нюрнберзького процесу можна знайти у статті Задорожнього О. [2] та Семенової І. [10]. Правові особливості організації Міжнародного військового трибуналу стали об'єктом дослідження Федоренко В. [11] та Навроцький В. [5]. Місце Міжнародного кримінального суду в системі боротьби з міжнародною злочинністю в наш час аналізує Сааді Аль-Захарна Салім Мухаммед [9]. Проблеми денацифікації розглядала Шевцова С. [12]. Про Токійський процес 1946-1948 рр. писав Задорожній О.В. [3], а Міжнародний трибунал для Югославії аналізує Каменецький М. [4]. В роботі використані проблемно-історичний та порівняльний методи дослідження.

Правова підготовка Нюрнберзького міжнародного військового трибуналу пройшла на високому рівні та відбилася в установчих документах. Нюрнберзький процес проходив за правилами зафіксованими в Статуті МВТ та Регламенті МВТ [7].

Позиції союзників щодо покарання нацистських злочинців в цілому співпадали – всі хотіли покарати винних нацистів в масштабних вбивствах під час війни [11, с. 15]. Нюрнберзький трибунал визнав злочинними групами керівний склад нацистської партії Німеччини, охоронні загони нацистської партії (СС), службу безпеки (СД), державну таємну поліцію (гестапо), але не визнав такими штурмові загони нацистської партії (СА), уряд, верховне командування та генштаб і вказав, що члени цих організацій можуть бути притягнуті до суду індивідуально. Член МВТ від СРСР в окремій думці заявив про незгоду з рішенням про невизнання злочинними цих організацій (хоча обвинувачення вважало їх такими) [10].

Нюрнберзькі принципи підтверджено під час процесу над головними японськими злочинцями у Другій світовій війні, проведеного 1946–48 рр. в Токіо. Створений для покарання цих злочинців Міжнародний військовий трибунал для Далекого Сходу в своєму Статуті відтворив склади злочинів, визначених у Нюрнберзькому статуті МВТ [3, с. 547].

Підготовка до проведення міжнародного військового трибуналу над головними нацистськими злочинцями була довготривалою та скрупульозною. Залучені були фахівці з різних напрямів юриспруденції, особливо міжнародники з чотирьох країн-союзниць – США, Великобританії, Франції та СРСР. Були вироблені універсальні норми проведення міжнародних військових судів над воєнними злочинцями, які будуть використані ще неодноразово в тому ж Нюрнберзі, Франкфурті, Токіо, Гаазі та ін. містах. Ці ж норми будуть використані й під час суду над російськими воєнними злочинцями після перемоги України в російсько-українській війні.

В наступних Нюрнберзьких процесах 1946–1949 рр. брали участь представники лише США. Було проведено 12 судових процесів, в ході яких обвинувачено 185 осіб. З них 35 осіб було виправдано (див дод.). 24 нацистських злочинця засуджено до страти, з них страчено 13, а 11 – замінено страту на ув'язнення. Початково до довічного ув'язнення засуджено 20 осіб, 98 осіб отримали різні терміни. Ще 8 осіб або померли під час судового розслідування, або були визнані неосудними за медичними показниками [6].

З 1949 р. ФРН провела більше 900 слухань по звинуваченнях у воєнних злочинах. Характерна риса цих судових розслідувань та вироків – більшість підсудних отримали легкий вирок або взагалі були виправдані. В НДР також виносили тисячі вироків для колишніх нацистів. Однак, згодом архіви «штазі» (спецслужби НДР), які зберігали досє на всіх німців використовувалися лише з метою дискредитації тих, хто перебував при владі в ФРН [8].

Більшість країн, окупованих Німеччиною під час Другої світової війни також провели судові процеси над нацистськими злочинцями та власними громадянами, які вчиняли злочини проти людяності. Чехословаччина, Франція, Угорщина, Польща, Румунія відправили під суд тисячі злочинців.

Франкфуртський процес 1963–1965 рр. став поворотним в ході усвідомлення німцями свого минулого, своєї відповідальності за злочини націонал-соціалізму, формування сучасної культури пам'яті, в центрі якої знаходяться жертви нацистського режиму. Процес дозволив подолати анонімність (безособовість) жертв нацизму, суспільству були показані конкретні люди з полонаними долями [12].

Міжнародний воєнний трибунал для Далекого Сходу, або Токійський процес проходив над головними японськими воєнними злочинцями у м. Токіо з 3 травня 1946 р. по 12 листопада 1948 р. Він тривав довше, аніж Нюрнберзький. Обвинувачами виступило більше країн, аніж у Нюрнберзі – США, Китай, Велика Британія, СРСР, Австралія, Канада, Франція, Нова Зеландія, Нідерланди, Індія та Філіппіни. Обвинувальний висновок у справі 28 головних японських воєнних злочинців містив 53 пункти, зокрема й звинувачення в злочинах проти миру відповідно до ст. 5 Статуту МВТ [3, с. 547].

У 1993 р. Радою Безпеки ООН було створено Міжнародний трибунал для колишньої Югославії на основі резолюції № 827 Ради Безпеки ООН. Порядок його створення відрізняє його від класичних міжнародних судів, які створюються міжнародним договором. Ініціатором резолюції виступила Франція [4, с. 97].

Метою цього трибуналу було - переслідування осіб, відповідальних за тяжкі порушення міжнародного гуманітарного права, зокрема за грубе нехтування Женевськими конвенціями 1949 року, порушення законів і звичаїв війни, геноцид і злочини проти людяності на території колишньої Югославії в період з 1991. Трибунал розглядав такі серйозні злочини, як умисне вбивство, тортури, незаконне депортування і захоплення заручників. Передбачено судове переслідування за застосування отруйних речовин, безглузде руйнування міст або сіл, історичних пам'яток. На відміну від Нюрнберзького та Токійського трибуналів, Югославський міг винести максимальне покарання лише у формі довічного ув'язнення й не мав права ухвалювати смертний вирок. Засуджені особи мали відбувати свій термін в одній з держав, що підписали відповідну угоду з ООН [4, с. 97].

Організація міжнародних кримінальних трибуналів над військовими злочинцями була започаткована після Другої світової війни. Найбільш відомим став Нюрнберзький процес над німецькими нацистами. Токійський трибунал засудив японських військових злочинців, а трибунал по Югославії – організаторів та виконавців воєнних злочинів під час війни в Югославії. Югославський процес вперше запровадив принцип колективної відповідальності. Досвід попередніх Міжнародних воєнних трибуналів може стати у нагоді українським юристам при підготовці матеріалів для Міжнародного кримінального суду у справі звинувачення російських воєнних злочинців та пропагандистів.

Список використаних джерел та літератури

1. Женевські конвенції 1949 р. URL: <https://ihl-databases.icrc.org/en/ihl-treaties> (дата звернення 12.01.2024 р.)
2. Задорожній О. В. Нюрнберзький процес 1945–46. Українська дипломатична енциклопедія: у 2-х т. / редкол.: Л. В. Губерський та ін. К.: Знання України, 2004. Т.2. 812 с.
3. Задорожній О. В. Токійський процес 1946–48. Українська дипломатична енциклопедія: у 2 т. / ред. кол.: Л. В. Губерський та ін. К.: Знання України, 2004. Т. 2: М-Я. 812 с.

4. Каменецький М. С. Міжнародний трибунал для колишньої Югославії. Українська дипломатична енциклопедія: у 2-х т. / редкол.: Л. В. Губерський та ін. К.: Знання України, 2004. Т. 2. 812 с.

5. Навроцький В. Військові злочини. Особлива частина міжнародного кримінального права: лекції для студентів юрид. фак. Львів, 1997. 38 с.

6. Наступні Нюрнберзькі процеси URL :

https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%83%D0%BF%D0%BD%D1%96_%D0%9D%D1%8E%D1%80%D0%BD%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%B7%D1%8C%D0%BA%D1%96_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81%D0%B8 (дата звернення 18.01.2024 р.)

7. Нюрнберзький процес. Сборник материалов в 8 томах. М.: Юридическая литература, 1987–1999. Т. 1. URL: https://www.genezua.com/sites/default/files/additional_info/10class/nurnberg/process1.pdf (дата звернення 25.01.2024 р.).

8. Післявоєнні судові процеси. Енциклопедія Голокосту. URL: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/uk/article/war-crimes-trials> (дата звернення 15.01.2024 р.).

9. Сааді Аль-Захарна Салім Мухаммед. Міжнародний кримінальний суд: важливий інструмент у боротьбі з міжнародною злочинністю. *Право України*. 2000. № 10. С. 120-124.

10. Семенова І. Приклад Нюрнберзького процесу. 76 років тому стратили головних злочинців нацистської Німеччини: трибунал тривав лише рік. URL: <https://nv.ua/ukr/world/countries/nyurnberzkiy-proces-yaki-viroki-vinis-tribunal-i-koli-jih-vikonali-druga-svitova-viyna-50276635.html> (дата звернення 10.02.2024 р.).

11. Федоренко В. Л. Вплив Нюрнберзького процесу на формування та утвердження міжнародних стандартів у сфері прав людини. *Розбудова демократичного суспільства після Нюрнберзького трибуналу*: зб. статей учасників Міжнар. конф. (м. Одеса, 22–23 жовтня 2010 р.). Університет «Одеська юридична академія». Одеса: Фенікс, 2010. С. 15–20.

12. Шевцова Світлана, Денацифікація по справжньому: як Німеччина та німці очищалися від гітлеризму. Укрінформ. 27.05.2022. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-ato/3493708-denacifikacia-pospravznomu-ak-nimeccina-i-nimci-ocisalisa-vid-gitlerizmu.html> (дата звернення 04.02.2024 р.).

ПОНЯТТЯ ІСТОРИЧНОЇ СВІДОМОСТІ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Немеришин В.М., здобувач ступеня вищої освіти «магістр» факультету історії, політології та міжнародних відносин
Мартинчук І.І., к.і.н., доцент кафедри всесвітньої історії
Рівненський державний гуманітарний університет

В умовах російсько-української війни все частіше у суспільному дискурсі зустрічаємо категорію «історична свідомість». Ця категорія є ключовою в системі дидактики історії та має декілька особливостей: вікові, ситуаційні, регіональні, кожна з яких є предметом дослідження науковців.

Ще у 1930-ті рр. М. Гальбвакс, французький філософ та соціолог засновує наукову галузь дослідження колективної пам'яті. Він визначив соціальну природу пам'яті і запровадив поняття «колективної пам'яті» як соціального конструкту, який відповідні спільноти і групи творять та зберігають з метою тлумачення минулих і сучасних подій [6]. Тема отримала друге дихання наприкінці ХХ ст., історики зайнялися вивченням історичної (і суспільної) свідомості, зокрема й історичної пам'яті. На Заході французький історик Б. Гене у 1980-х рр. накреслив шляхи дослідження феномену середньовічної історичної культури. Згодом цікаві теоретичні вирішення проблеми запропонували німці Й. Рюзен, А. Ассман та інші [6].

А. Ассман вважає, що історична свідомість це «внутрішній зв'язок інтерпретування минулого, розуміння сучасного й окреслення перспективи на майбутнє» [4, с. 62]. Й. Рюзен конкретизує його у такий спосіб — «це сукупність ментальних (емоційних і когнітивних, естетичних, моральних, несвідомих і свідомих) операцій, через які досвід часу в медіумі пам'яті перетворюється на орієнтування життєвої практики» [7, с. 61]. Автор вважає це визначення «свідомо узагальненим». Хоча ми бачимо, що воно містить максимум конкретики, оскільки сфокусоване на діяльності пам'яті, і на її ментальних особливостях, і на завданнях практичного орієнтування. Й. Рюзен - теоретик поняття історичної свідомості, її змісту, функцій, відповідних історичних маркерів.

Часто поняття історичної пам'яті та історичної свідомості отожднюються. На думку Л.Нагорної «історична свідомість — поняття незрівнянно ширше і за часовими, і за просторовими параметрами. Воно глибше укорінене в духовній сфері соціуму, а на рівні індивіда створює більш тривку і водночас менш підвладну стороннім впливам систему світобачення» [4, с. 61]. Дослідниця вважає, що історична свідомість є опосередкованим результатом ціннісно-психологічного впливу знання на систему світобачення, емоції, мотивації, поведінкові стереотипи [4, с.62].

Французький історик П.Нора вважає, що історична свідомість виконує важливу місію посередника між минулим, сучасним, майбутнім і у цьому сенсі є не тільки важелем соціалізації індивіда, але й інструментом конструювання колективних ідентичностей. За П.Нора, монополія історика на інтерпретацію минулого здатна сакралізувати останнє, перетворювати пам'ять або на релігійний катехізис, або на знаряддя війни [5, с. 47]. Від типу владу, намірів політиків в більшій мірі залежить як часто історія буде використовуватися з метою ідеологізації суспільства.

В.Вашкевич вважає, що історична свідомість є узагальненим уявленням про людину і суспільство в їх спільній еволюції на конкретних історичних етапах. Вона відтворює історичні знання соціуму – відомості про власне походження, головні події, життя та діяльність видатних людей і є неодмінними духовними цінностями певної спільноти [1, с. 71]. На думку А. Землянського, у переломні періоди в історії людства роль історичної свідомості як одного з регуляторів соціальної поведінки значно підвищується. Під впливом об'єктивних і суб'єктивних процесів історична свідомість трансформується, ламається. У такій історичній свідомості переважають популізм, домінують пристрасті й афекти. Вона все більше піддається трансформаціям і маніпуляціям [2, с. 40].

Яскравим прикладом негативного конструювання історичної свідомості є сучасна Російська Федерація. Історичні факти стали предметом маніпуляції ідеології «руського міра», а згодом й підставою для початку загарбницької війни проти України. Російські ідеологи сформували вибірковий ряд «сюжетів», які емоційно впливають на психіку людини, пропагандисти ці сюжети зробили «історичною правдою». Поступово стираються межі між минулими подіями, сучасністю та майбутнім. Люди опинилися у просторі міфів, не потребуючи осмислення реалій сучасності, оскільки минуле повністю заповнило їхнє життя. Ці тенденції в російському суспільстві підтверджує останнє інтерв'ю в. путіна іноземному журналісту в лютому 2024 р., коли він намагається знайти історичні факти, які якимось чином виправдовують його війну з Україною. Він довго розповідає історію росії, про «винайдення України» та ін. «історичні факти» не даючи своїм громадянам зрозуміти, що історія не може стати приводом до початку війни. Цей приклад є підтвердженням важливості формування історичної свідомості в суспільстві для його самоідентичності.

Список використаних джерел та літератури

1. Вашкевич В.М. Історична свідомість студентської молоді: ціннісно-світоглядні орієнтири: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К. : Світогляд, 2010. 274 с.
2. Землянський А. Історична свідомість як детермінанта гармонізації розвитку студентської молоді в полікультурному суспільстві. *Versus*. 2014. № 2(4). С. 39-44.
3. Коннертон П. Як суспільства пам'ятають. Пер. з англ. С.Шліпченко. К.: Ніка-Центр, 2004. 184 с.
4. Нагорна Л. Історична свідомість у регіональному вимірі: українські реалії. URL: http://history.org.ua/JournALL/regions/region_2011_5/5.pdf (04.03.2024 р.)
5. Нора П'єр. Теперішнє, нація, пам'ять. Пер. з фр. А. Рєпи. К.: ТОВ "Видавництво «КЛІО», 2014. 272 с.
6. Романовская Е. Морис Хальбвакс: культурные контексты памяти. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/moris-halbvaks-kulturnye-aspekty-pamyati/viewer> (05.04.2024 р.)
7. Рюзен Й. Нові шляхи історичного мислення. Львів, 2010. 358 с.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ТА ПРИЙОМІВ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

Кравчук І. О., студентка I курсу магістратури, група I-11м, факультету історії, політології та міжнародних відносин, за спеціальністю «Середня освіта. Історія»

Давидюк Р. П., доктор історичних наук, професор кафедри історії України
Рівненський державний гуманітарний університет

Нова українська школа має на меті – підготувати дітей до життя, навчити їх критично мислити, аналізувати, опрацювати ті обсяги інформації, які вони отримують звідусіль, та вибирати необхідне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, тобто, сучасна школа має навчити дітей постійно опановувати нові знання, знаходити потрібну інформацію та застосовувати її.

У Концепцію Нової української школи закладений компетентнісний підхід до навчання різних предметів, зокрема й історії, що базується на оволодінні компетентностями, формуванні інтелектуальної креативної особистості, здатної успішно реалізуватися у різних сферах діяльності. Крім ключових компетентностей, які відображені в Концепції, вчителі мають формувати в учнів й предметні компетентності, що зафіксовані в програмних документах для основної та старшої школи [2; 7]. Зокрема йдеться про основні елементи історичної компетентності, яка складається з декількох компонентів/складників (хронологічної, просторової, інформаційної, логічної, аксіологічної).

Компетентнісна освіта орієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, формування ставлень дитини, що зумовлює принципові зміни в організації навчання, яке стає спрямованим на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і вмінь учнів [6]. Відтак, основною характеристикою компетентнісного підходу до навчання історії є перенесення акцентів із самого процесу навчання на його результати.

Важливим фактором успішної реалізації компетентнісного підходу у навчанні історії є добір ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності. Дієвим є застосування активних та інтерактивних методів. Водночас, компетентнісне навчання історії ґрунтується на використанні, зокрема проблемного та діяльнісного підходів до викладання.

У свою чергу, реалізація діяльнісного підходу у процесі навчання історії може здійснюватися за допомогою створення проблемних ситуацій під час вивчення нового матеріалу, що дозволить замінити традиційні пояснення вчителя «відкриттям» знань; практико-орієнтованих завдань, які зі свого боку дають змогу учням проводити аналіз і синтез інформації, оцінювати її та створювати новий продукт. Необхідним є використання компетентнісних завдань, які мають насамперед базуватися на практичних кейсах та передбачати аналіз, синтез і оцінювання інформації. Як правило, такі завдання складаються із запропонованої ситуації, кейсу та завдань до нього [8]. Важлива складова компетентнісного підходу – співпраця учнів між собою та з учителем, ведення діалогу, дослідницька діяльність, застосування вчителем формувального оцінювання тощо.

У процесі формування просторової компетентності, яка передбачає уміння учнів орієнтуватися в історичному просторі та знаходити взаємозалежності в розвитку суспільства, господарства, культури тощо, зокрема під час роботи з історичними картами, необхідною є наступність у роботі, в якій обов'язково враховуються вікові можливості учнів, реалізація інформаційної, навчальної, розвивальної функцій історичних карт, використання карт на різних етапах уроку, організація пошукової роботи.

Інформаційна компетентність передбачає уміння учнів працювати з джерелами історичної інформації. Знаннєвий компонент інформаційної компетентності – це уявлення і поняття про типи історичних джерел, їх особливості, способи їх пошуку, аналізу та інтерпретації, співставлення і аргументованої критики джерел,

відокремлення думок від фактів, способи систематизації інформації [5, с. 56-58].

Формуючи хронологічну компетентність вчителю необхідно спрямовувати діяльність учнів на вміння орієнтуватися в історичному часі, розглядати суспільні явища в розвитку та конкретних історичних умовах певного часу, зіставляти історичні події, явища з історичними періодами (епохами), орієнтуватися в періодизації історії, а також використовувати періодизацію в якості способу пізнання історичного процесу.

Логічна компетентність передбачає вміння учнів визначати та застосовувати теоретичні поняття, положення, концепції для аналізу й пояснення історичних фактів, явищ, процесів. Знаннєвий компонент логічної компетентності учня основної школи складають уявлення і поняття про історичний факт, поняття, зв'язки, тенденції і процеси в історії, способи застосування понять, способи викладу історичного матеріалу тощо [1; 3].

Аксіологічна компетентність передбачає вміння учнів формулювати оцінки і версії історичних подій, явищ, процесів, життя та діяльності історичних осіб. Знаннєвий компонент аксіологічної компетентності – уявлення і поняття про загальнолюдські цінності, способи оцінки в історії, способи визначення та аргументування власної позиції [4].

У контексті реалізації компетентнісного підходу у процесі навчання історії ключовою є роль педагога. Методи та прийоми навчальної діяльності учнів обирає учитель з урахуванням умов та можливостей організації процесу навчання, специфіки й особливостей учнівського колективу, ступеня підготовки учнів, їх інтелектуальних можливостей. Наприклад, важливо використовувати метод проєктів, інтерактивні методи, технології дебатів, розвитку критичного мислення та ін. Під час реалізації компетентнісного підходу до навчання історії, з метою урізноманітнення форм організації освітньої діяльності, варто надавати перевагу таким формам, які створюють ситуацію успіху. Важливим є використання цифрових інструментів. Найбільш продуктивними формами можуть бути: індивідуальна діяльність, робота в парах, групах, проведення бінарних уроків тощо.

Таким чином, задля реалізації компетентнісного підходу у процесі навчання історії важливим є використання проблемного та діяльнісного підходів, інтерактивних методів навчання, розрахованих на побудову творчого, вдумливого процесу пізнання світу, на постановку проблем та пошук шляхів їх вирішення, внаслідок чого підвищуватиметься не лише рівень навчальних досягнень учнів, розвиватиметься їхнє мислення, а й відбудуватиметься формування ключових та предметних компетентностей. Однак при застосуванні різноманітних методів та прийомів, необхідним є розуміння, що очікуваних результатів можна досягти лише за умови правильного їх підбору та цілеспрямованої, системної роботи.

Список використаних джерел

1. Баханов К. О. Навчання історії в школі під кутом зору компетентнісного підходу: Посібник для вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 127 с.
2. Концепція «Нова українська школа» (2016). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Мороз П. В., Мороз І. В. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.
4. Мороз П. Історична предметна компетентність учнів старшої школи: визначення та складники. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719398/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8%20%D0%9C%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B7%20%D0%9F.pdf>
5. Пометун О. І. Предметна компетентність учнів у процесі навчання історії. Практичний довідник учителя історії. 2015. № 2. С. 56-58.
6. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник. К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
7. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5–11 класи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
8. Третьякова О. В. Реалізація компетентнісного підходу до навчання учнів історії у закладах загальної середньої освіти (методичні рекомендації). URL: <http://www.soippo.edu.ua/images/97.pdf>.

ДЖЕРЕЛА З АРХІВУ ВІДЕНСЬКОГО ІНСТИТУТУ ВИВЧЕННЯ ГОЛОКОСТУ ВІЗЕНТАЛЯ ПРО ЗЛОЧИННУ ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ ДОПОМІЖНОЇ ПОЛІЦІЇ В РОКИ НАЦИСТСЬКОЇ ОКУПАЦІЇ УКРАЇНИ

Шляхтич Р.П. кандидат історичних наук докторант.
Дніпровський національний університет ім. О. Гончара
fellow of the Vienna Wiesenthal Institute for Holocaust Studies

Період нацистської окупації України досі продовжує залишатись об'єктом наукових досліджень. Адже, ще далеко не всі джерела, щодо історії цього періоду введено до наукового обігу. Це створює певні дослідницькі лакуни, які можна заповнити за рахунок опрацювання раніше невідомих або маловідомих джерел, а також з допомогою сучасної методології. Такі можливості, сьогодні, надає Віденський Інститут вивчення Голокосту Візенталя (далі – VWI). Крім доступу до сучасної історіографії та методології в Інституті є власний архів, який збирав С. Візенталь протягом більш ніж 50-ти років. Цей архів є багатим в чому унікальним, адже документи, зібрані у ньому, відображають процес ідентифікації та пошуку нацистських злочинців та їх посібників, які зуміли уникнути покарання у повоєнний час. Центральним фондом архіву є картотека з інформацією про організаторів та виконавців Голокосту, а також про різноманітні організації та структури, які брали участь у цьому злочині. Цей фонд складається з більш ніж 2000 справ. Серед них є і документи, які засвідчують участь місцевих українських поліцаїв у Голокості в різних регіонах України.

Документи, щодо українських колаборантів в архіві VWI мають різне походження, а отже є різними за своїм

змістом та формою. Можна виділити декілька груп таких документів. У першу чергу це документи особистого походження, їх серед інших документів не багато, але вони мають важливе значення для ідентифікації злочинців. Ще однією групою джерел є копії документів з різних архівів світу. Вони є цінним джерелом для встановлення обставин за яких здійснювався злочин, визначення кола осіб, причетних до нього, тощо. В архіві VWI зберігається велика кількість матеріалів, які вміщені у різноманітних газетах та журналах. Матеріали зарубіжної преси відображають різні аспекти повсякденного правосуддя, а також реакцію населення різних країн пов'язану з усвідомленням того, що серед них ховаються військові злочинці. Інформація, яка вміщена в радянських газетах та журналах мала, з одного боку, пропагандистський характер, а з іншого - висвітлювала справжню злочинну діяльність окремих поліцаїв. Але, часто дуже важко відокремити правду від брехні, тому що головним завданням радянської пропаганди було звинуватити країни Заходу у свідомому переховуванні нацистських злочинців та їх посібників. Серед документів, які зберігаються в архіві VWI є і копії наукових статей, а також оригінали книжок, зокрема, і тих, які так і не були видані. В цих джерелах подане авторське бачення проблем пов'язаних з військовими злочинцями, які діяли і на території України.

Сьогодні вже багато написано про роль української допоміжної поліції у Голокості. Є праці відомих зарубіжних істориків про українських поліцаїв та їх участь у вбивствах євреїв [1]. Також, є і сучасна українська історіографія цього питання [2]. Загалом, слід констатувати, що сучасні дослідження Голокосту в Україні є неможливими без розуміння участі не лише німецьких, але і місцевих виконавців. Про це красномовно свідчать різноманітні джерела, в тому числі, зібрані в архіві VWI. Правда, переважна більшість зібраних в архіві матеріалів про участь місцевої поліції у Голокості відноситься до західних областей України і значно менше інформації про поліцаїв які діяли в Центральній та Східній Україні. Це можна пояснити тим, що після Другої світової війни основну частину української діаспори за кордоном становили українці із західних областей УРСР, більшість з яких, не мали радянського громадянства, а тому не могли бути інтерновані до СРСР. Серед цих людей було чимало таких, хто під час нацистської окупації України співпрацював з нацистами, а також брав участь у насиллі над цивільним населенням.

Великою за обсягом є справа під назвою «Ukrainische Polizei/Lemberg/ Distrikt Galizien (Dokumente)» [3]. В ній акумульовані матеріали з українських архівосховищ переважно з обласних архівів Львівської та Волинської областей. Документи з Державного архіву Львівської області – це копії оригінальних документів української поліції Львова, які відносяться до 1941-1942 років. Це період, коли в місті проводились масові вбивства єврейського населення, діяло Львівське гетто та Янівський концтабір. Місцеві поліцаї, згідно цих документів, активно долучались до конвоювання євреїв до місця їх розстрілу, а також до пограбування єврейської громади міста. Приміром, зі звіту від 24 червня 1942 року дізнаємось, що в цей день у Львові було заарештовано близько 300 євреїв. В цій акції брало участь 23 українські поліцаї і було пограбовано та заарештовано 12 єврейських квартир [3, р. 44]. А в звіті від 15 серпня 1942 року йдеться про кількість набоїв, які використали українські поліцаї під час конвоювання євреїв. В документі поіменно названо 10 поліцаїв, які загалом використали 40 набоїв [3, р. 79]. Важливо також і те, що цей список персоналізований. Тобто, подібні документи часто ставали основою для формування підозри, якщо надходила інформація про місцезнаходження людини із подібними даними.

Ще один вид документів у цій справі це звіти Надзвичайної державної комісії з розслідування нацистських злочинів (далі – НДК), а також декілька довідок та статей написаних радянським істориком та юристом Юліаном Шульмейстром. Його наукові дослідження та допомогу у розшуку нацистських злочинців високо цинив С. Візенталь, що видно із їх листування [4]. В цій справі зберігаються дві довідки написані ним про Голокост на території м. Дрогобич та м. Стрий. У першій довідці викладена історія формування німецьких карально-репресивних структур, а також йдеться про їх очільників [5]. В іншій довідці наводяться дані про кількість вбитих людей у Стрию, а також про те, коли ці вбивства відбувались. На думку Юліана Шульмейстра за весь час окупації міста було вбито 40 тис людей. Найбільше, близько 10 тис - протягом вересня-жовтня 1942 року [6]. В матеріалах НДК йдеться про вбивства євреїв не лише у Львівській області, а й в містах та селах Волинської. Ці документи також фіксували участь місцевих виконавців у цих злочинах.

Одним з таких, очевидно, був Степан Голод. Він брав участь у вбивствах єврейського населення у м. Стрий. У справі є свідчення декількох місцевих мешканців які говорять про персональну участь С. Голода у розстрілах євреїв. Так, свідок Марія Москалюк згадувала, що Степан Голод та інші члени допоміжної поліції у серпні 1941 року вбили родину Мойши Ліби, а пізніше – розстріляли родину Шайровських [7]. Інший свідок, Євстахія Крепеч свідчила, що Голод керував розстрільною командою з місцевих поліцаїв, які здійснювали показові розстріли місцевих мешканців на Базарній площі Стрия [8]. Крім цього у справі є різні списки місцевих поліцаїв Стрия і серед інших там є прізвище Голод. Ще одним підтвердженням його служби у місцевій поліції є фото на якому він у військовому однострої знаходиться серед інших поліцаїв.

Як вже згадувалось, у справі є і статті за авторством Юліана Шульмейстра. В одній з них розповідається про Юрія Теодоровича – члена української допоміжної поліції Львова та ймовірного учасника акції по виселенню львівських євреїв до табору знищення Белжець. В ході цієї акції він використав 6 патронів та вбив двох людей [9]. В іншій - під промовистою назвою «Перевертень», розповідається про Івана Стебельського члена ОУН і ймовірного учасника розстрілів євреїв Дрогобича в січні 1942 року. В цій статті також згадується, що він належав до СД [10]. А у ще одній своїй роботі «Співучасть у злочині», Ю. Шульмейстер звертає увагу на Володимира Осідача, який у 1981 році був визнаний судом Пенсильванії винним, що в роки нацистської окупації був начальником поліції м. Рава-Руська, а отже відповідальним за злочини, які відбувались в цьому місті. Крім цього, на основі свідчень очевидців наголошується на участі інших поліцаїв Богдана Козія та Михайло Деркача у вбивствах єврейського населення. Вони теж, коли почалося розслідування їх злочинів, знаходились у США [11]. Загалом, статті мають класичну радянську ідеологічну спрямованість, але в той же час, у тексті наведені дати, місцевості де здійснювались розстріли, прізвища очевидців які бачили ці події. І тому наведену інформацію можна перевірити.

Але, є у справах архіву VWI не лише інформація, щодо місцевих поліцаїв західних областей України. Також тут можна знайти документи про членів української допоміжної поліції з інших українських регіонів. Проте, ця інформація, як правило знаходиться у справах сформованих за географічним принципом, або у тих справах в яких

йдеться про окремі окупаційні структури чи військові формації. Приміром, у справі про злочини на території Дніпропетровська є лист С. Візенталя до генерального прокурора Адальберта Рюкерла від 14.01.1969 року. В цьому документі на основі свідчень Я. Дорочинської наводяться факти злочинної діяльності Віктора Пуха, який на той час мешкав у Бельгії. А в часи нацистської окупації України він, на думку свідка, був начальником оперативного відділу гестапо в Дніпропетровську (очевидно, мова йде про *Sipo/SD* адже гестапо, як окремої структури таємної поліції на окупованих територіях України не існувало – Авт.). І свідок розповідала, що він безпосередньо брав участь у катуваннях ув'язнених [12]. Сьогодні відомо, що багато фольксдойче на окупованих територіях залучались нацистами до різних структур, в тому числі, до поліції [13]. Тому, робота В. Пух в *Sipo/SD* була цілком можливою. Але, на жаль, у цій справі немає інших документів які б свідчили про початок кримінального переслідування цієї особи, або про відсутність доказів його співпраці з нацистами.

Про інших українських місцевих поліцаїв згадується у листі Комісії Дешена до С. Візенталя. Цей лист датовано 1 листопада 1985 року. Члени Комісії просили у С. Візенталя надати їм більш повну інформацію про деяких осіб, зокрема і тих, що перебували в лавах місцевої допоміжної поліції. Так, з листа ми можемо дізнатись про те, що Іван Дік був заступником начальника поліції у м. Селидове на Донеччині, а Іван Шевцов займав аналогічну посаду але в м. Сніжному тієї ж області [14, р. 4]. Щодо цих осіб у листі немає інформації, про їх злочини. Але, маємо такі факти, щодо інших фігурантів. Так, Петро Пляка брав участь у розстрілі дев'ятьох людей в Харківській області, а Михайло Полтавець знущався над цивільними мешканцями Сумщини [14, р. 4-5], тощо.

Також інформацію про місцевих поліцаїв з цього регіону можемо знайти і в персональних справах. Одна з таких була заведена на Антона Шпака відомого також як Анатолій Білоцерківський. Після Другої світової війни він емігрував до Канади і в 1949 році у м. Ляшин організував відділ Союзу українців та осередок Української революційно-демократичної партії [15]. Тобто, це була доволі відома людина в середовищі української діаспори Канади.

Центральним документом цієї справи є лист від А. Дніпрового до С. Візенталя, який датований 10 грудня 1983 року [16]. В ньому, в черговий раз наголошувалось на злочинах 14-ї гренадерської дивізії Ваффен-СС (Галичина), а також акцентувалась увага на постаті Богдана Бабяка, який був одним із її очільників, а після – відомим громадським діячем у Монреалі. Додатком до листа була стаття з газети «Вісті з України» від березня 1977 року. В ній йшлося про те, що з початку окупації Білої Церкви Антон Шпак вступив до місцевої допоміжної поліції, а згодом дослужився до заступника голови поліції. В жовтні 1941 року він, згідно тексту статті, був причетним до вбивства євреїв в урочищі «Товсте» [17]. Цей лист і публікація стали приводом для звернення Симона Візенталя до Боба Каплана, на той час, Генерального прокурора Канади, з приводу розшуку цих осіб та з'ясування обставин викладених в зазначених документах [18]. Слід зауважити, що обидва фігуранти справи, щодо яких висувались підозри у скоєнні військових злочинів, були відомими членами української діаспори. Інших документів, які б підтверджували підозри у справі немає. Більше того, у відповіді від Генерального прокурора Канади чітко відзначено, що після перевірки інформації щодо А. Шпака не знайдено доказів його участі у військових злочинах [19].

Таким чином, інформація про участь місцевих поліцаїв у Голокості вміщена як у справах заведених на конкретних осіб, так і у справах щодо німецьких карально-репресивних структур, наприклад, місцевої поліції. Інформацію про залучення українських поліцаїв до Голокосту можна знайти в різних типах джерел. Це і спогади очевидців, і архівні документи, і матеріали преси. Деякі підозри сформовані за цими джерелами не лягли в основу кримінальних справ, але це не значить, що факти які були надані С. Візенталем вигадка. Ми знаємо, що місцеві поліцаї, в період нацистської окупації України, були залучені до Голокосту і тому вся інформація, яка висвітлює подібні злочини має бути ретельно перевірена і, в разі підтвердження, введена до наукового обігу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Himka, J.-P. *Ukrainian Nationalists and the Holocaust: OUN and UPA's Participation in the Destruction of Ukrainian Jewry, 1941–1944*. Stuttgart: ibidem-Press 2021, 464 p.; Dean M. *Collaboration in the Holocaust: Crimes of the Local Police in Belorussia and Ukraine, 1941–44*, New York: St. Martin's Press, 2000, 241 p.
2. Бородіна Т. Залучення української поліції до вчинення Голокосту в Кременчуці (1941–42) *Ukraina Moderna*, 2023, т.34, с.197-228; Ситник Д. Українська поліція та Голокост у Києві, 1941–43 *Ukraina Moderna*, 2023, т.34, с. 229-261; Шляхтич Р. Залучення членів української допоміжної поліції до масових убивств євреїв на території Райхскомісаріату «Україна» *Проблеми історії Голокосту: український вимір*, 13, 2021, с. 86-115
3. SW Archive, fund I.1, folder 4673 «Ukrainische Polizei/Lemberg/ Distrikt Galizien (Dokumente)»
4. SW Archive, fund I.1, folder 4575 «Ukrainische SS/Kriegsverbrecher Kanada», part 1
5. SW Archive, fund I.1, folder 4673 «Ukrainische Polizei/Lemberg/ Distrikt Galizien (Dokumente)», Information - May 12, 1989
6. SW Archive, fund I.1, folder 4673 «Ukrainische Polizei/Lemberg/ Distrikt Galizien (Dokumente)», Information - May 10, 1989
7. SW Archive, fund I.1, folder 4673 «Ukrainische Polizei/Lemberg/ Distrikt Galizien (Dokumente)», Testimony Maryia Moskaliuk
8. SW Archive, fund I.1, folder 4673 «Ukrainische Polizei/Lemberg/ Distrikt Galizien (Dokumente)», Testimony Yevstakhia Krepets
9. SW Archive, fund I.1, folder 4673 «Ukrainische Polizei/Lemberg/ Distrikt Galizien (Dokumente)», Фашистские палачи и американские покровители *Львовская правда*, (17.08 1985)
10. SW Archive, fund I.1, folder 4673 «Ukrainische Polizei/Lemberg/ Distrikt Galizien (Dokumente)», Оборотень *Львовская газета* (29.06.1984)
11. SW Archive, fund I.1, folder 4673 «Ukrainische Polizei/Lemberg/ Distrikt Galizien (Dokumente)», Співучасть у злочині *Літературна Україна*, (31.03.1983)
12. SW Archive, fund I.1, folder 691 «Dnepropetrowsk», part 3, Letter 14.01.1969

13. Мартін Дін Радянські етнічні німці і Голокост у Рейхскомісаріаті Україна, 1941 -1944 / ШОА в Україні: історія, свідчення, увічнення. За редакцією Рея Брандона та Венді Лауер. К., «Дух і літера», 2015 р., с. 343-374
14. SW Archive, fund I.1, folder 4578 «Ukraine», part 6
15. Білоцерківський Анатолій Васильович \ Енциклопедія сучасної України. URL: <https://esu.com.ua/article-40911>
16. SW Archive, fund I.1, folder 3769 «Shpak Anton (alias Anatol Belotserkovski)», Letter 10.12.1983
17. SW Archive, fund I.1, folder 3769 «Shpak Anton (alias Anatol Belotserkovski)», *News from Ukraine*, (№14, March 1977 p.)
18. SW Archive, fund I.1, folder 3769 «Shpak Anton (alias Anatol Belotserkovski)», Letter 01.04.1984
19. SW Archive, fund I.1, folder 3769 «Shpak Anton (alias Anatol Belotserkovski)», Letter 17.02.1995

ПОЗИЦІЯ УГОРЩИНИ ЩОДО УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ НАПЕРЕДОДНІ ТА НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Дубінецька В.В., здобувач вищої освіти
 Карпукіна Т.О., кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України,
Рівненський державний гуманітарний університет

Напередодні Другої світової війни в центрі уваги Угорщини, яка спиралася на підтримку Німеччини, перебував Карпатський регіон та Галичина. На думку угорської політичної еліти, ці землі мали знаходитися у складі Угорщини та Польщі, оскільки саме ці країни є єдиними захисниками європейської цивілізації й християнства від варварів на Сході.

Реалізацію великодержавних прагнень угорської влади пов'язують з формуванням першого автономного уряду Підкарпатської Русі, який очолив лідер русофільського напрямку в країні А. Бродій. Велика кількість дослідників вважає дану постать досить неоднозначною. Так, в інтерв'ю А. Бродія з представником львівської газети «Діло» стверджувалося наступне: «В чому полягають труднощі у питанні устійнення кордонів з Мадярщиною? Мадяри вимагають від нас південної частини Закарпаття, причому хочуть дістати Ужгород, Мукачів, Севлюці, Королево та відрізати нас від спільного залізничного шляху. Життєздатність Закарпаття була б тоді мінімальна. А коли б з волі великодержав так прийшло би до плебісциту і коли б тоді південна частина Закарпаття з'явилася таки за мадярами – то що тоді? Ваш уряд твердить, що без тої південної частини життєздатність держави буде мінімальна – думаємо, що такий вислів малоправдоподібний» [2 с. 81].

Натомість, офіційно було з'ясовано, що А. Бродій орієнтувався та тривалий час працював на Угорщину; його кодове шпигунське прізвище – «Берталон». 26 жовтня 1938 р. на сторінках «Бюлетеня пресової Служби Карпатської України» повідомлялося, що «у Бродія знайшли мапу Карпатської України, на якій він сам розділив півнину мадярам, а півнину полякам та багато грошей» [12, с. 105]. Доказом такого твердження є і той факт, що після реалізації окупаційних планів щодо Закарпаття угорськими військами, він представляв даний регіон в угорському парламенті.

Закарпаття, що знаходилося в центрі Європи, входило до сфери інтересів різних європейських держав. Тому, на перших порах А. Гітлер не давав згоди на відкриту інтервенцію Угорщини, а її уряд обмежився засиланням терористичних груп. 1 жовтня 1938 р. прем'єр-міністр Угорщини Б. Імреді таємно доручив М. Козмі сформувати диверсійні загони для підривної роботи на Закарпатті. Разом з І. Геяшем останній створив «гвардію обідранців» у складі 600 чоловік. Окремі українські вчені вважають, що перші угорські терористи у складі 12 чоловік з'явилися на території Закарпаття ще раніше, 5 жовтня 1938 р.

В центрі уваги світової спільноти Карпатський регіон перебував і під час Першого Віденського арбітражу 2 листопада 1938 р., що мав за мету визначити кордони між Чехословаччиною та Угорщиною. Згідно прийнятих рішень, існування спільного польсько-угорського кордону заперечувалося. Водночас, до Угорщини переходили міста Ужгород, Мукачєво, Берегово.

Делегація Карпатської України оскаржила рішення арбітрів, зазначаючи у своїй декларації: «Стверджуємо, що відання Мадярщині Ужгороду і Мукачєва з українськими околицями, а також інших українських сіл по других округах не відповідає етнографічним принципам, що лягли в основу політики, яка мала започаткуватися по Мюнхенській конференції. Декларація стверджує, що це рішення противиться справедливим інтересам Карпатської України» [4, с. 39].

Від імені українського уряду до закарпатців в США з історичною телеграмою звернувся і А. Волошин: «Ми, уряд, Карпатської України, звертаємось до Вас, наші брати за океаном із зазивом заманіфестувати свою солідарність з нами в сьогоднішню вирішальну хвилину. Втрата Ужгороду і Мукачєва, що є зраженням живого тіла нашої Батьківщини, не захитає нашого твердого рішення сповнити велике історичне завдання. Реальна поміч урядові Карпатської України з Вашого боку, наші брати за океаном, докаже про розуміння Вами ваги хвилини» [7, с. 211].

Слід зазначити, що за рішеннями Першого Віденського арбітражу Угорщина анексувала найбагатшу в економічному відношенні південну частину Підкарпатської Русі. Закарпаття втратило понад 12 відсотків своєї території (1523 квадратних кілометрів), на якій знаходилися 97 населених пунктів та проживало 175 тисяч чоловік, серед них – понад 33 тисячі українців.

За національним складом до Угорської держави було приєднано 16 466 (10,02 %) чехів і словаків, 33 435 (20,34 %) руських, 4 534 (2,76 %) німців, 83 578 (50,85 %) угорців, 81 (0,05 %) поляків, 25 427 (15, 47 %) євреїв та інших національностей 849 (0,5 %). За родом занять процентне відношення населення даного регіону було наступним: 78 146 (45,11 %) землеробів та працівників лісового господарства, 31 350 (18,10 %) працівників промисловості, ремісників, 17 658 (10,11 %) працівників торгівлі та фінансових органів, 7 177 (4,14 %) працівників транспорту, 19 754 (11,40 %) працівників цивільної служби, вільних та солдат, 19 148 (11,06 %) інших [3, с. 63]. До Угорщини відійшла основна частина інтелігенції – разом з вільними та військом (11,4 %), у той час, коли на Підкарпатській Русі кількість таких

людей становила 3, 26 %.

3 листопада 1938 р., перебуваючи у Відні, А. Волошин виступив із зверненням до української спільноти всього світу, передавши «Українській пресовій службі» для розповсюдження закликає, де вперше вжив назву Карпатська Україна [10, с. 109]. Тим часом, на підставі рішень Віденського арбітражу на анексованих землях – території Ужгорода, Мукачева і Берегова – створювалася жупа, яку очолив А. Корлат, шкільним інспектором став П. Рац.

Відповідно до рішень Віденського арбітражу евакуація державних установ і майна з території, що передавалася Угорщині, повинна була розпочатися 5 та закінчитися 10 листопада 1938 р. В першу чергу до даної держави відходили Бовтрадь, Малий і Великий Гут, Яношово, Квасово, Оросієво, Керестури та Вілок. Останніми до Угорщини відійшли Йовря, Ужгород, Радванка, Дравці, Великі Гесвці, Холмець, Велика Добронь, Баркасово, Жнятино, Ключарки, Мукачево, Форнош, Ремети, Виш та Чорний Ардів. Остаточне встановлення нових кордонів доручалося змішаній чехословацько-угорській комісії [1, с. 42].

Віденський арбітраж став реальним успіхом угорської ревізійної політики, хоча лише частково задовольнив її інтереси. Він відвернув можливість чехословацько-угорського збройного конфлікту, що міг прискорити розв'язання Другої світової війни. Водночас, рішення Віденського арбітражу прив'язували Угорщину до держав Осі [8, с. 575]. Політика Будапешту почала відверто наступати на гітлерівську тезу «етнічного принципу» та проголосила ідею «святостефанської корони», згідно з якою Карпати – це частина Угорщини.

Остаточна доля Закарпаття була вирішена згодою нацистської Німеччини на приєднання краю до Угорщини. У листі мадярського регента М. Хорті від 15 березня 1939 р. висловлювалася вдячність канцлеру Третього Рейху А. Гітлеру за те, що вирішення проблемних питань Німеччини співпали з історичними мріями угорців. За це, лідера націонал-соціалістичної партії на 50- річчя його народження 20 квітня 1939 р. нагороджено найвищою відзнакою Угорщини.

Окупація Карпатської України Угорщиною розпочалася 15 березня 1939 р., в день проголошення її незалежності, і завершилася через три тижні. До даної операції було залучено 150 тисяч мадярських військ, жандармських, поліцейських та диверсійно-розвідувальних груп [6, с. 415].

Після окупації Карпатської України серед місцевого населення масово ширилися ідеї про: «започаткування тисячолітнього мадярсько-руського братерства» [9, с. 138]. Угорські можновладці проголосили кінець 20-літньому чеському та 5-місячному українському пануванню над русинами краю, оскільки останні не мали нічого спільного з українцями, окрім того, що два народи слов'янські. «Між нами стоїть міцна нездоланна стіна тисячолітньої мадярсько-руської братерської історії. Ми є русини і слов'яни, ними хочемо бути й залишитися, не русифікуватися, не українізуватися, не хочемо панславізму. У кожного народу є свої інтереси. В українців свої, у нас свої. Нічого нас відривати від Угорщини. Русини в межах Угорщини хочуть територіальної автономії, яку нам надали ще у грудні 1918 р. Умовою передачі чехам Рутенії було надання русинам автономії нарівні з чехами. Цього не сталося, договір не виконано, тому й відвбувся перегляд становища Рутенії у складі Чехословаччини, а не ревізія кордонів» [5, с. 422].

Водночас проугорські діячі наголошували: «Чому це русинам погано вчитися у цивілізованого мадярського народу, а в українського, менш цивілізованого, добре? В рамках Угорщини стане можливим формування автономії Закарпаття, завдяки якій між двома державами складуться відносини не як пана й селянина, а як рівних складових великої держави» [11, с. 205].

Приєднання Закарпаття до складу Угорщини оцінювалося мадярським керівництвом як найбільше досягнення на міжнародній арені в ХХ ст., а відновлення спільного кордону з Польщею на Сході рівнозначне питанню життя чи смерті обох держав. Більше того, приналежність і майбутнє Карпатської України розглядалося угорцями в контексті загальноєвропейської і навіть світової проблеми, оскільки через даний край в Європу безперешкодно проникала східна деспотія [14, с. 298].

Втрата Закарпаття для Угорщини представляла найбільшу небезпеку, оскільки руйнувалися історичні підвалини її державності та цілісності територій, прискорювалися національні, політичні й культурні перетворення в краї, внаслідок яких мадярська нація назавжди втрачала своє домінування, а українська здобувала повну перевагу. Як наслідок, найважливішим завданням зовнішньої політики Угорської держави стало повернення та збереження в майбутньому у своєю складі Карпатської України. Дану ідею мадярська влада безперервно пропагувала серед провідних країн Європи, запевняючи їх керівництво, що йдеться не про національний склад, кількість населення, територію краю чи його природні багатства, а насамперед і виключно про стратегічне розташування Закарпаття, яке завжди було зручним та дуже важливим для проведення воєнних операцій [13, с. 113]. Угорська політична еліта робила все можливе для того, щоб Закарпаття назавжди залишилося у складі Угорської держави, прагнула не допустити його повернення до складу інших країн.

Враховуючи споконвічні прагнення мадярів, не видається новиною прихильне ставлення угорського населення до початку окупації Карпатської України, тоді як русини сприйняли дану акцію вкрай негативно. В Закарпатті розпочинається визвольний рух, що за своєю потужністю був найсильнішим серед усіх територій, захоплених Угорською державою. Придушення збройного опору в регіоні та ліквідація антидержавних проявів у перші місяці окупації позначалася масовими арештами й покаранням людей на основі наклепів і безпідставних доносів, відомі випадки розстрілів [3, с. 101]. Угорська адміністрація силовими методами блокували будь-які прояви непокорі.

У ході виявлення небажаних політичних елементів, зачисток серед цивільного населення вістря угорської влади насамперед спрямовувалося проти лідерів і прихильників української незалежності, а також комуністів. В першу чергу переслідуванню підлягали керівники, члени Української національної партії та організації «Карпатська Січ», які боролися за самостійну Україну.

Отже, позиція Угорщини щодо українських земель напередодні та на початковому етапі Другої світової війни визначалася її закоренілими прагненнями розширити та узаконити угорські кордони, перш за все, за рахунок Карпатського регіону. Реалізацію цієї мети своєї зовнішньополітичної доктрини угорські урядовці пов'язували з політикою нацистської Німеччини.

Список використаних джерел

1. Архіви окупації. 1941–1944 / упор. Н. Маковська. К.: Видавничий дім «Кисво-Могилянська академія», 2006. 872 с.
2. Галас В., Поп І. Закарпаття в контексті європейської політичної історії ХХ ст. (історіософські роздуми). Ужгород: Ужгородський державний університет, 1995. 178 с.
3. Друга світова війна в історичній пам'яті України (За матеріалами Українського інституту національної пам'яті) / упор. Л. Герасименко, Р. Пилявець. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2010. 247 с.
4. Житарюк М. Четвертована, але жива: закордонна преса про політичні процеси в Україні напередодні Другої світової війни. Л.: За вільну Україну, 1997. 124 с.
5. Кульчицький С., Павлюк О, Кірсенко М. Європейська дипломатія та Україна у міжвоєнний період (1921–1939). К.: Видавничий дім «Альтернативи», 2001. 490 с.
6. Мищак І. Закарпаття напередодні Другої світової війни у працях сучасних українських істориків. *Проблемна історіографія*. 2012. № 9. С. 410–421.
7. Патриляк І., Боровик М. Україна в роки Другої світової війни: спроба нового концептуального погляду. Ніжин: Видавець: Лисенко М. М., 2010. 590 с.
8. Печеніна Н. До проблеми визначення кордонів України в умовах Другої світової війни. *Волинь і волинці у Другій світовій війні: збірник наукових праць*. 2012. № 3. С. 574–577.
9. Політична історія України ХХ століття: підручн. для студ. вищ. навч. закл. / упор. А. Кудряченко, Г. Калінічева, А. Костира. К.: МАУП, 2006. 696 с.
10. Полянський П. Українське питання напередодні Другої світової війни: дипломатичний аспект. *Пам'ять століть*. 2009. № 5-6. С. 105–125.
11. Савенко А. Позиція Угорщини щодо українських земель в роки Другої світової війни (1939–1945 рр.). *Історичні і політологічні дослідження: науковий журнал*. 2009. № 1. С. 204–209.
12. Стерчо П. Карпато-Українська держава. Л.: НТШ, 1994. 288 с.
13. Швагуляк М. «Українська карта»: українське питання у міжнародній політиці напередодні та на початку Другої світової війни. *Дзвін*. 1990. № 7. С. 111–113.
14. Швагуляк М. Українське питання в міжнародних політичних кризах передодня Другої світової війни (1938–1939 рр.). *Вісник Львівського університету*. 2000. Вип. 35-36. С. 296–320.

УСНІ ДЖЕРЕЛА ФОНДУ ШОА УНІВЕРСИТЕТУ ПІВДЕННОЇ КАЛІФОРНІ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ І ВИКЛАДАЦЬКІЙ ПРАКТИЦІ (ПРИ ВИКЛАДАННІ КУРСІВ ГЕНОЦИДІВ, ТОТАЛІТАРНИХ РЕЖИМІВ, ІСТОРІЇ АЗІЇ, АФРИКИ ТА ЛАТИНСЬКОЇ АМЕРИКИ)

Михальчук Р.Ю., кандидат історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії

Слесаренко А.В., кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії

Рівненський державний гуманітарний університет

Усна історія посідає важливе місце в наукових дослідженнях та освітніх практиках сьогодення. Джерела усної історії дають можливість розглядати події з ретроспективи конкретної особи, «олюднювати» історію [7, с. 118]. Особливо актуальним є використання даних джерел у висвітленні подій ХХ ст., зокрема, практик тоталітаризму, Голокосту та інших геноцидів. Як зазначає Тетяна Боряк, роль усної історії як методу та історичного джерела є неоціненною, коли йдеться про тоталітарні режими, адже геноцидарії загалом не залишають документів про наміри майбутніх масових убивств [1, с. 9]. Усна історія, за словами Анни Ленчовської, дає змогу зберегти не лише певні історичні факти, а й емоції, думки, психологічні реакції конкретної особи на травматичні події, зокрема – геноцид та переслідування [2, с. 114]. Також слід пам'ятати, що усні свідчення – суб'єктивні джерела, які потребують критичного аналізу та осмислення. Тому їх слід перевіряти, співставляючи з іншими джерелами.

Один з найбільших проєктів усної історії з висвітлення Голокосту є проєкт «Люди, які пережили Шоа», джерела якого зберігаються в Інституті візуальної історії та освіти фонду Шоа університету Південної Каліфорнії в США (USC Shoah foundation institute for visual history and education). Цей проєкт заснований режисером Стівеном Спілбергом 1994 р. і полягав він у записі свідчень для їхнього подальшого опрацювання та аналізу дослідниками. Формування архіву цих свідчень та надання доступу для дослідницької роботи в ньому, зокрема онлайн, є основним завданням діяльності організації¹. Інтерв'ю проєкту записувалися в 1994–1999 рр., більшість з яких взяті у євреїв (48 361). Також архів містить свідчення ромів, свідків Єгови, політичних в'язнів, гомосексуалістів, рятувальників євреїв тощо. Загалом кількість інтерв'ю в колекції – близько 56 тис., які записували у 65 країнах. В Україні фонд записував інтерв'ю з 1995 р. по 1999 р. Всього було записано 3425 інтерв'ю у 268 містах та селах. Найбільше спогадів записано в Одесі (544), Києві (359) та Вінниці (202) [6, с. 32].

Загалом, більшість інтерв'ю стосується насильства під час Другої світової війни, зокрема Голокосту. Тут найбільш висвітленими темами стали: відносити євреїв з неєвреями, погроми, евакуація, намагання втекти від

¹ Один з онлайн-проєктів дослідження даних джерел - нерезиденційна програма в якості афілійованих позаштатних вчених Інституту візуальної історії та освіти фонду «Шоа» (The Institute for Visual History and Education Shoah Foundation University South California), в якій з лютого 2023 р. по лютий 2024 р. брали участь професор кафедри всесвітньої історії РДГУ Роман Михальчук та доцент кафедри всесвітньої історії РДГУ Андрій Слесаренко. Зокрема, див.: «Міжнародний проєкт дослідження Голокосту викладачів кафедри всесвітньої історії». URL: www.rshu.edu.ua/newhome/2803-mizhnarodnyi-proiekt-doslidzhennia-holokostu-vykladachiv-kafedry-vsesvitnoi-istorii.

німецької окупації, становище євреїв в гетто, участь в насиллі проти євреїв та їхній грабунок, вбивство під час масових акцій, опір окупантам, переховування в місцевих жителів та життя після Голокосту. В багатьох розповідях озвучувалися психологічні травми оповідачів, отримані внаслідок пережитих жахливих подій.

Однак, важливо й те, що інтерв'ю проекту висвітлюють не лише Голокост, а й інші геноциди у Вірменії, Руанді, Гватемалі, Боснії та Герцоговині, Камбоджі, а також Голодомор в Україні. У цих інтерв'ю респонденти розповідають про своє життя до, під час і після геноциду та масового насильства, відображають як індивідуальний досвід масового насильства, так і соціальну історію ХХ ст. в глобальному масштабі. Дані інтерв'ю розкривають історію країн ХХ ст. і дозволяються використовувати не лише в науковому, а й в освітньому дискурсі у викладанні геноцидознавства, Голокосту, тоталітарних режимів, історії країн Азії, Африки та Латинської Америки. Зокрема, для висвітлення геноцидів ХХ ст. доцільними стануть свідчення Гаоши Лі [17] (Китай, Нанкін), тема: «Країни Азії та Африки в Другій світовій війні»; Теарі Сенг [16] (Камбоджа) тема: «Країни Індокитаю в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.»; Фредді Мутангуа [18] (Руанда) тема: «Соціально-економічний і політичний розвиток Африки в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.».

Потенціал свідчень про Голодомор 1932–1933 рр. ще повністю не розкритий українськими дослідниками, хоча радянські геноцидні практики впливали не лише на українців, а й на представників інших національностей, які від них теж потерпали і потребують докладнішого вивчення. Зокрема, про це йдеться у розповідях євреїв Клавдії Ройзіної [15] (Криворіжжя), Йосифа Гелерова [13] (Дніпропетровська область) тощо. Вартими для аналізу нацистських тоталітарних практик стануть інтерв'ю з Едуардом Голдштюкером [9] та Мілошем Гаском [10] – провідними діячами «Празької весни» 1968 р. у Чехословаччині. Їх інтерв'ю дозволили порівняти наративи документальних та художніх історичних кінофільмів про антисемітизм та Голокост у Чехії та Словаччині з усноісторичними свідченнями.

Численні свідчення про Голокост висвітлюють не лише геноцид євреїв, а й травму Голокосту в євреїв, яким вдалося вижити [5]. Такі факти висвітлені в багатьох інтерв'ю, в яких євреї розповідали про проблеми зі здоров'ям, психікою внаслідок пережитого Голокосту. Наприклад, у своїх інтерв'ю про це свідчили мізоцькі євреї на Волині [3]: Еміль Голдбартен [8], Ісаак Розенблат [4; 12], Джордж Ганзберг [14] та ін. Важливо вивчати й досвід Праведників народів світу, які рятували євреїв. З-поміж численних таких джерел можна відзначити інтерв'ю з Кирилом Кіндратом, колишнім викладачем Рівненського державного гуманітарного університету [11].

Отже, джерела усної історії Інституту візуальної історії та освіти фонду Шоа університету Південної Каліфорнії мають потужний потенціал у висвітленні та дослідженні не лише Голокосту, а й інших геноцидів. Джерела даної колекції містять ексклюзивну інформацію, що не зустрічається в інших джерелах. Розповіді жертв, свідків та винуватців подій дають можливість різносторонньо розкрити тему не лише в науковому дискурсі, а й в освітньому та викладацькому процесі.

Список використаних джерел

1. Боряк Т. Усна історія у джерельній базі студій Голодомору: історія формування та інформаційний потенціал корпусу свідчень: монографія / відпов. ред. Олександр Даниленко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 632 с.
2. Ленчовська А. Відеосвідчення інституту Фонду Шоа як джерело до Вивчення та викладання історії ромів України у період 1941–1944 рр. *Голокост і сучасність*, 2009. № 2 (6). С. 114–123.
3. Михальчук Р. Порятунк євреїв в Мізоці під час Голокосту у свідченнях жертв: відеоджерела Інституту візуальної історії та освіти фонду Шоа університету Південної Каліфорнії в США. *Пам'ять неглінна: Голокост на теренах нашого краю. Науковий збірник «Велика Волинь»*. Матеріали Міжнародної науково-кращезнавчої конференції (Бердичів, 13–14 вересня 2021 р.). Вип. 62 / Упоряд. П.С. Скавронський. Бердичів: ФОП Мельник М.М., 2021. С. 226–238.
4. Михальчук Р. Свідчення Ісаака Розенבלата як джерело вивчення Голокосту та місцевої історії. *Проблеми історії Голокосту: український вимір*. Реферований щорічний журнал. Дніпро. Інститут «Ткума»; ПП «Ліра ЛТД», 2023. Вип. 15. С. 60–99.
5. Михальчук Р. Травма Голокосту у свідченнях жертв. *Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: Зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту*. Вип. 34. Рівне: РДГУ, 2022. С. 62–68.
6. Brooks Crispin. Video Interviews on Ukraine in the USC Shoah Foundation Institute's Visual History Archive. *The Holocaust in Ukraine: New Sources and Perspectives: Conference Presentations*. Washington: Center for advanced Holocaust studies US Holocaust memorial museum, 2013. S. 17–62.
7. Mykhalchuk R. Holocaust oral history sources in the educational and scientific discourse (based on the sources of the Shoah Foundation of the University of Southern California and Yahad-In Unum in France). *International multidisciplinary scientific and practical Internet conference «Innovative projects and paradigms of international education»*. Georgia, Tbilisi, Ukraine, Kyiv, February 28 – March 1, 2023. S. 118–121.
8. USC SFI VHA, Testimony 07722. Emil Goldbarten.
9. USC SFI VHA, Testimony 10367. Eduard Goldstucker.
10. USC SFI VHA, Testimony 20783. Milos Hajek.
11. USC SFI VHA, Testimony 37436. Kirill Kindrat.
12. USC SFI VHA, Testimony 38507. Isaac Rozenblat.
13. USC SFI VHA, Testimony 39323. Iosyf Gelerov.
14. USC SFI VHA, Testimony 46431. George Ganzberg.
15. USC SFI VHA, Testimony 47269. Klavdiia Roizina
16. USC SFI VHA, Testimony 52041. Theary Seng.
17. USC SFI VHA, Testimony 52118. Gaosha Li.
18. USC SFI VHA, Testimony 52137. Freddy Mutanguha.

ПОТЕНЦІАЛ УСНИХ СВДЧЕНЬ ЯХАД-ІН УНУМ В ДОСЛІДЖЕННІ ЗЛОЧИНІВ ПРО ЄВРЕІВ ТА НЕЄВРЕЙСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ ПІД ЧАС ГОЛОКОСТУ

Михальчук Р.Ю. кандидат історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії
Рівненський державний гуманітарний університет

Використання джерел усної історії є надзвичайно актуальним для дослідження історії ХХ ст., зокрема – Другої світової війни, Голокосту тощо. Вони дозволяють глибше доповнити традиційну базу дослідження, розширити історичні уявлення, викладені в офіційних документах. Серед переваг усноісторичних свідчень – наявність інформації, яка не відкладалася в інших задокументованих джерелах.

Серед масштабних усноісторичних архівів вирізняється Яхад-Ін Унум (Париж, Франція). Яхад-Ін Унум (означає «разом») здійснює пошук місць масових поховань євреїв за допомогою свідчень очевидців масових вбивств під час Другої світової війни. Створена організація в 2004 р. католицьким священиком Патріком Дебуа у Франції [4, s. 120]. В процесі збирання інформації Яхад-Ін Унум фіксує відеосвідчення очевидців убивств з метою архівації відеоданих для аналізу й досліджень. В багатьох випадках ці записи є чи не останньою можливістю зафіксувати події Голокосту в малих населених пунктах. Отже, ключова відмінність Яхад-Ін Унум від інших усноісторичних проєктів в тому, що інтерв'ю Яхад-Ін Унум - це передусім свідчення неєврейських свідків, а не жертв Голокосту - євреїв. Для прикладу, мета архіву Інституту візуальної історії та освіти фонду Шоа університету Південної Каліфорнії в США (USC Shoah foundation institute for visual history and education), заснованого Стівеном Спілбергом в 1994 р. - запис і збереження переважно єврейських свідчень (хоча є свідчення й тих, хто їх рятував) [4, s. 119].

Діяльність інституції надзвичайно актуальна. Запис спогадів 80-річної давності - важливий процес, адже свідки подій йдуть з життя. В зв'язку з цим, діяльність організації не зупинялася та проводила науково-пошукову роботу навіть в часи пандемії COVID-19 (з дотриманням карантинних вимог).

Станом на 01.05.2024 р. відеокolleкція Яхад-Ін Унум містила 7 982 відеосвідчень очевидців масових вбивств під час Другої світової війни єврейського та ромського населенням з 12 країн (Україна, Польща, Білорусь, Росія, Молдова, Румунія, Естонія, Литва, Латвія, Македонія, Словаччина, Балкани). В ці країни було здійснено 213 експедицій і локалізовано 3208 місць масових страт цивільних жителів.

Слід зазначити, що найбільшу науково-пошукову роботу організація здійснює на території України, де опитано 3065 свідків, знято 3308 відеосвідчень та ідентифіковано 1298 місць масових страт. Після початку повномасштабної російсько-української війни 2022 р. експедиція під керівництвом Патріка Дебуа здійснює в усноісторичний проєкт документування злочинів російських окупантів в Україні.

Усноісторичний проєкт дав можливість Патріку Дебуа виявити спеціальну категорію цивільного населення, яку змушували виконувати допоміжну роботу для окупантів (викопування і закопування могил, обшук трупів, перебірка одягу вбитих тощо) – «small death jobs» [6]. Йому ж належить термін «Голокост від куль», яким позначають вбивство євреїв в Східній Європі методом розстрілу [1; 2; 3].

Створенню колекції відеосвідчень передують підготовча робота. Працівники Яхад-Ін Унум вивчають історію злочину в регіоні, куди планується поїздка. Для цього опрацьовуються джерела, в яких можуть міститися імена безпосередніх учасників/жертв чи свідків подій. Після цього пошукова команда відвідує заплановані місця та зустрічається з місцевими жителями, які були свідками подій. Вибір респондентів диктується наявністю свідків, що є непростим завданням, адже їх залишилося досить мало.

У відеосвідченнях Яхад-Ін Унум спільна структура: особисті дані респондента, дати народження, розповідь про співіснування єврейського та неєврейського населення в міжвоєнний період, події під час війни, Голокосту, інформація про місця примусового утримання євреїв в гетто та їх масові розстріли, роль у цьому процесі військових та цивільних осіб. Інколи в інтерв'ю на відео респонденти показували місця розстрілів чи утримання євреїв.

Розповіді свідків різняться ступенем інформативності. Одні можуть тривати декілька десятків хвилин, інші - більше однієї - двох годин. При аналізі свідчень також слід враховувати вікові та психологічні особливості свідків. Одним респондентам на момент розповіді могло бути 6 років, іншим - 15, ще іншим - 50 років, що могло мати вплив на сприйняті пережитого досвіду та оціночних суджень, тобто - впливати на рівень достовірності інформації. Зважаючи на травматичну тему насильства, рефлексії оповідачів інколи могли відрізнитися від реальних фактів [5, s. 7-8]. Тому важливо перевіряти такі факти шляхом співставлення з іншими джерелами.

За нашим аналізом найбільш розкритими темами в усних розповідях Яхад-Ін Унум є міжнаціональні відносини між євреями та неєвреями в міжвоєнний період; встановлення окупаційної німецької влади; становище євреїв в гетто; грабунок жертв Голокосту місцевою окупаційною адміністрацією та цивільними жителями; порятунок євреїв та методів їхнього виживання; функціонування поліції; описи процедури розстрілу під час масових акцій; факти опору на місці страти; причетності до Голокосту не лише військових, а й цивільних жителів; становища єврейських могил після війни тощо. Менш висвітленими темами виявилися факти про погроми на початку окупації, співучасті односельчан в насиллі євреїв. Це пояснюється тим, що серед винуватців насилля могли бути сусіди та знайомі оповідачів.

Слід зазначити, що пережитий досвід часто ставав причиною психологічної травми євреїв, а також неєврейських свідків. Власні переживання стосувалися жаклих спогадів, свідками яких їм довелося стати – розстріл в ямах, вбивство дітей, сексуальне насилля, глум над жертвами. Наприклад, в Кожан-Городку жінка, яку примусово змусили закопувати євреїв - після цього стала фізично і психологічно виснаженою, лягла і довго лежала, не могла пити і їсти [7]. Про переживання чоловіка з Лелетинців, який перевозив євреїв на розстріл, родичі згадували: «... Він так висох був, він такий слабкий був, що світу не видно... Ми думали, що він дуба дасть, так висох» [8]. Багато свідчень такого порядку свідчать, що психологічна травма свідків-неєвреїв переслідувала їх все життя: «А потім пішло, таке страшне – не говориться. Я не можу про це говорити, широко мені. Весь час. Я прожила великий проміжок часу, але того не забуду ніколи» [10], «То був страшний суд, то вже не можна було витримати на те дивитися... Таке перенести,

пережити – то ужас один був... – ми всі поболіли потом, після, хто дивився на це все, всі перехворіли. Те каже голова болить, в того серце» (Локачі) [9].

Отже, Голокост став жахливою травмою не лише для євреїв, а й для неєврейських жителів - свідків тих подій. Нацистська окупація стала смертельним горем для євреїв, а також від неї фізично та морально страждало і неєврейське населення. Науковий доробок усної історичної колекції організації Яхад-Ін Унум дозволяє говорити про її потужний потенціал в дослідженні/вивченні Голокосту.

Список використаних джерел та літератури:

1. Дебуа П. Хранитель спогадів. Кривавими слідами Голокосту. Київ: ДУХ І ЛІТЕРА, 2011.
2. Desbois P. In *Broad Daylight: The Secret Procedures behind the Holocaust by Bullets*. New York: Arcade Publishing, 2018.
3. Desbois P. The witnesses of Ukraine or evidence from the ground: the research of Yahad-In Unum. *The Holocaust in Ukraine: New Sources and Perspectives: Conference Presentations*. Washington: Center for advanced Holocaust studies US Holocaust memorial museum, 2013, s. 91–99.
4. Mykhalchuk R. Holocaust oral history sources in the educational and scientific discourse (based on the sources of the Shoah Foundation of the University of Southern California and Yahad-In Unum in France). *International multidisciplinary scientific and practical Internet conference «Innovative projects and paradigms of international education»*. Georgia, Tbilisi, Ukraine, Kyiv, February 28 – March 1, 2023. s. 118–121.
5. Mykhalchuk R. Holocaust oral history sources in the Yahad-In Unum archive collection (based on general district Volhynia-Podolia materials). *Colloquia Humanistica*. 2023. № 12, s. 1-19.
6. Mykhalchuk R. “Small death jobs”: the role of forced civilian persons in the Nazi plans of the Holocaust in the General District of Volyn-Podillia (on the materials of Yahad-In Unum). *East European Historical Bulletin*, chief editor Vasyl Ilnytskyi. Drohobych: Publishing House «Helvetica», 2020. Issue 15, s. 157–165.
7. YIU, Testimony 189B.
8. YIU, Testimony 647U.
9. YIU, Testimony 1481U.
10. YIU, Testimony 1792U.

ДІЯЛЬНІСТЬ ДЖУЗЕППЕ МАДЗІНІ

Ілюкова А.С., здобувач вищої освіти

Михальчук Р.Ю. кандидат історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії

Рівненський державний гуманітарний університет

З падінням наполеонівського режиму Італії було відновлено монархічні порядки, що існували до революційних переворотів кінця 90-х XVIII ст. Рішення Віденського конгресу 1814-1815 рр. закріпили роздробленість країни на вісім держав. В цей період відбувається різке посилення впливу Австрії на Апеннінському півострові, що в свою чергу зумовлює виникнення таємних організацій [3, с. 79]. Прикладом є поширення руху карбонаріїв (від італ. carbonaro, буквально – вугляр) – членів таємних революційних організацій, поширених в Європі в першій половині XIX ст., метою яких було повалення абсолютних монархій шляхом збройного повстання, підготовленого вузьким колом підпільників (без широкої участі народних мас), і утворення демократичних республік. Збори революціонерів нагадували зібрання масонів. Політична програма карбонаріїв включала боротьбу за конституційні перетворення. Найважливішим пунктом цієї програми була вимога національної незалежності, а також єдності Італії. Чіткої програми об'єднання країни у карбонаріїв не було. Поразки карбонаризму та перелом у політичних настроях італійської еміграції створили ґрунт для того повороту в національно-визвольному русі, яким був пов'язаний з діяльністю Джузеппе Мадзіні [2, с. 28-29].

Джузеппе Мадзіні народився 22 червня 1805 р. у Генуї. Його батько - Джакомо Мадзіні, професор анатомії Генуезького університету та відомий у місті лікар - був поміркованим лібералом і антиклерикалом. Мати - Марія Драго - відзначалася палкою релігійністю. Від батьків Мадзіні сприйняв культ духовної свободи, переконання у рівності всіх без винятку людей, ідею служіння суспільству і, головне, віру в ідеал. Його дитинство припало на час, коли в Італії, як і майже повсюдно в Європі, панувала монархічна реакція. Але не пішло ще з життя покоління, яке брало участь у революційних подіях 1790-х рр. До нього належав батько Джузеппе [1, с. 21-22].

Джузеппе Мадзіні вступив на юридичний факультет Генуезького університету. Після закінчення університету в 1827 р. Мадзіні присвячує себе літературній діяльності. Він співробітничав з генуезькими, потім з ліворнськими газетами і літературними виданнями. А згодом стає учасником руху карбонаріїв. У 1830 р. був арештований і запроторений до в'язниці фортеці Савони. Саме тут він приходить до ідеї про створення нової організації, здатної очолити боротьбу за національне об'єднання Італії й звільнення її від австрійського панування [1, с. 23-25].

Влітку 1831 р. у Франції Мадзіні створив організацію, що отримала назву «Молода Італія». В одному з документів нової організації, написаному Мадзіні в 1833 р., говорилося, що «Молода Італія» має на меті «об'єднати - у згоді з їхніми керівниками або представниками - різні суспільства, що діють в Італії в різних формах, щоб досягти «єдності, незалежності та справжньої свободи Батьківщини». У статтях та програмних документах «Молодої Італії», що належать до 1831–1832 рр., Мадзіні сформулював програму нової організації, на основі якої передбачалося об'єднати дії більшості учасників італійського національно-визвольного руху [3, с. 126].

Головним пунктом програми, висунутої Мадзіні та «Молодою Італією», була вимога створення єдиної Італії (*unità*) як обов'язкової умови для вирішення решти завдань національного руху. Мадзіні підкреслював, що без об'єднання країни не можна домогтися ні незалежності, ні свободи; без єдності Італія не може існувати як суверенна та вільна нація, згуртування ж італійців у націю Мадзіні вважав за можливе лише внаслідок об'єднання країни. При

цьому він доводив, що саме об'єднання Італії можливе лише у формі єдиної, унітарної, загальнонаціональної італійської держави, і рішуче відкидав - як нездійснений або шкідливий для національної справи - будь-який інший варіант об'єднання (наприклад, федералізм - як республіканської, так і монархічної форми). Отже, створення незалежної єдиної Італії, єдиної нації та єдиної держави зі столицею в Римі 26-річний керівник нового покоління італійських революціонерів висунув як вищу і домінуючу мету патріотичного руху [3, с. 126].

«Молода Італія» поклала на себе надзвичайну місію - тасмну і публічну, повстанську і просвітницьку. Під керівництвом Мадзіні вона перетворилася з суто емігрантського угруповання на загальнонаціональну організацію, що мала свої осередки як на Апеннінському півострові, так і в інших країнах.

З висунуттям мадзініської програми було зроблено винятково важливий крок уперед у національно-визвольному русі, оскільки Мадзіні показав, що доля італійців як нації залежить від об'єднання країни. Отже, боротьба за возз'єднання Італії трактувалася як проблема суто національна. Мадзіні усвідомив також, що ліквідація державної роздробленості є обов'язковою умовою для економічного розвитку країни. Об'єднання повинно було ліквідувати всім різним грошовим систем, всім систем заходів та ваги, всім різним цивільних, торгових та кримінальних узаконень, всім основних митних кордонів та незліченну кількість інших перепон, які поділяють «матеріальні інтереси», перешкоджають «прогресу та ускладнюють будь-яке зростання виробництва, всяку широку торговельну діяльність». Таким чином, висувачи гасло єдності як першочергової проблеми національного розвитку Італії, Мадзіні обґрунтовував його та потребами італійської буржуазії у створенні єдиного внутрішнього ринку [3, с. 126].

Поряд із гаслом єдності та національної незалежності найважливішою частиною програми «Молодої Італії» стала вимога встановлення республіки. Мадзіні, значною мірою під впливом Буонарроті та французького республіканського руху, відродив італійську республіканську традицію. Його пропагандистська діяльність викликала новий підйом республіканського руху в Італії та розширення його лав. Гасло єдиної італійської республіки, що протиставляється конституційно-монархічній програмі карбонаріїв і лібералів, містив у собі заклик до повалення реакційних монархічних режимів та політичного оновлення країни. Таку ж мету мали й вимоги інших буржуазно-демократичних перетворень (наприклад, запровадження громадянської рівності перед законом, політичних свобод, загального безцензового виборчого права). Ці перетворення, на думку Мадзіні, мали провести Національні збори, обрані після звільнення Італії від австрійців та їхніх італійських посібників [3, с. 127].

І все-таки, незважаючи на всі слабкості мадзініської ідеології, незважаючи на невизначеність її соціальних устремлінь, створення «Молодої Італії» дало сильний поштовх національному руху. Навколо організації Мадзіні стали групуватися передові кола італійського суспільства тих років, що побачили у висунутій Мадзіні програмі чіткий план практичної діяльності та надійний і ясний ідейний орієнтир.

У 1833 р. Мадзіні був головним організатором вторгнення в П'ємонт, здійсненого зі Швейцарії під керівництвом генерала Раморіно; сам Мадзіні взяв особисту участь в поході. Однак експедиція не вдалася, Мадзіні був висланий за межі Франції і переселився до Женеви, а «Молодої Італія» вступила в смугу розпаду.

Поразкою закінчилася спроба відродження, в 1834 р., «Молодої Італії» під новою назвою «Молода Європа», але з колишніми цілями й завданнями. У 1834 р. Мадзіні заснував журнал «La jeune Suisse» в Золотурні, але згодом був заарештований, і висланий. Розшукуваний поліцією, він був вимушений виїхати в січні 1837 р. зі Швейцарії до Лондона. У 1840-1841 рр. в Лондоні він заснував (в рамках «Молодої Італії») «Союз італійських робітників», що мав відділення в низці європейських країн [2, с. 38].

У 1848 р., коли в Італії повсюдно почалася революція, Мадзіні негайно поспішив на батьківщину і заснував у Мілані газету «L'Italia del popolo». Перед падінням Мілана Мадзіні вступив до загону Гарібальді; потім він прибув до Рима, де його разом з Саффі й Армелліні обрано членом тріумвірату, і очолив його. Він став незабаром справжнім лідером уряду і проявивши хороші адміністративні уміння в соціальних реформах.

Коли римські національні збори визнали неможливим подальшу оборону й запропонувало тріумвіру вступити в переговори з французьким генералом Удіно про здачу Рима, Мадзіні разом з товаришами склав з себе повноваження й виїхав до Лондона [1, с. 49]. У 1853 р. він організував недалеке повстання в Мілані, в 1857 р. - експедицію Пізакане.

Коли Гарібальді узяв Неаполь, то Мадзіні поспішив туди, щоб переконати Гарібальді рушити на Рим. Коли цей план став здійснюватися, Мадзіні виїхав до Лондона, звідки підтримував збором грошей і вербуванням волонтерів експедиції Гарібальді на Рим в 1862 і 1867 рр. Не побажав скористатися амністією 1866 рр, попри те, що багато разів був обраний до італійського парламенту.

У 1870 р. на Сицилії почався республіканський рух. Сам Мадзіні не вірив в його успіх, але вирушив на острів. Схопивши його у відкритому морі на шляху до Сицилії, відвезли в Гасту, але через 2 місяці звільнили за умови залишити Італію. Його мрія перетворити Італію на республіку зазнала краху, оскільки Камілло Бенсо ді Кавур організував монархію на чолі з Віктором Емануїлом II. Мадзіні поселився в Лугано (у Швейцарії), де заснував газету «La Roma del Popolo».

У 1872 р. він повернувся до Італії, але захворів, переїзжаючи через Альпи, і помер в Пізі, в будинку одного з своїх друзів. На похорони його в Генуї стеклося понад 50 тисяч осіб, і похоронна процесія стала демонстрацією проти уряду [4, с. 160].

В часи чужоземного панування, спершу Франції, а згодом Австрії, італійці боролися за об'єднання країни та її незалежність. Лідером боротьби став Джузеппе Мадзіні, чия ім'я пов'язане з діяльністю організації «Молода Італія», де об'єдналися патріотично налаштовані діячі для боротьби. Однак згодом Мадзіні змушений був виїхати за межі Італії, де розпочав новий етап політичної діяльності - утворення в 1834 р. «Молодої Європи», яка, за задумом Мадзіні, мала стати «священним союзом народів» проти «священного союзу монархів», що утворився після перемоги монархії над Наполеоном. Реалізація планів «Молодої Європи» стала завданням осередків послідовників у Франції, Іспанії, Греції та інших країнах Західної Європи. Організація виступала також за «пробудження» слов'янства, зокрема чехів та українців. Великого значення Мадзіні надавав «Молодій Європі» у «пробудженні слов'янської раси». Викладаючи цю думку в січні 1835 р., він висловлював надію, що слов'яни візьмуть найактивнішу участь у будівництві нової Європи.

Список використаної літератури:

1. Варварцев М. Джузеппе Мадзіні, мадзінізм і Україна : Київ, Пульсари, 2005. 304 с.
2. Варварцев М. Молода Італія. *Енциклопедія історії України*: Т. 7: Мі-О / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. К.: В-во "Наукова думка", 2010. 728 с.
3. История Италии: В 3 т. / Под ред. С.Д.Сказкина. М., 1970-1971. Т.2.
4. Кирова К. Жизнь Джузеппе Мадзини. М.: Наука, 1981.

УКРАЇНСЬКИЙ ВІЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Ліщинська С.С., здобувач вищої освіти

Михальчук Р.Ю. кандидат історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії
Рівненський державний гуманітарний університет

Український вільний університет (УВУ) - приватний український університет, розташований у Мюнхені в Німеччині. Це перший вищий навчальний заклад і друга наукова установа української еміграції за кордоном. Він не тільки один із найстаріших приватних навчальних закладів Німеччини, але є єдиним у світі вищим навчальним закладом поза межами України з українською мовою навчання.

Історія університету почалася 17 січня 1921 р. з Відня, потім продовжилась у Празі та Мюнхені. Ідея створити український університет належала Союзу українських журналістів і письменників, які, попри труднощі, фінансували заклад. Підтримали цю ініціативу голова Української Народної Республіки (УНР), професор Михайло Грушевський і професор історії літератури Олександр Колесса, який був першим ректором УВУ. Однак у Михайла Грушевського і Олександра Колесси були різні погляди про місію УВУ. Олександр Колесса хотів створити університет на зразок західноєвропейських освітніх закладів, а Михайло Грушевський вважав, що це мав бути вільний університет, народний, без академічних кваліфікацій, як для викладачів, так і студентів. Відтак Михайло Грушевський відійшов від процесу творення університету [3, с. 119].

Університет був заснований 17 січня 1921 року у Відні з ініціативи українських інтелектуальних кіл у складі двох факультетів - філософського та права і суспільних наук. Ініціатори його заснування - українські професори університетів Австро-Угорської та Російської імперії, Союз письменників і журналістів, студенти, які після Першої світової війни й Українських визвольних змагань опинилися в еміграції. В університеті від початку працювало 12 професорів і 3 доценти. Першим ректором став професор Колесса Олександр Михайлович, який 7 разів обирався на цю посаду [1, с. 13-15].

Проте з огляду на те, що Відень перестав бути центром українського еміграційного життя, то вже після закінчення першого семестру в кінці літа 1921 р. переїхав до Праги (Чехо-Словаччина), де кипіло живе політичне, культурне й освітнє життя української студентської молоді (понад 1 тис. осіб). Тут жили українські письменники, науковці, студенти, а це, звісно, впливало на розвиток УВУ, де відкрили філософський і правничо-економічний факультети. У першому семестрі навчалися понад 700 студентів [5, с. 19].

Упродовж свого існування в Празі університет розгорнув багатогранну педагогічну, науково-дослідну й видавничу діяльність, визнану в тодішній Чехо-Словацькій Республіці та поза її межами. Університет швидко став на шлях нормального функціонування як повноцінний і науково спроможний осередок поширення й поглиблення знань на зразок західноєвропейських університетів. У перші роки існування налічував 500 студентів. У середньому кожного семестру в ньому навчалось понад 250 студентів. Повний курс навчання (4 або 8 семестрів) за період 1921-1945 років закінчили близько 3 тис. осіб, близько 150 з них отримали ступені доктора права чи філософії. Навчання велось лише на двох факультетах - філософському і правничому. На кінець пражського періоду діяльності в його професорсько-викладацькому складі налічувалося 20 професорів, 10 доцентів і 3 лектори. Лекції читали такі професори як: Дмитро Антонович, Станіслав Дністрянський, Степан Рудницький, Іван Огієнко. Усього за цей час у закладі викладали і проводили наукову діяльність близько 100 осіб, з яких 50 мали звання професор. Чимало професорів були членами зарубіжних академії наук, наукових товариств, викладали в інших вишах за кордоном, брали участь у численних міжнародних наукових конференціях. За період 1924-1931 рр. вони брали участь у 28 з'їздах і конгресах, видали 27 університетських підручників, монографій, наукових збірників та сотні статей, які друкувалися різними мовами в різних країнах світу.

Університет продовжував діяти у складі філософського факультету та факультету права і суспільних наук. До професорської колегії УВУ в міжвоєнний час належали відомі історики Д. Антонович, Д. Дорошенко, В. Біднов, О. Лотоцький, О. Шульгин, археолог В. Щербаківський, філолог С. Смаль-Стоцький, географі С. Рудницький та В. Кубійович, правники В. Старосольський та С. Шелухін, статистик Ф. Щербина тощо [4, с. 119].

24 роки діяльності УВУ у Празі називають його «золотим періодом». Карловий університет надав українським колегам приміщення, обидва заклади співпрацювали «УВУ знайшов підтримку президента Томаша Масарика, отримав державне фінансування. У Празі університет працював у відомстві МЗС, а з 1928 р. – Міністерства народного шкільництва та просвіти. Чеські політики і чиновники на початку 30-х рр. були наближені з радянськими урядниками, була прорадянська місія, але університет працював і мав підтримку. Коштів вистачало на зарплати і утримання університету. До кінця 30-х рр. українські курси були безкоштовні. У Празі університет мав розвиватися за прикладом Карлового і був відкритим для всіх національностей, але з українознавчими студіями. Під час Другої світової війни і гітлерівської окупації Чехословаччини університет був значно обмежений у правах і діяльності й підпорядкований ректорові німецького Карлового університету. Під час бойових дій у приміщення бібліотеки та архіву влучила бомба, але матеріали вціліли й були збережені. Однак прийшов 1945 рік, завершення Другої світової війни і все ближче до Праги просувалися радянські війська. 8 травня вони увійшли у Прагу. Але вже у квітні велась мова про перенесення діяльності університету далі на Захід. Більшість професорів із Галичини дуже добре знали, що таке радянська влада і

які чинила репресії в Україні, тому іншої альтернативи, як виїхати, для них не було. Щоб зберегти університет, тодішній ректор Андрій Яковлів наполягав на переїзді до Німеччини, та більшість професорів навесні 1945 р. виїхала з Праги, переважно у Мюнхен, проте Августин Волошин наполягав на тому, щоб залишитися у Празі та знайти спільну мову з більшовиками. Усе ж, Яковлів із деякими професорами переїхав, а Волошин перебрав на себе повноваження ректора. У результаті його й інших членів УВУ, що лишилися у Празі, заарештували радянські спецслужби і вивезли у Москву, в Бутирську в'язницю, де він і загинув. Вся матеріальна база, у тому числі архів і бібліотека опинилися у руках радянських органів. Велику кількість матеріалів відправили у Москву, й досі вони недоступні для українських науковців [1, с. 42].

УВУ був евакуйований до Баварії. Відтак почалась нова сторінка українського університету в Німеччині. Ні приміщення, ні грошей, ні матеріально-технічної бази. Були лише бажання українських професорів відновити діяльність університету. Баварська влада надала у користування приміщення школи, яку працівники самостійно перекрили черепицею. Першим ректором університету мюнхенської доби його існування було обрано професора Вадима Щербаківського, деканами філософського і правничого факультетів - відповідно професорів Івана Мірчука і Льва Окіншевича [5, с. 23].

Незважаючи на скрутне матеріальне становище, до університету вступали як колишні празькі студенти, так і чимало молоді з військових таборів, яка не повернулася до СРСР. Університет матеріально опирався винятково на власні сили. На обидвох факультетах 1947 р. кількість викладачів доходило до 80. Після еміграції значної кількості професорсько-викладацького складу наприкінці 1940-х рр. університет зазнав кризи. Аудиторні лекції були замінені семінарами з малими групами студентів і консультаціями з ними. 1950 р. уряд Баварії визнав за Українським вільним університетом право надавати наукові ступені магістра та доктора права. Досягнення університету було визнано при введенні нового баварського закону про вищу освіту, коли окремим додатком до нього від 28 червня 1978 р. підтверджено право промоцій і габілітацій Українського вільного університету, тобто право надавати титули магістра, доктора та габілітованого доктора. Посилилася наукова та видавнича діяльність університету [4, с. 123].

У 1960-х рр. було створено німецьке Товариство сприяння українській науці, яке взяло опіку над вищим, було поновлено аудиторне навчання впродовж двох місяців влітку, програма лекційних занять для докторантів (2 старших семестри). 1970 р. вже налічувалось 50 фактичних слухачів, 12 осіб отримали докторські ступені. У цей час університет надав понад 50 почесних докторантів відомим ученим і громадсько-політичним діячам світу [5, с. 25].

Тоді у Західній Німеччині були створені табори Ді-Пі для переміщених осіб, тих, які втекли з СРСР. Найбільші українські табори розташовувалися в американській зоні у Мюнхені, Аугсбурзі, Міттенвальді, Регенсбурзі, а також у британській та французькій зонах. Вже у 1945 р. в таборах Ді-Пі діяло місцеве українське самоуправління. Протягом років існування таборів українці вели суспільно-громадське життя, видавали літературу, пресу, діяли понад 100 народних шкіл, 35 гімназій. Власне українці, які проживали у таборах, і стали тією силою, яка відновила діяльність УВУ.

Однак після того, як табори Ді-Пі припинили свою діяльність (у 1955-1958 рр.), а українці масово виїхали у США, перед УВУ постали нові виклики, оскільки не було студентів.

Сьогодні УВУ дає змогу студентам із України вивчати ті предмети, які у СРСР були заборонені чи спотворені до невпізнання. Крім того, молодь із України має нагоду познайомитися з життям Центральної Європи, користуватися бібліотеками Німеччини й інших європейських країн, позаяк одна з найважливіших ролей Університету бути науковим мостом між Європейським Союзом і сучасною Україною.

Український вільний університет лишається єдиним у світі приватним вищим навчальним закладом поза межами України з українською мовою навчання, своєрідним науково-освітнім місточком між Україною і Європою. Університет підтримує науково-освітні стосунки з багатьма вищими навчальними закладами світу, зокрема України. 12 листопада 1992 р. Міністерство освіти України визнало правочинність дипломів університету в Україні окремим договором [2, с. 721].

Нині УВУ складається з трьох факультетів, на яких представлено 13 спеціальностей. Фінансову підтримку університету надає українська діаспора. Через фінансові труднощі університет продав своє давнє приміщення у 2008 р. та здійснив купівлю скромнішого, але більш функціонального приміщення, а також створив за рахунок залишку коштів власний фонд, відсотки з якого забезпечуватимуть подальшу діяльність УВУ. На каденцію з 1 січня 2020 р. до 31 грудня 2023 р. ректоркою УВУ обрано проф. директорку Марію Пришляк.

Отже, діяльність Українського вільного університету є надзвичайно важливою для здобуття освіти українцями закордоном. Варто зазначити, що УВУ за час своєї діяльності став альма-матер для багатьох студентів, про що свідчать різні дані, а їхня діяльність сприяла поширенню української мови та традицій у Європі.

Список використаної літератури:

1. Віднянський С. Культурно-освітня і наукова діяльність української еміграції в Чехо-Словаччині : Український вільний університет (1921-1945 рр.). К., 1994.
2. Віднянський С. Український вільний університет. *Енциклопедія історії України* : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України. К. : Наукова думка, 2019. Т. Україна-Українці. Кн. 2. 842 с.
3. Наріжний С. Українська еміграція: культурна праця української еміграції між двома світовими війнами. Прага, 1942. 372 с.
4. Палієнко М. Образ Українського вільного університету крізь призму архівного дискурсу. *Архіви України*. Вип. 1 (№ 326), 2021. С. 115-134.
5. Полонська-Василенко Н. Український вільний університет (1921-1971). *Український історик*. Нью-Йорк-Мюнх., 1971. № 1-2. С. 17-27.

СТВОРЕННЯ ТАБОРІВ ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В ПОВОЄННІЙ ЄВРОПІ

Лотоцький Ю.В., здобувач вищої освіти,
Михальчук Р.Ю., кандидат історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії
Рівненський державний гуманітарний університет

З початком звільнення Європи від нацистської окупації перед союзними військами почала виникла проблема біженців. Велика кількість людей залишилась без даху над головою, частина була примусово вивезена на чужі землі для примусової праці. Серед тимчасово переміщених осіб були люди, яким вдалося вижити у концентраційних таборах. Вони там знаходилися з різних причин: політичне чи релігійне протистояння нацизму, збройний опір, колективне покарання за напади на солдатів чи військові об'єкти Вермахту, порушення правил окупаційного режиму, справжня чи вигадана злочинна діяльність, недотримання расистських законів нацистів тощо.

По мірі просування союзних військ, більш нагальною ставала проблема переміщених осіб. З перших днів вступу союзних військ на територію Німеччини, американська військова адміністрація видала указ, згідно з яким німецьке населення мусить утримувати всіх примусово вивезених осіб. У цей період відбувалися певні безчинства. Колишні примусово вивезені трудові мігранти розорювали німецькі ферми, де вони працювали. Проте, згодом військова адміністрація видала низку указів з метою припинити безчинства [1, с. 51].

З часом, всі обов'язки по утриманню переміщених осіб лягли на плечі союзних військ, передусім на американську армію. Вони збирали біженців, облаштовували для них тимчасові табори, надавали одяг, їжу та медичну допомогу. Американська армія мала ресурси й організаційну спроможність, щоб опікуватися такою кількістю людей, яка могла б скласти населення середньої за розміром країни. Для величезної військової машини, яка кількома тижнями раніше кинула практично всі сили на війну з Вермахтом, це було безпрецедентне завдання. Доповідаючи президентові Гаррі Трумену 8 жовтня 1945 р. у відповідь на критику щодо поведінки військових з біженцями та вцілілими в'язнями концентраційних таборів, генерал Двайт Ейзенгавер, головнокомандувач союзницьких сил, висловився так: «У деяких випадках ми не змогли втримати планку, але я хотів би підкреслити, що ціла армія постала перед складною проблемою – пристосуватися після бойових дій до масових репатріацій, а потім до нинішнього статичного етапу, пов'язаного з особливими соціальними викликами» [1, с. 68].

Згідно наказу генерала Ейзенгауера починають створюватись табори репатріації. Зазвичай, табір поділявся на бараки. У кожному бараці намагались розмістити людей певної національності. Що стосується українців, то їх не виділяли окремо, тому розміщали разом з поляками, росіянами та іншими національностями. Проте, табір в Нордгаузені, що був створений на початку травня 1945 р., був майже повністю заселений українцями. Серед поселенців-українців в інших таборах навіть ходили чутки, що в Нордгаузені був створений Український комітет.

Фактично, для західного світу проблема переміщених осіб була не новою. Протягом 1921-1929 рр. при Лізі Націй діяла інституція Високого Комісара для втікачів, яку очолював Фрїтцойоф Хансен. Дана структура опікувалася втікачами з Радянського Союзу, зокрема вірменами. Згодом, вона була реорганізована в Міжнародний уряд Хансена для втікачів, а в 1938 р. була перетворена в Міжурядовий Комітет для втікачів. Тому усвідомлюючи необхідність надання допомоги постраждалим європейцям і біженцям, держави антигітлерівської коаліції створили 9 листопада 1943 р. УНРРА – «Адміністрацію Організації Об'єднаних Націй для допомоги і відбудови» (United Nations Relief and Rehabilitation Administration (UNRRA)). Головним завданням УНРРА було: займатися репатріацією (поверненням на Батьківщину) переміщених осіб, довготривалою опікою над переміщеними в Ді-Пі, віднайдення контактів між переселенцями в Ді-Пі і їхніми родинами, медичним та санітарним забезпеченням жителів таборів Ді-Пі.

Щойно система таборів переміщених осіб запрацювала, відповідальність за подальше отримання і репатріацію стали передавати під управління УНРРА. Уже наприкінці 1945 р. під контроль цієї організації було передано 227 таборів переміщених осіб у Німеччині, а також 25 таборів в Австрії і ще декілька у Франції та в країнах Бенілюксу. А вже в червні 1947 р. на балансі УНРРА перебувало вже 762 таких заклади у Західній Європі.

Таким чином, з 1943 р. УНРРА (УНРРА – United Nations Reconstrion and Rehabilitation Administration), а з 1948 р. права останньої перебрала IPO (IPO – Internetal Refuges Organization). Ці організації керували мережею таборів для втікачів, надавали останнім правовий захист, матеріальну допомогу, влаштовували їхню подальшу долю. Головним завданням організацій стало надання допомоги переміщеним особам повернутися додому, або виїхати до інших країн на постійне поселення. З міжнародними організаціями активно співпрацювали українські допомогіві комітети (далі – УДК), метою діяльності яких був правовий захист українців, не допущення насильницької репатріації та надання різнобічної допомоги, в тому числі й у справі переселення.

Приплив емігрантів до Німеччини та Австрії збільшував політичну напругу, створюючи багато гуманітарних та економічних проблем в 9 європейських країнах. Перед адміністрацією американської, англійської та французької зон контролю стояло ряд завдань, пов'язаних із визначенням політики щодо переміщених осіб та розроблення заходів стосовно їхнього прилаштування. По-перше, репатріація на 1947-1948 рр., як інструмент вирішення гуманітарних проблем повоєнної Європи, майже вичерпала себе. Як писали американські експерти, не можна було, навіть під загрозою багнетів, змусити людей сісти в репатріаційний радянський транспорт [3, с.7]. По-друге, недоцільно було й залишати таку велику кількість переміщених осіб в Німеччині, оскільки зростала загроза загострення конфлікту на національному ґрунті між німецьким населенням та ді-пістами, які мали певний антагонізм до колишніх висискувачів. До того ж сама Німеччина була зруйнована. Не працювали підприємства, не вистачало житла. Навіть перед війною Німеччина довозила 20 % харчів. Тому закрити табори та передати напівголодних людей на утримання німецької влади було також неможливим. По-третє, утримувати табори для країн альянсу також було економічно невигідно, адже всі витрати лягали на плечі платників податків. Окрім того, для самих переміщених осіб перебування в таборах руйнувало надію на майбутнє. Самим оптимальним способом стало надання допомоги ді-пістам у переселенні до країн, які потребували додаткових робочих рук, а це була гарантія того, що люди зможуть почати повноцінне життя, стати на ноги, забезпечити себе всім необхідним.

Планомірне переселення переміщених осіб до країн їх постійного перебування і праці розпочалося з 1947 р. Першими приймати емігрантів стали Бельгія й Англія. Пізніше до цього процесу підключилися США, Канада, Австралія, Аргентина, Бразилія, Франція, Голандія, Уругвай, Венесуела та ін. країни. Великого значення для узаконення припливу емігрантів в ті чи інші країни мало вирішення цього питання на рівні прийняття окремих законів чи урядових указів. Зокрема, у США в липні 1949 р. конгрес США прийняв закон, за яким дозволив в'їзд в країну емігрантам. Для створення позитивної еміграційної політики в Канаді щодо українців велику роль відіграли виступи в парламенті українців за походженням А. Глінки та Ф. Заплітного.

Однак, відсутність єдиного допомогового центру ставала на заваді вироблення централізованої політики урядів країн альянсу та адміністрацій окупаційних зон щодо українських комітетів та загалом до українських переміщених осіб, не дозволяючи концентрувати матеріальні ресурси та гальмувала переселенський процес. Спроба об'єднати всі українські допомогові комітети відбулася на Паризькій конференції 1947 р. Однак в силу кулуарних домовленостей всі функції осередку перебало на себе ЦПУЕ, а рішення конференції не були визнані всіма українськими допомоговими комітетами, що діяли в Європі, зокрема, швейцарським. І лише на початку січня 1949 р. вдалося досягти певного порозуміння між українськими допомоговими комітетами. Рішення об'єднаного з'їзду, проведеного у Лондоні 1-3 січня 1949 р. засвідчили створення Координаційного осередку Українських Центральних Установ Європи, Африки і Близького Азійського Сходу з центром у Лондоні. Однак і цей Координаційний осередок мав брак коштів, а Центральна переселенська комісія, яка діяла у 1947-1948 рр. в Мюнхені обмежувалася лише наданням інформаційних послуг.

Поступово кількість переміщених осіб в Європі зменшувалася. На 1 серпня 1948 р. з Німеччини до різних країн за даними ЦПУЕ переселилося 33 349 українців, в тому числі до Канади – 5057 чол. [4, с. 117-118]. Ці дані можна вважати цілком умовними, оскільки вони не включають значної кількості переселенців, які не мали статусу Ді-Пі, а тому вимушені були самостійно шукати шляхи переселення. Загалом переселення тривало протягом 10 рр.: з 1947-1957 рр. [2, с. 636-637].

Таким чином, постає велика проблема у Західній Європі – з однієї сторони великі кількісні втрати населення, а з іншої – велика кількість мігрантів, які не бажали або не могли повернутись на Батьківщину. Україна ж у цьому плані опинилася у самому вирі подій. Лінія фронту двічі прокочувалася через її території, перетворюючи землю на випалену пустку. Тому багато українців були змушені покинути рідну землю, аби не піддатись фізичному знищенню в момент бойових дій чи під тиском більшовицького окупаційного режиму. Переміщені особи та біженці за короткий час у дуже непростих як матеріальних, так і морально-психологічних умовах розгорнули діяльність із влаштування свого побуту. За невеликий проміжок часу вони в таборах переміщених осіб і біженців не лише облаштували житло, а й зуміли заснувати початкові, середні й навіть вищі навчальні заклади, створили наукові інституції, організували бібліотеки, започаткували низку фахових курсів, збудували храми, заснували спортивні товариства. Позбувшись пут тоталітаризму, отримали новий імпульс до творчості українські митці – письменники, художники і скульптори, театральні режисери й актори, композитори та музиканти, балетмейстери, оперні й естрадні співаки.

Список джерел та літератури:

1. Джадт Т. Після війни. Історія Європи від 1945. “Наш формат”. 2020.
2. Енциклопедія українознавства. У 10-х т. / Гол. ред. Володимир Кубійович. Париж; Нью-Йорк: Молоде Життя, 1954. 1989.
3. Закордонне українство: сутність, структура, самоорганізація. Підручник. [В. Б. Євтух, А. А. Попок, В. П. Трошинський, та ін.]. К.: Альтерпрес, 2011.
4. Лановик Б. Українська еміграція від минувшини до сьогодення. Тернопіль, 1999.

МАРКІЗА ДЕ ПОМПАДУР В ІСТОРІЇ ФРАНЦІЇ

Остап'юк І.О., здобувач вищої освіти

Михальчук Р.Ю. кандидат історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії

Рівненський державний гуманітарний університет

Маркіза де Помпадур – жінка, що втілювала в собі політичну силу, вплив та водночас витонченість та елегантність у XVIII столітті у Франції. Її історія розкриває складнощі французького суспільства та роль жінок у політиці та культурі того періоду. Вплив на політику, мистецтво та суспільство робить її однією з найцікавіших для аналізу постатей XVIII століття.

Жанна-Антуанетта Пуассон народилася 29 грудня 1721 року в Парижі в багатій родині. Мала молодшого брата - Абель-Франсуа Пуассон, який пізніше став Маркізом де Маріньї. Дівчина з дитинства була розумною та гарно вихованою, вміла добре танцювати, грати на клавикорді, була талановитою актрисою та привабливою співачкою. За спогадами самої Маркізи у дитинстві їй напророчили, що в майбутньому вона “пануватиме” над серцем короля [1, с. 56].

Оскільки сім'я була досить релігійною, Маркіза провела рік у жіночому монастирі, де отримала відповідне виховання. Жанна-Антуанетта знала на пам'ять повні п'єси, чудово танцювала, співала і малювала, грала на клавикорді, популярному клавірному інструменті того часу. Вона також вивчала малювання, вміння поведінки з чоловіками і як займатися домашнім господарством.

Батьки сумлінно займалися вихованням дівчинки. Мати називала донечку «маленькою королевою». У 19 років вона одружилася із багатим Шарлем Гійомом і з того часу захопилася світським життям. Згодом відкрила власний літературний салон, де бували відомі представники вищого світу. Краса, розум і легка вдача дівчини зробили її дуже популярною в аристократичних колах.

У 1745 р Жанна-Антуанетта була запрошена на костюмований бал у Версаль, куди вона з'явилася у костюмі

богині Діани і викликала фурор. Король помітив цю вродливу жінку і захопився нею. Невдовзі 24-річна Жанна-Антуанетта офіційно розлучилася з чоловіком та отримала дворянський титул маркізи з маєтком Помпадур і стала третьою за рахунком офіційною фавориткою Людовика XV [1, с. 165]. У працях французьких дослідників зазначалося, що Маркіза д'Етіоль де Помпадур, була бажаною для кожного чоловіка, адже мала чудову фігуру, кругле обличчя, «усі правильні риси», гарне колір обличчя. За описами, вона мала гарні, великі очі тощо [5].

Маркіза де Помпадур, відіграла значну роль в політиці та суспільстві Франції наприкінці XVIII століття. Вона була порадицею короля, впливаючи на його рішення на формування державної політики. Деякі дослідники називають Маркізу «королевою без корони». З нею асоціюють назву зачісок, французьких блюд та жіночих аксесуарів, архітектурні та декоративні новаторства палацових інтер'єрів та вбрання. Маркіза де Помпадур, впливова жінка при дворі французького короля Людовика XV залишила значний відбиток на мистецтво, літературу і культуру в цілому. Її вплив можна розглядати у різних аспектах. В першу чергу, Помпадур була великою шанувальницею мистецтва і сприяла розвитку культури. Вона підтримувала багатьох художників, скульпторів і письменників, надаючи їм фінансову підтримку та заохочення [4, с. 178]. Сприяючи розвитку освіти та просвітництва, - підтримувала видавництва, друкарні та літературні салони, що сприяло поширенню нових ідей інтелектуалів. Перші два томи «Енциклопедії» були надруковані завдяки маркізі. Але невдовзі їх заборонили, оскільки побачили загрозу для королівської влади. Помпадур довелося захищати перед Людовіком XV Вольтера і Монтеск'є.

Також Маркіза де Помпадур вплинула на формування модних тенденцій того часу. Її естетичні уподобання відображалися у мистецтві, архітектурі. Діачка підтримувала літературні салони, що сприяло розвитку літератури в її епоху. «В душі вона була однією з нас», – зазначив Вольтер про Маркізу. Помпадур справді любила розкіш і витратила величезні гроші на вбрання, шампанське, шоколад та трюфелі. Але не забувала про інших, зокрема сплачувала постановки й опери, допомагала художникам і стала покровителькою мистецтв [3, с. 183].

У Людовіка були десятки коханок, але тільки маркізі де Помпадур судилося стати не просто головною фавориткою, а другом та порадицею. Для того, щоб утримати короля якомога довше, удосконалювалася, розвивалася і займалася самоосвітою до кінця своїх днів. Її впливовості віддавали належне європейські монархи, але її особиста доля була зовсім не простою [1, с. 13].

У Помпадур було слабе здоров'я. Вона тричі не змогла виносити дитину, а потім почувалася все гірше. Тому від близьких стосунків із правителем змушена відмовитися. Та маркіза знайшла спосіб зберегти свій статус та вплив на короля. Поруч з Версалем для неї збудували приватний будинок, в якому вона відкрила пансіонат для дівчат знатного походження. Згодом вони ставали коханками Людовіка XV, а маркіза контролювала всіх фавориток, щоб не допустити серйозної суперниці. Коли чергова дівчина набридала королю, їй сплачували фінансову допомогу і обирали іншу партію. Маркіза вже не була коханкою правителя, але і надалі залишалася його другом і жила при дворі [1 с. 343].

Відомий є вислів Маркізи: «Вся таємниця політики полягає в тому, щоб знати час, коли збрехати, і знати час, коли промовчати». Вважаємо, що ця фраза відображає основний принцип політики - вміння використовувати інформацію відповідно до ситуації. Це означає, що іноді необхідно вести розмову, навіть якщо це означає приховувати правду чи виходити на компроміс, а іноді краще замовчувати, аби уникнути конфлікту чи втратити підтримки. Вміння вибирати моменти для цих дій - це важлива складова успішної політики.

15 квітня 1764 року Маркіза де Помпадур померла у віці 42 років. Вольтер, один з її шанувальників, зазначав: «Я глибоко вражений смертю пані де Помпадур. Я багато чим зобов'язаний їй, я оплакую її. Яка іронія долі, що старий, який ... ледь в змозі пересуватися ще живий, а чарівна жінка вмирає в 40 років в розквіті найчудовішої у світі слави» [2, с. 261].

Отже, секрет успіху та впливовості Маркізи де Помпадур полягав у її особистих здібностях та обставинах, що склалися на той час. Вона вміло використовувала свій шарм та інтелект, щоб завойовувати прихильність впливових осіб, в т.ч. короля. Важливою була її освіченість та вміння орієнтуватися в ситуаціях. Вона була не лише коханкою короля, але й його довіреною порадицею, що дозволяло мати вплив на політичні процеси того часу, підтримувати розвиток культури, освіти та просвітництва, діяльність видавництва, друкарень, сприяючи тим самим поширенню ідей інтелектуалів.

Використана література:

1. Кастри А. Маркиза де Помпадур. «Клуб Сімейного Дозвілля: Жіночі долі», 2020. 368 с.
2. Мітфорд Н. Мадам де Помпадур. Феникс, 2001. 281 с.
3. Шоссинан-Ногаре Г. Повседневная жизнь жён и возлюбленных французских королей. М.: Молодая гвардия, 2003.
4. Algrant C. Madame de Pompadour: Mistress of France. Grove Press. 2002. 352 с.
5. Gordon A. Jeanne-Antoinette Poisson. Internet archive Wayback Machine. 2003. URL: <https://web.archive.org/web/20080405034425/http://www.siefar.org/DictionnaireSIEFAR/SFPompadour.html>

СПІВПРАЦЯ УРЯДІВ ЄВРОПИ З НАЦИСТАМИ ЩОДО ЄВРЕЙСЬКОГО ПИТАННЯ

Ревко Р.М., здобувач вищої освіти
Михальчук Р.Ю., кандидат історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії,
Рівненський державний гуманітарний університет

Актуальність обраної теми зумовлюється необхідністю обговорення поведінки європейців під час нацистської окупації. Питання колабораціонізму, які протягом десятиліть після війни були ігноровані урядами, їхнє намагання деяких приховати свою роль у Голокості свідчить про необхідність подальших досліджень з цієї проблематики для запобігання спробам змінити історичні факти.

Нацистська Німеччина не сама вчинила Голокост. Вона розраховувала на допомогу своїх союзників і колабораціоністів. У цьому контексті «союзники» означають країни Гітлерівської коаліції, які офіційно були союзниками нацистської Німеччини. «Колабораціоністи» - режими та організації, які офіційно або напівофіційно співпрацювали з німецькою владою [3].

Нацистська Німеччина була провідником і головним виконавцем переслідувань і масових убивств європейських євреїв. Інші держави Осі певною мірою теж брали участь у Голокості (Італія, Угорщина, Румунія, Словаччина, Болгарія, Хорватія). Всі європейські союзники нацистської Німеччини по Осі запровадили антисемітські накази та узаконили переслідування своїх єврейських підданих як ворожої раси.

До 1942 р. нацистська Німеччина та її європейські союзники контролювали майже весь європейський континент та його населення в дев'ять мільйонів євреїв. Нацистська Німеччина ухвалила «Остаточне розв'язання» з метою вбивства всіх євреїв у Європі. І вона сподівалася, що її європейські партнери допоможуть досягти цієї мети. Уряди кожної з цих країн тією чи іншою мірою брали участь у здійсненні політики нацистської Німеччини з «остаточного розв'язання» [1].

Відношення Італії щодо євреїв на початку війни відрізнялася від політики нацистської Німеччини. Ситуація змінилася, лише коли влітку 1943 р. Муссоліні відправили у відставку з поста прем'єр-міністра і німці окупували країну. Гітлер вважав переворот Муссоліні 1922 р. взірцем для нацистського руху, але - іронічно - серед фашистів було чимало італійських євреїв, зокрема Гвідо Юнг, який працював як міністр фінансів в уряді Муссоліні з 1932 р. по 1935 р. Одна з найближчих компаньйонів дуче і його коханка протягом майже двадцяти п'яти років Маргрита Сарфатті також була єврейкою [3]. Однак у вересні 1943 р., після повалення Муссоліні та капітуляції нового італійського уряду перед союзниками, німецькі війська окупували центральну та північну Італію. Німці поставили Муссоліні на чолі маріонеткового уряду, що містився в північному італійському місті Сало. За офіційною згодою уряду Сало та за допомогою фашистської влади й ополчення німці заарештували та ув'язнили тисячі євреїв. Усього німці депортували 8564 італійських євреїв та іноземних євреїв, що проживали в Італії. Повернулися з них лише 1009 людей [1].

Угорський уряд запровадив антисемітські расові закони в 1938 р. і 1941 р. [1]. Антисемітська політика угорської влади до березня 1944 р. формувалася під значним зовнішнім впливом, особливо зі сторони Німеччини. Проте угорський варіант антисемітизму вирізнявся поступовим обмеженням єврейського впливу в державі, але не передбачав їх фізичного знищення, який здійснювався німецькою адміністрацією на окупованих землях в Європі. Так специфіка угорського антисемітизму створила відносно спокійну ситуацію для місцевих євреїв, в порівнянні із сусідніми країнами. Це призвело до масової імміграції на територію Угорщини протягом 1938-1941 рр., євреїв з навколишніх країн, що в умовах війни значно непокоїло угорську владу. У зв'язку з цим, в липні 1941 р., угорською владою було вирішено, більшість новоприбулих євреїв без громадянства депортувати на територію Східної Галичини, де значна їх частина була розстріляна німецькими загонами СС. Ця подія стала найтрагічнішою сторінкою угорської антисемітської політики в даний період, проте сама участь угорських військ в здійсненні даних розстрілів є сумнівною [6, с. 506-507]. У січні 1942 р. угорські війська розстріляли кілька тисяч євреїв на території, яку Угорщина анексувала в Югославії. Проте, починаючи з 1942 р., угорський уряд відхиляв неодноразові прохання Німеччини про депортацію євреїв, які мешкали в Угорщині та на анексованих нею територіях [1].

Після того як німецькі війська окупували Угорщину в березні 1944 р., угорський уряд погодився депортувати євреїв, які перебували під його контролем [1]. У ході надзвичайно швидкої операції, яка була би неможлива без співпраці угорської жандармерії, менш ніж за два тижні майже 200 000 євреїв ув'язнили в гетто чи в наспіх побудованих тимчасових таборах. Згідно з початковою домовленістю німці мали депортувати 100 000 осіб, але коли з'явилися гетто, угорці самі люблять вивезення усіх євреїв. Ключовим у їхньому рішенні було питання, що робити з євреями, яких не відберуть для примусової праці. Як і влада Словаччини два роки тому, угорська верхівка вважала, що краще попросити німців забрати всіх євреїв, включаючи старих і дітей [5].

Керівництво Румунії на чолі з Й. Антонеску в роки Другої світової війни було безпосередньо втягнуте у процес Голокосту. Румунія – єдиний союзник Німеччини, який мав власний план знищення євреїв. У дослідженнях румунських істориків фігурують тези, що кожної дві хвилини з 1213 днів румунської окупації в Бессарабії, Північній Буковині та Трансністрії вбивали одного єврея, що на кожному квадратному кілометрі цих територій лежать кістки десятків знищених євреїв. Актом геноциду єврейського населення став наказ Й. Антонеску від 8 червня 1941 р. про депортацію євреїв Бессарабії та Буковини в Трансністрію, де було створено 240 гетто та таборів [7, с. 181].

У 1942 р. лідер Румунії, маршал Іон Антонеску, почав побоюватися, що країни нацистського блоку програють війну й Румунію буде покарано за переслідування та вбивства євреїв. Тому Румунія не виконала своєї обіцянки депортувати євреїв, що залишилися, в окуповану Німеччиною Польщу. Як наслідок, близько 300 000 євреїв у Румунії не стали жертвами програми німців з «Остаточного розв'язання» [1].

Політика керівництва Словацької республіки періоду Другої світової війни стосовно «єврейського питання» була повністю зорієнтована на методи та засоби, які виходили у якості «пропозицій» з Берліну. Однозначно вона була пронацистською, агресивною, спрямованою від початку на переслідування, утиски, а потім і на знищення цілого народу. На початковому етапі війни уряд та всі провладні сили були зацікавлені в політиці «аріізації», яка позбавляла спочатку євреїв майна, а потім громадянських прав, і врешті решт – життя. Спроби окремих тодішніх урядовців не мали достатньої сили щоб зупинити поширення антисемітських настроїв, які були підкріплені законами Словацької республіки [2, с. 1254].

У січні 1941 р. Болгарія запровадила свою версію Нюрнберзьких расових законів, що їх засудили багато болгар і Болгарська православна церква. У березні 1943 р. болгарські військові та поліцейські, що окупували території в Греції та Югославії, депортували 11 343 неболгарських євреїв із цих земель до окупованої німцями Польщі. Практично всіх їх було одразу вбито в Трєблінці. План болгарського уряду щодо депортації болгарських євреїв спричинив протести та масове неприйняття [1]. Коли німецькому управлінню стало очевидним, що монарх уникає розмови про відправлення іудеїв з болгарських земель до Польщі, Т. Даннекер висуває альтернативу щодо «остаточного вирішення» єврейського питання. 20 травня 1943 р. П. Габровська надає Борису III підготовлені О. Белевим,

головою комісаріату з єврейських питань, два варіанти плану. План «А» передбачав депортацію всіх євреїв Болгарії до табору Треблінка; план «Б» – еміграцію євреїв із Софії до провінції. Цар одразу підтримав другу ідею та дає розпорядження щодо реалізації дій [8, с. 84]. У травні 1943 року болгарський уряд вислав 20 000 євреїв із Софії в сільську місцевість, конфіскував їхнє майно та помістив людей у табори примусової праці. Болгарський уряд не депортував жодного єврея в межах Болгарії до німецького ув'язнення. Отож майже всі болгарські євреї пережили Другу світову війну [1].

Незалежна держава Хорватія виникла 10 квітня 1941 р. [1]. 30 квітня 1941 р., хорватських євреїв позбавили громадянства. Через три тижні, 23 травня, прийняли інший закон, який вимагав, щоб євреї носили на одязі жовті нашивки. Підприємства, що належали хорватським євреям, конфіскували - часто на користь інших хорватів, а не уряду - а юристів, лікарів та інших спеціалістів-євреїв звільнили з роботи. Але найгірше чекало попереду: 26 червня, одразу після вторгнення Німеччини в СРСР, Анте Павелич звинуватив євреїв у спекуляціях і наказав ув'язнити їх у концентраційних таборах [5].

Фіни відмовилися сприяти депортації своїх євреїв ще категоричніше, ніж італійці. Не те, щоб німці особливо тиснули, оскільки їм заздалегідь було відомо, що уряд Фінляндії не погодиться на вимоги Німеччини комплексно «розв'язати єврейське питання» в країні. Фіни передали німцям кілька тисяч радянських військовополонених, багато з яких напевно були євреями, і вісім євреїв-біженців з інших держав, але фінські євреї - чисельністю менше ніж 2000 - були в безпеці. Окрім цього, фіни не запроваджували антисемітського законодавства, а тому фінські євреї служили в армії й воювали проти СРСР. Для нацистської ідеології ситуація була дивна: євреї воюють на боці німців проти більшовизму, ідеології, за якою, на думку нацистів, стоять євреї [5].

Уряд Петена без зволікань прийняв антисемітське законодавство. У жовтні 1940 р. було прийнято Закон про євреїв, який забороняв їм працювати в низці професійних сфер. Євреї більше не могли бути держслужбовцями, поліцейськими, журналістами, учителями і служити в армії в офіцерському званні. Винятки з цих драконівських обмежень зробили лише для невеликого кола, зокрема ветеранів Першої світової війни. У найгіршому становищі опинилися євреї-іноземці, яких тепер мали інтернувати у «спеціальні табори» на території Франції. Немає жодних доказів, що уряд Віші запровадив антисемітські заходи на наполягання німців. Насправді Петен особисто вніс у проєкт жовтневих законів суворіші зміни. Французька влада переслідувала євреїв через власне бажання, а не на вимогу німців. Із близько 330 000 євреїв, які проживали у Франції в грудні 1940 р., 135 000 осіб не мали французького громадянства, а потрапили в країну, шукаючи притулку. Французькі антисеміти передусім ненавиділи цих, як їх описував закон, «чужинців», і згодом вони постраждали набагато сильніше, ніж французькі євреї. Голокост забрав життя 10 % останніх, натомість серед євреїв-іноземців, які мешкали у Франції, від рук нацистів загинуло понад 40 %. Маршал Петен погодив депортацію євреїв-іноземців з усіх частин Франції «як перший крок». Французька влада не мала домовленостей з німцями, які можна було би розцінити як порятунок французьких євреїв за рахунок іноземців, а просто заявила, що євреїв-іноземців вивезуть першими [5].

Британії було не під силу захистити Нормандські острови, невеликий архіпелаг неподалік від північно-західного узбережжя Франції, з найбільшими й головними островами Гернсі та Джерсі. Острови, що перебувають під юрисдикцією британської монархії, але не входять до складу Великої Британії, були без боротьби окуповані в червні-липні 1940 року. Як і у Франції, тут німці воліли проводити окупацію, наскільки це було можливо, через місцеву владу [4, с. 165].

Допомагаючи німцям у депортації євреїв, влада Нормандських островів не могла знати, яка доля чекає на них. Однак вона точно знала, що нацисти переслідують євреїв і готують депортованим набагато гірше життя, ніж було в них тут. Хай там як, влада нічого не зробила, щоб завадити цьому. Навпаки, поліція та службовці сумлінно допомагали німцям. Так, влада Джерсі виступила проти введення обов'язкового носіння жовтих зірок (а влада Гернсі не зробила й цього). Однак дуже важливо, як зазначає у своєму дослідженні поводження з євреями під час окупації Нормандських островів Фредерік Коен, ще й те, що місцева влада доклала значно більших зусиль, щоб захистити масонів, які проживали на островах. Ось що повідомляється в рапорті британської розвідки від серпня 1945 р.: «Коли німці запропонували свої антисемітські заходи, ніхто з представників влади Гернсі не висловив жодного протесту, Вони поспішили надати німцям усю необхідну допомогу. А коли їм запропонували жити заходів проти масонів, яких на Гернсі чимало, бейліф запротестував і зробив усе можливе для того, щоб захистити масонів» [4, с. 169].

Одним з чинників, що стояв за жорстким ставленням до норвезьких євреїв, був Квіслінг - колаборант-антисеміт з електоральною підтримкою. Улітку 1940 р. Квіслінг зумів переконати Гітлера повернути його на посаду глави норвезького уряду з підпорядкуванням Тербофену як райхскомісару. У березні 1941-го він виступив з промовою у Франкфурті, закликаючи до вигнання євреїв з Норвегії. Квіслінг заявляв, що це необхідний крок, тому що євреї розбещують суспільство і псують кров норвежців, як «шкідливі бацили». Коли він виголошував цю промову, норвезькі колаборанти вже закрили частину єврейських крамниць і комерційних підприємств.

Восени 1942 р. німці наказали депортувати євреїв з Норвегії, і Відкун Квіслінг та норвезька поліція пособляли їхньому арешту на практиці. У грудні 1942 р. Квіслінг сказав у промові, що, співпрацюючи з нацистами, його адміністрація «захищала себе від євреїв». Ба більше, норвезька влада отримала економічну вигоду від депортацій. Наприкінці жовтня 1942 р. Квіслінг підписав закон, який дозволяв державі конфіскувати майно й активи євреїв [5].

Майже всі державні службовці Нідерландів погодилися підписати форми підтвердження «арійського» походження - пройти так звану «арійську атестацію», - а в листопаді 1940 р. виконали вимогу Німеччини усунути євреїв з держслужби. Голландські держслужбовці співпрацювали з німцями і намагалися максимально скрупульозно і корисно служити окупантам [5].

Інша ситуація була в Данії. Завдяки об'єднаним зусиллям данців 95 відсотків євреїв було таємно вивезено з країни прямісінько під носом у німців [4, с. 244].

Отже, аналіз співпраці урядів Європи з нацистською Німеччиною щодо єврейського питання виявляє складність політичних та моральних виборів, зроблених різними країнами в часи Другої світової війни. Ретельне дослідження цієї теми допомагає краще зрозуміти реальний обсяг співпраці та відповідальність кожної країни за події

того часу. Важливо пам'ятати про індивідуальні обставини кожної країни та їхній внесок у трагічні події Голокосту, а також продовжувати досліджувати цю проблему для запобігання маніпуляціям із сприйняттям минулого та збереження історичної правди.

Список використаних джерел та літератури

1. Країни нацистського блоку (Осі) та Голокост. *Енциклопедія Голокосту*. URL: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/uk/article/axis-powers-and-the-holocaust>
2. Малацай І., Звягінцев Є. Голокост в першій Словацькій Республіці 1939-1945 років. *Вісник науки та освіти*. № 3 (21) 2024. С. 1242-1255.
3. Основна інформація про Голокост. *Енциклопедія Голокосту*. URL: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/uk/article/introduction-to-the-holocaust>
4. Ріс Л. Аушвіц. «Остаточне рішення». Нацистів. / пер. з англ. Анастасія Цимбал. 2-ге вид. К.: Лабораторія, 2023. 360 с.
5. Ріс Л. Голокост. Нова історія. / пер. з англ. Юлія Костюк. К.: Лабораторія, 2023. 440 с.
6. Славик Ю. Угорська антиєврейська політика на Закарпатті (березень 1939 – березень 1944 рр.). *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Історичні науки*. № 8, 2016. С. 497-509.
7. Суворцев О. Утворення та функціонування чернівецького гетто у жовтні - листопаді 1941 р. *Голокост і сучасність. Студії в Україні і світі*, № 2 (8) 2010. С. 181-188.
8. Шпак М. Голокост в Болгарії в роки Другої світової війни: історіографічні вектори дослідження проблеми в сучасній болгаристичі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. Сер. Історія. 2016. Вип. 1, ч. 3. С. 82-86.

ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ЖИТТЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПІДПІЛЛІ

Ситар О.В., здобувач вищої освіти

Михальчук Р. Ю. кандидат історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії
Рівненський державний гуманітарний університет

Мета статті – проаналізувати гендерний аспект життя в підпіллі, розглянути внесок жінок в українському національно-визвольному русі, визначити основні їхні завдання та небезпеки у житті в підпіллі. Актуальність даної теми зумовлена гендерними упередженнями щодо ролі жінки у підпільницькому русі, які панують і до сьогодні.

На рішення жінок та дівчат (інколи у підпілля вступали дівчата віком 14-16 років) вступити у підпілля впливали як риторика виховання в сім'ї так і загалом нелегке життя під окупантами. «Зміна окупантів і їхня поведінка з українським населенням відбувалася на очах тодішньої молоді і вистачало тільки підійти і сказати: «Чи ти готова стати в ряди тих, що виступають проти всіх без виїмку загарбників і промощують шлях до здобуття Української Самостійної Держави?»» [3, с. 64]. З метою залучення до революційної боротьби якомога більшої кількості мас було організовано жіночу мережу. Жінкам було доручено розповсюдження листівок, збирання та магазинування продуктів, одягу, техніки. До їх компетенції входила також політико-освітня робота з членами ОУН, а згодом УПА [4, с. 3].

Вишкіл членів Юнацтва ОУН починався посилено вже від перших сходин і найперше потрібно було вивчити напам'ять Декалог, пояснення якого відбувалося на всіх подальших сходинах та вишколах. Майбутніх підпільниць перевіряли також на витривалість, готуючи їх до всіх можливих ситуацій, що могли виникнути при виконанні завдань. Про одне з таких випробувань, яке наводиться у книзі колишньої провідниці жіночої мережі ОУН: «Перший дівочий вишкіл Юнацтва ОУН, якого я була учасницею, відбувся літом 1942 року в Городенці. Присутні на ньому були вищезгадані Мирося Кобилянська й Ірка Ковбуз. На цьому вишколі була, власне, дуже точна перевірка теоретичних вправ на підставі Декалогу. Але був так само призначений час на вправи у витривалості, наприклад, голоду спраги і т.д. У гарячий липневий день, після виснажуючого маршу, ми, по дві притулені до себе плечима, стояли «на струнко» цілу годину над потічком (який мав загострювати спрагу) і не сміли не те що води напиться, але й муху зігнати з носа» [5, с. 67]. В цих рядахка простежуем, що до майбутніх завдань жінки на рівні з чоловіками. Проте часто жінки працювали як друкарки та машиністки, передруковуючи підпільну літературу. Редакційна колегія готувала чергові номери видань та віддавала їх до друку. Однією з найвідоміших друкарок була «Надя», що також була зв'язковою «Севера», деколи вона виконувала завдання кур'єрки, але частіше секретарки [4, с. 5].

Участь жінок у націоналістичному підпіллі можна умовно розділити на кілька рівнів (хоча на практиці межі між ними часто були доволі гнучкі):

1) повноцінна всебічна участь через партійне членство в ОУН, що передбачало виконання відповідних досвідів функцій та повноважень, в організації членкині ОУН могли скерувати на будь-яке завдання, за наказом проводу її могли перевести на нелегальний (підпільний) стан, перекинути на інший терен чи за кордон, тощо; при загрози арешту організація сприяла переховуванню;

2) часткова активна участь в окремих заходах ОУН чи УПА без формального членства;

3) періодична принагідна підтримка повстанців та логістика (т.зв. симпатика) - виконання функцій „тилу” для бойових одиниць УПА, забезпечення повсякденних потреб життєдіяльності підпілля.

На жінок у підпіллі дивилися крізь призму жіночих функцій, а саме надання першої домедичної допомоги, забезпечення чистого одягу та постачання харчів. Всі ці прості дії потребували неабиякої конспірації та обережності, адже прати та готувати потрібно було у великій кількості, що обов'язково зацікавило б органи окупаційної влади. Проте окрім побутових жіночих функцій, основним завданням дівчат було підтримання зв'язку між підрозділами та керівниками ОУН, УПА. Виконуючи доручення жінки часто наражалися на смертельну небезпеку. У таку небезпечну пригоду потрапила і Марія Савчин. Попавшись у руки енкаведисту з літературою у сумці та поштою, зашитою в одязі, Марія вже уявляла торттури, які випадуць на її долю, але змогла врятуватися щасливим випадком. Енкаведист був

настільки захоплений читанням підпільницького гумористичного журналу, що не відразу помітив як Марія прослизнула в сіні та втекла [5, с. 75].

Проте не дивлячись на всі виклики та небезпеки, з якими стикались жінки на рівні з чоловіками - гендерна упередженість процвітала у підпіллі: “Вони всі дивляться спочатку на тебе трохи йнакше, не так, як на свого побратима. Куди не проходиш, усюди мусиш проломлювати льодок повздержливости чи застереження, змішаний з цікавістю. Сприймають тебе як жінку, а не як подругу спільної долі. З часом звикнеш до того і набудеш техніки усунування бар’єра, який тебе відсепарує від них” [5, с. 297]. Жінок дискримінували. Багато з них зі сльозами на очах просилися на бойові завдання, а у відповідь отримували лише насмішки з боку командирів та інших підпільників [2, с. 116-117]. Спогади чоловіків-підпільників засвідчують, що серед вояків жінки все ж були, але кількість їх була невелика та більшість з них загинули у боях.

Траплялося, що через облави та небезпеку доводилось не один місяць проводити під землею: «Без краплі води я пробула чотирнадцять днів, а без їдження – десять. Та ще одну річ я пригадую собі з тої зими: через брак води не було й мови про миття ніг. І коли при кінці березня мені довелося подивитися на них, то це не були ноги, а кінські копита – бронзові і тверді. Як я постукала олівцем по п’яті, то звук був як по дощці» [3, с. 138].

Жінкам доводилось відмовлятися від багатьох звичних атрибутів – одягу, косметики, гігієни, щоб бути на рівні з чоловіками, але в той же час, від них очікувалось виконання господарських функцій паралельно із прямими обов’язками.

Екстремальні умови життя та часта потреба у найбазовіших речах, все ж не виключали можливості сексуального насильства над жінками. Серед українських повстанців воно не мало масового характеру, та все ж, спогади про це, серед колишніх вояків, трапляються. Провідник Клим у своєму звіті про роботу в Мізоцькому районі від 9 грудня 1943 року, торкаючись питання місцевих поліцейських-східняків, які перейшли на бік УПА, писав: «Між ними є такі типи, які до нашої справи ставляться ворожо... Ці типи провадять розгульне життя. По ночах добиваються до дівчат і вдовиць. Бували випадки насильства». Повстанці згвалтування вважали тяжким злочином, який карався розстрілом. Знаючи, що на них чекає, насильники намагалися всіляко уникнути покарання, залякуючи жертв, фабруючи справи про їх співпрацю з радянською владою та обіцянками одружитися [2, с. 308]. Іншим видом кари було пониження в посаді чи усунення від виконання обов’язків. Улітку 1945 р. від роботи в бойвіч служби безпеки Залозецького району відсторонили підпільника «Переможця», зокрема через те, що у с. Ратище (Зборівський р-н на Тернопільщині) згвалтував жінку. Він став рядовим підпільником [1, с. 96].

Отже, жінки теж були залучені до революційної боротьби проти окупаційної влади. Щоб потрапити до лав підпільників необхідно було пройти вишкіл, який перш за все включав в себе вивчення напам’ять Декалогу. Жінкам на рівні з чоловіками влаштовували перевірку на витривалість. Основним їх завданням було підтримання зв’язку між керівниками та підрозділами ОУН та УПА, але також вони активно брали участь у друкуванні та розповсюдженні підпільної літератури, наданні першої домедичної допомоги. Часто крім основних завдань на жінок покладалось багато побутових задач що стосувалися забезпечення чистим одягом та продуктів харчування, які традиційно вважались жіночими обов’язками, хоча будь-які інші прояви жіночих атрибутів висміювались та засуджувались. Стикалися жінки також і з насиллям сексуального характеру, але поскаржившись, могли домогтись розстрілу свого кривдника або найменше – пониження його у званні.

Список джерел та літератури

1. Гавришко М. Чоловіки, жінки й насильство в ОУН і УПА в 1940-1950-х рр. *Український історичний журнал*. 2016. № 4. С. 89-107.
2. Гінда В. Секс і німецько-радянська війна. К.: Арії, 2022. 368 с.
3. Лабунька М. Коли ліс був наш батько. Спогади. Філадельфія; Мюнхен; Львів; К.: Основи, 2015. 320 с.
4. Онишко Л. Роль жінки в українському національно-визвольному русі середини ХХ ст. *Український визвольний рух*. Львів: ЦДВР, 2004. Зб. С. 30—38.
5. Тисяча доріг: (Спогади) / Марія Савчин. Торонто; Львів: Літопис УПА, 1995. 591 с. (Літопис української повстанської армії; Т.28).

РОЛЬ НІМКЕНЬ В ДРУГІЙ СВІТОВІЙ ВІЙНІ

Тарасюк Д.В, здобувач вищої освіти
Михальчук Р.Ю. кандидат історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії
Рівненський державний гуманітарний університет

Мета статті – проаналізувати місце та роль жінок нацистської Німеччини під час Другої світової війни. Вивчення даної теми є важливим, оскільки це допомагає краще зрозуміти вплив війни на суспільство. Жінки займали різноманітні посади в нацистській Німеччині, дослідження їхнього досвіду розширює наше знання про те, як війна вплинула на їхнє життя, права, статус у суспільстві, і насамперед, свідомість.

Упродовж історії людства війна вважалася справою чоловічою. Жінці відводилася роль дружини, матері, нареченої. У ХХ столітті жінки масово долучаються до безпосередніх військових дій, армійський вишкіл, важкі фізичні навантаження стали справжнім випробуванням для жінок. Однак саме такі умови зробили їх ще стійкішими та витривалішими перед обличчям війни [2, с. 253]. У часи панування нацизму Німеччина підготувала 640 тис. жінок для різноманітних ролей у війні. Деякі з них працювали в промисловості та сільському господарстві, замінюючи чоловіків, які були на фронті. Інші працювали у військовому секторі, відіграючи роль лікарів, медсестер чи радисток. Деякі жінки взяли на себе обов’язки вдома, доглядаючи за сім’єю та дітьми, тоді як інші долучалися до опозиційної діяльності проти нацизму. Чотириста тисяч німкеней несли службу на територіях східного фронту, серед них були: працівниці польових шпиталів та частин Ваффен-СС, прислужниці в будинках солдатів та жінки, які обслуговували

військових і біженців на залізничних платформах. Крім того, було підготовлено пів мільйона операторок зв'язку, діловодок, диспетчерок польотів та телеграфісток. Багато жінок було залучено до масових убивств та катувань. Близько 10 тисяч секретарок працювали в адміністративних структурах Рівного, Києва, Гродно, Варшави, Радома та ін. Вчительки, медсестри, секретарки, соціальні працівниці, наглядачки в концтаборах або ж звичайні дружини керівників Вермахту – усі вони перебували на території східного фронту, де було вчинено найстрашніші злочини Райху. Для деяких з цих жінок переїзд, ймовірно, був гарною можливістю піднятися вгору соціальними сходами [1, с. 31-32].

Знищення патріархального світу після Першої світової війни дало жінкам надію на створення нового демократичного ладу, де вони матимуть більше прав та свобод. Жіноцтво вперше проголосувало на виборах в 1919 році, а Ваймарська конституція проголосила рівність жінок. В Німеччині стали поширюватися різноманітні жіночі організації, але залучення «слабкої статті» до політичного життя залишалося мінімальним [1, с. 42-43].

З приходом нацистів до влади в 1933 році життя німецьких жінок не набуло нових форм. Фюрер оспівував німкеня, як «берегиня» і знову обрав для них другорядну роль в історії. Німецька пропаганда створила ідеальний образ жінки, яка збагачує арійську расу чистокровними арійцями. В ідеології Гітлера справжня німкеня присвячувала своє життя трьом «К»: Kinder, Küche, Kirche (діти, кухня, церква). Активістки створювали організації, які мали на меті допомогу нацистам та боротьбу за політичне інтегрування жінок в суспільство. До початку Другої світової війни жіночих рух не мав вагомих досягнень. Гітлер у своїх зверненнях до Націонал-соціалістичної жіночої організації наголошував, що головне завдання арійок – дітонародження. Жінки, які народили чотирьох-п'ятьох дітей, отримували бронзовий хрест; шість-сім - срібло. Ті, хто народив вісім і більше дітей, отримували золотий хрест від Адольфа Гітлера [3]. Але війна, а особливо захоплення територій на сході в 1941 році, внесла свої суворі корективи. Чоловіки-німці були потрібні на передовій. Висока заробітна плата у військовій промисловості приваблювала сотні тисяч жінок, звільняючи чоловіків для військової служби. Жінки стали служити у допоміжних частинах, що виникли вже восени 1940 року. Тоді командування вермахту своїм наказом №1085 утворило Жіночу допоміжну службу зв'язку (Nachrichtenhelferinnen). Незабаром жінки були призвані у служби Люфтваффе та протиповітряну оборону. Німецькі військові льотчиці билися на Західному та Східному фронтах. У грудні 1941 року незаміжні жінки віком від 19 до 30 років були в обов'язковому порядку мобілізовані на оборонну службу. Медсестри робили смертельні ін'єкції людям; вчительки навчали дітей на окупованих територіях расової колонізації та расової переваги; секретарки склали списки на депортацію, розстріли та займалися сортуванням речей вже вбитих євреїв. За своїми чоловіками поїхали дружини офіцерів СС, керівників адміністрації Сходу. Вони не лише забезпечували домашній затишок та відпочинок чоловікам після роботи (яка полягала у вбивствах), але іноді й брали участь у таких заходах, як спільне полювання на тих самих євреїв. Або брали участь у розстрілах дітей, наприклад, під час ліквідації єврейського гетто Йоханна Альтватер, відома також, як фройлен Ханна, викинула кількох малюків із вікон госпіталю. Також вона приманювала до себе дітей цукерками, а замість солодощів клала їм у рот заряджений пістолет. Одного разу, коли до неї підійшов маленькій хлопчик, вона схопила його за ноги і кілька разів ударила об стіну. Убиту дитину вона кинула до ніг його батька, який пізніше зізнався: «Такої жорстокості від жінки я ніколи не бачив. Мені цього не забути». Ерна Петрі застрелила шістьох єврейських хлопчиків, а на фермі, де вони жили з чоловіком, працювали слов'яни-раби. Лізел Вільгауз, дружина коменданта концтабору, розстрілювала в'язнів, сидючи на балконі свого будинку. Вони були людьми, які не просто бачили та знали, що відбувалося на окупованих територіях, а й брали участь у злочинах режиму.

Деякі німецькі жінки виступили проти націонал-соціалістичного режиму, становлячи приблизно 15% руху опору. Студентка-комуністка Лізелотта Геррманн у 1933 році протестувала проти призначення Адольфа Гітлера канцлером і домоглася передачі іноземним урядам інформації про переозброєння Німеччини; її заарештували в 1935 році, засудили до смертної кари через два роки і стратили в 1938 році: вона була першою жінкою, яка зазнала смертної кари з початку правління режиму. Фрея фон Мольтке, Мілдред Гарнак-Фіш і Лібертас Шульце-Бойзен брали участь у групі опору Kreisau Circle і Червоному оркестрі; двох останніх заарештували і стратили. Двадцятирічна студентка Софі Шолль була страчена 22 лютого 1943 року зі своїм братом Гансом Шоллом і Крістофером Пробстом за розповсюдження листівок. В лютому 1943 року, була організована так звана демонстрація на Розенштрассе, наприкінці якої жінки, які були арійської крові, але одружені з євреями, домоглися звільнення своїх чоловіків. Окремо є випадки, коли жінки, нагороджені режимом, віддавали почесний хрест німецької матері єврейським матерям, щоб обдурити владу [4, с. 36].

Велику роль жінки відіграли безпосередньо у житті Адольфа Гітлера. Елеонора Баур, дружила з Гітлером з 1920 року (вона брала участь у Півному пугчі), є єдиною жінкою, яка отримала Орден крові; вона також брала участь у кількох офіційних прийомах і була близькою до Генріха Гімлера, який навіть призначив їй соціальну допомогу для Ваффен-СС і дозволив їй вільний доступ до концентраційних таборів, зокрема в Дахау. Незважаючи на психологічно заплутані стосунки з жінками в його романтичному та сексуальному колі, Гітлер не забував, що частково завдячує своєму політичному підйому жінкам, які інтегрували його в світське кола. Зазвичай, фюрер критикував жіноцтво на публіці, але наодинці був більш поміркованим: «Кажуть, що жінки не творчі. Але була чудова жінка, і мене драгує, що чоловіки не віддають їй належного значення: Анжеліка Кауфман була однією з найвидатніших художниць. [...] Що було б із Зігфрідом Вагнером, якби він не мав поруч із собою [...] його матері, Козіми, а також його не менш важливої спутниці, Вініфред?»). Дружини сановників і міністрів часто поводитися всупереч – хоч і лише в особистому житті – заповідям націонал-соціалізму. Таким чином, Анна-Марія Зігмунд зазначає: «насправді ніхто не відповідав нацистському ідеалу жінки менше, ніж дружини, товариші та друзі націонал-соціалістичних лідерів. Сва Браун не збиралася відмовлятися від модного одягу чи макіяжу, вона займалася бодібілдингом і фотографувала [5, с. 24].

Отже, роль жіноцтва у роки Другої світової війни недостатньо вивчена. Після падіння Третього Рейху деякі жінки воліли покінчити життя самогубством. Багато інших німкеня, які отримали прізвисько «Жінки з руїн», брали участь у відбудові Німеччини, розчищаючи руїни, спричинені війною. У радянській зоні окупації понад два мільйони жінок стали жертвами згвалтувань. Деякі німецькі жінки, впливові чи ні, опитані після краху Третього рейху, зізналися, що не зреклися ні націонал-соціалістичного режиму, ні особистості Адольфа Гітлера, іноді відмовляючись

визнавати злочини, скоєні в ті роки.

Список використаної літератури

1. Лауер В. Фурії Гітлера. Німецькі жінки у нацистських полях смерті. пер. з англійської В. Іваненко. Київ: Укр. центр вив. історії Голокосту, 2020. 280 с.
2. Макогончук Н. Жіноче обличчя Другої світової війни. Збірник наукових праць *Національної академії державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогічні науки. №1 (16). 2019. С. 251-266 с.
3. «From paragnurses to snipers: Exhibit focuses on women's WWII contributions - CSMonitor.com». Christian Science Monitor. 25 May 2018.
4. Monique Moser-Verrey, «Les femmes du troisième Reich», *Recherches féministes*, Université Laval, vol. 4, no 2, 1991, p. 25-44.
5. Sigmund A., *Les Femmes du IIIe Reich*, Paris, Éditions Jean-Claude Lattès, coll. «Essais et documents», 7 avril 2004, 230 p.

ШВЕДСЬКИЙ КОРОЛЬ ГУСТАВ II АДОЛЬФ - «ЛЕВ ПІВНОЧІ»

Хома М.Ю., здобувач вищої освіти,
Михальчук Р.Ю., кандидат історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії
Рівненський державний гуманітарний університет

Швеція, що знаходиться на півночі Європи, протягом майже двох століть уникала військових конфліктів. Останній раз шведи воювали з росіянами у 1808-1809 рр., втративши Фінляндію. У 1814-1815 рр. шведський корпус приймав участь у бойових діях проти військ Наполеона у Померанії та Саксонії. В XVII-XVIII ст. Шведське королівство відігравало важливу роль в політиці та міжнародних відносинах європейських держав.

В історії кожної країни є правителі, які залишили слід в історії. В Швеції - це король Карл XII, який отримав ряд перемог у Північній війні (1700-1721 рр.), хоча зазнав поразки під Полтавою 1709 р. від армії російського царя Петра I. Ця битва стала фатальною для Швеції, і після Ніштадтського миру 1721 р. вона втратила майже всі свої прибалтійські володіння, а Російська імперія «відкрила вікно в Європу». Шведи вважають його талановитим полководцем, водночас бачачи у ньому не завжди розсудливого монарха [1].

Король Густав II Адольф із династії Ваза (1594-1632 рр.) залишив іншу спадщину для шведів. Сучасники прозвали його «Золотим королем». Він був високого зросту, міцної тілобудови та фізичної сили. Густав II Адольф відомий як полководець, який отримав звання «батька сучасної стратегії».

Король володів винятковими знаннями у державних справах, орієнтувався у законодавстві, володів даром переконання і хорошою пам'яттю. Густав II Адольф був дуже працьовитим, скромним у побуті та відмовлявся від розкошів. Він володів багатьма мовами, в т.ч. німецькою, латинською, голландською, французькою та італійською, майстерно володів англійською, іспанською, польською та російською.

Після вступу на шведський престол у 1611 р. після смерті батька Карла IX, Густав II Адольф першим кроком призначив досвідченого Акселя Оксеншерна канцлером. Протягом понад двох десятиріч король і канцлер працювали разом: Густав II Адольф був полководцем, а Оксеншерн відповідав за політичне керівництво Швецією [1].

Правління Густава II Адольфа не було мирного для країни, оскільки тривали війни з Данією, Річчю Посполитою та Московським царством. Він швидко завершив війну з Данією, уклавши вигідний мир, та спрямував увагу на Московію. Його успішна війна з Московією припинила столітній конфлікт, і в результаті 1617 р. був укладений Столбовський мир, який відокремив Московію від Балтійського моря на століття вперед. Невелика перерва тривала до підготовки війни з Річчю Посполитою, яка забезпечили Швеції контроль над Ліфляндією, захопивши Ригу та Пернов. В червні 1630 р. він висадився в Німеччині, ознаменувавши втручання Швеції в Тридцятилітню війну. Густав Адольф приєднався до антиімперської коаліції, яка на той час програвала Священній Римській імперії та її католицьким союзникам, проте шведські війська змінили ситуацію. Густав Адольф вибрав Марію Елеонору Бранденбурзьку, доньку Яна Сигізмунда, курфюрста Бранденбурга, за дружину і обрав пруське місто Ельбінг для своїх операцій у Німеччині. Його участь у Тридцятилітній війні принесла йому прізвисько «Лев з Півночі».

Після того, як шведські напади в Бранденбурзі 1631 р. поставили під загрозу систему викупу військової контрибуції з окупованих територій, «грабіж і розбій» шведським солдатам було заборонено. У той час католицька армія під командуванням графа Тіллі зруйнувала Саксонію. Густав Адольф зустрівся з армією Тіллі і здобув вирішальну перемогу в першій битві під Брайтенфельдом у вересні 1631 р. У березні 1632 р. Густав Адольф вторгся в Баварію. Він змусив своїх католиків-супротивників відступити в битві при Рейні. Того ж літа він шукав політичного рішення, яке б зберегло існуючу структуру держав у Німеччині, забезпечивши при цьому безпеку протестантів. Але досягнення цих цілей залежало від його подальших успіхів на полі бою [5].

Серед інших військових дій у Тридцятилітній війні під керівництвом Густава були: переможні битви при Франкфурті-на-Одері та Вербені, невдала облога Нюрнберга, битва під Фюртом і невдалий бій при Альт-Весте. Густав Адольф вступив у бій без будь-яких обладунків, проголосивши: «Господь Бог — мій захисник!». У 1627 р. біля Діршау в Пруссії польський солдат вистрілив в нього вище плечей. Він вижив, але лікарі не змогли виийняти кулю, тому з цього моменту він не міг носити залізну броню, а два пальці його правої руки були паралізовані. Пластинчаста кіраса, яку зазвичай носили важливі офіцери того часу, замінилася пальцями з лосиної шкіри [3, 45].

6 листопада 1632 р. Густав виступив проти імперської армії під командуванням Альбрехта фон Валленштейна під Лютценом, що стало однією з ключових битв Тридцятилітньої війни. Густав був вбитий, коли він, очолюючи атаку кавалерії, відокремився від своїх військ у вирішальний момент битви. Лютцен був перемогою для протестантів, але це коштувало їм втрати лідера, що призвело до втрати напрямку їхньої кампанії і, в кінці кінців, до поразки під Нердлінгеном.

Близько 13:00, у густому тумані король отримав кілька пострілів. Куля розстрошила йому ліву руку нижче ліктя. Також його коня поранили в шию, і його важко було контролювати. В тумані та диму від палаючого міста Лютцен король заблукав у тилу ворога. Там він отримав ще один постріл у спину, після чого впав з коня [4, 14].

Отже, правління Густава II Адольфа було сповнене перемог і невдач. Але його запам'ятали як видатного короля і талановитого полководця. Протестанти в Європі широко вишановують Густава Адольфа як головного захисника під час Тридцятилітньої війни. Його іменем названо багато церков та фондів. Він став символом шведської гордості, і його ім'ям називають міські площі у великих містах Швеції, таких як Стокгольм, Гетеборг і Гельсінборг. День Густава Адольфа відзначають у Швеції та Фінляндії щороку 6 листопада, у день смерті короля в Лютцені. Однією з традицій цього дня є випічка «Густав Адольф». У Фінляндії цей день також відзначається як «День шведської спадщини». Коледж Густава Адольфа, лютеранський коледж у Сент-Пітері, штат Мінесота, також названий на його честь. Шведська пауер-метал група «Sabaton» створила альбом «Carolus Rex», присвячений шведській воєнній історії. Пісня «Lion from the North» була присвячена саме Густаву Адольфу.

В стратегії і тактиці Густав II Адольф також досяг великих успіхів, часто запозичуючи і використовуючи ідеї своїх супротивників. Так, у німців він узяв на озброєння «хвильові атаки» (шабельна атака супроводжувалася стрільбою з пістолету). Також шведи стали першими використовувати стандартні калібри гармат. Артилерії Густав II Адольф приділяв багато уваги; в його військах поєднувалися всі види озброєнь. Принципи організації і тактики, закладені ним, були актуальними до середини XVIII ст., перевершивши тактику іспанської військової школи. За допомогою офіцерів, що вчилися у голландського штатгальтера (правителя) і полководця Моріца Оранського на початку XVII ст., шведський король освоїв передову на той час військову тактику. У майбутньому він значно її удосконалив і по праву називався творцем «лінійної» тактики на полях битв аж до середини XVIII ст.

Список використаних джерел

- 1.Понція К., Махун С. Густав II Адольф - «Золотий король» шведів. *День*. № 157. 2000. 2 вересня. URL: <https://day.kyiv.ua/article/istoriya-i-ya/hustav-ii-adolf-zoloty-korol-shvediv-0>
- 2.DuBuis, Marc C. «Swedish Intervention and Conduct in the Thirty Years' War». *Grand Valley Journal of History*. №. 4. 2015.
- 3.Grönhammar A., Nestor S. The Royal Armoury in the cellar vaults of the Royal Palace. Stockholm. 2011. 97 s..
- 4.Murray J. The English-Language Military Historiography of Gustavus Adolphus in the Thirty Years' War, 1900–Present. *Western Illinois Historical Review*. № 5. Illinois. 2013. 30 s.
- 5.Prinz O. Der Einfluss von Heeresverfassung und Soldatenbild auf die Entwicklung des Militärstrafrechts. *Osnabrücker Schriften zur Rechtsgeschichte*. Вып. 7. Osnabrück. 2005. С. 40-41.

АНГЛІЙСЬКА БУРЖУАЗНА РЕВОЛЮЦІЯ XVII СТОЛІТТЯ: ПОЛІТИЧНІ КОНФЛІКТИ, ЕКОНОМІЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНІ ЗМІНИ

Чирук О.І., здобувач вищої освіти

Михальчук Р.Ю., кандидат історичних наук, професор кафедри всесвітньої історії,

Рівненський державний гуманітарний університет

Англійська буржуазна революція XVII століття є однією з найважливіших подій у світовій історії, яка суттєво вплинула на подальший розвиток Великобританії та формування сучасних політичних та економічних систем. Цей період був визначений політичними конфліктами, економічними змінами та соціальними перетвореннями. Причини англійської революції були вкрай складними та багатограними [1, с. 12]. Однією з головних причин був конфлікт між королівською владою та парламентом, який мав передісторію напружених відносин. Король прагнув збільшити свою владу та обмежити вплив парламенту, тоді як парламент боровся за свої права та привілеї. Цей конфлікт призвів до громадянської війни у 1642 році. У цій війні роялісти боролися проти парламентаріїв [1, с. 40]. Головною силою парламентської сторони була армія, створена під керівництвом Олівера Кромвеля.

Конфлікт між королівською владою та парламентом був однією з ключових причин революції. Король прагнув монополізувати владу, а парламент боровся за свої права та свободи. Зокрема, відносини між королем та парламентом були напруженими щодо питань податків, контролю над армією та релігійних питань [4, с. 35].

Війна тривала декілька років і завершилася перемогою парламентаріїв, що призвело до повалення королівської влади. Королівська влада зазнала поразки, а король Карл I був обезголовлений у 1649 році [5, с. 50].

Політичні події англійської революції супроводжувалися важливими економічними та соціальними змінами. Революція спричинила перехід від феодальної до капіталістичної економіки [2, с. 85]. Промисловість та торгівля стали основними галузями господарства. Розвиток мануфактурного виробництва дав поштовх для збільшення обсягів торгівлі. Торгівельні компанії грали велику роль у розвитку торгівлі та колонізації [2, с. 110].

Соціальні зміни після революції були доволі значними. Вихід на суспільно-політичну арену буржуазії стало важливою характеристикою цього періоду. Буржуазія стала новим державним класом і здобула великий вплив на суспільство [3, с. 145]. Реформи Кромвеля призвели до емансипації селян та переходу до системи оплати праці. Селянські повстання та соціальні потрясіння супроводжували перехід до нових економічних структур. Після повалення королівської влади було встановлено республіканську форму правління під Протекторатом Олівера Кромвеля. Проте після його смерті влада повернулася до монархії, але під контролем парламенту, що зміцнило конституційні принципи [1, с. 160].

Отже, англійська буржуазна революція XVII століття була складним і багатограним процесом, який визначив подальший розвиток Великобританії та вплинув на події у всьому світі. Багато ідеологічних концепцій та методів, що виникли під час англійської революції, відіграли важливу роль у Французькій революції. Ця революція відкрила нові горизонти для політичних, економічних та соціальних перетворень, що вплинули на поширення ідей демократії та республіканства та подальший розвиток суспільства.

Список використаної літератури:

1. Hill Chr. The World Turned Upside Down: Radical Ideas During the English Revolution. Penguin, 1991.
2. Kishlansky M. A Monarchy Transformed: Britain 1603-1714. Penguin, 1997.
3. Morrill J. The Oxford Illustrated History of Tudor & Stuart Britain. Oxford University Press, 2001.
4. Gaunt P. The Origins and Outbreak of the English Civil War. *History Review*, Issue 28, 1997, pp. 33-37.
5. Underdown D. The English Civil War: A People's History. *History Workshop Journal*, Volume 14, Issue 1, 1982, pp. 43-59.

АРХІВ ОРГАНІЗАЦІЇ YAHAD-IN UNUM (ПАРИЖ, ФРАНЦІЯ) ЯК ДЖЕРЕЛО ДО ВИВЧЕННЯ ТАБОРІВ ПРИМУСОВОЇ ПРАЦІ НА ТЕРИТОРІЇ ДИСТРИКТУ ГАЛИЧИНА (1941–1944 РР.)

Зілінський В. Т., кандидат історичних наук, головний спеціаліст відділу формування НАФ та діловодства
Державний архів Львівської області

З середини ХХ століття історична наука зазнала суттєвих змін. Потреба писати про Людину, як головну дійову особу, значно переорієнтувала дослідницькі зацікавлення істориків. Почали виникати нові напрямки, зокрема: повсякденна історія, мікро-історія, усна історія [2, 7]. Такий зсув акцентів у наукових пошуках привернув увагу до очевидців значущих подій минулого. В свою чергу подібний попит став каталізатором появи державних і приватних інституцій, які розпочали колекціонування спогадів.

Після завершення Другої світової війни і Голокосту увага дослідників була зосереджена на тих, хто вижив. Їхні спогади записувались і зберігались в архівах. Однак, дуже часто ігнорувалась інформаційний потенціал свідків-християн (в даному випадку українців і поляків) тих трагічних подій. Голокост на території дистрикту Галичина відбувався на очах місцевого населення. Нацисти переслідували, знущались та розстрілювали євреїв безпосередньо в містах і селах. Тому дуже багато людей стали очевидцями тих жахливих подій.

Одна з найменш досліджених сторінок історії Голокосту на теренах дистрикту Галичина – табори примусової праці. Ця тема потребує ґрунтовного і всебічного вивчення. Незважаючи на те, що історія найбільших таборів висвітлювалась неодноразово (наприклад табір на вулиці Янівській у Львові), про існування менших ми маємо досить обмежені дані. Окрім того, процес становлення системи таборів, їхнє створення, функціонування, наявні умови утримання і ліквідація також потребують подальших досліджень, доповнень і уточнень. Зважаючи на це, особливо важливим є залучення такого джерела, як усні свідчення очевидців.

З 2004 р. французький священник о. Патрік Дебуа створив організацію Yahad-in Unum, назва якої з іврити і латини перекладається словом «разом». Також отець написав книгу, яка в 2011 році була опублікована українською мовою [3]. Створена організація активно розпочала записувати відео-інтерв'ю зі свідками Голокосту. Станом на 1 травня 2024 р., відповідно до звітів організації, в її архіві уже зберігалось 7 982 спогади з 12 країн Європи, які стосувались 3 308 місць масових страт. Велику роботу члени Yahad-in Unum здійснили в Україні. Майже половина усіх зібраних свідчень походять саме з нашої держави – 3 065 відеозаписів. В них є інформація про 1298 місць масових страт. Спеціалісти організації кожен день працюють, заповнюючи інтерактивну карту, на якій можна переглянути їхні результати роботи [5].

Архів Yahad-in Unum дозволяє краще дослідити історію таборів примусової праці на території дистрикту Галичина. Варто зазначити, що є велика кількість як і радянських, так і німецьких архівних документів, за допомогою яких можна досліджувати Голокост. Проте, інформація з них не висвітлює деякі важливі аспекти. Зокрема, коли ми згадуємо табори, то дані про час їх створення, імена комендантів, дати розстрілів ув'язнених і відповідальних за них виконавців можемо довідатись із документів, але коли мова іде про іншу інформацію – то ситуація кардинально інша. Для того аби досліджувати особливості функціонування таборів, їх структуру, характер робіт, які виконували ув'язнені, або вивчати жорстоке ставлення до них, слід залучати інші джерела. Очевидно, що найбільш цінними будуть спогади тих євреїв, які вижили і згодом їх записали. На жаль, таких спогадів небагато. Тому важливість інформації, яка є в збережених Yahad-in Unum свідченнях християнського населення надзвичайно важлива. Окрім того, такі спогади дають нам зовсім іншу перспективу погляду на історичні події. Те, що запам'ятовували свідки зі сторони може дещо відрізнятись від того, що згадували колишні ув'язнені і навіаки.

Розглянемо інформаційний потенціал свідчень на прикладі табору в селі Кам'янки (Тернопільська область). В архіві організації Yahad-in Unum (Париж, Франція) зберігаються спогади місцевої української жінки (ім'я свідка не розголошується) щодо убивств в'язнів цього табору. Вона згадувала, що табір Кам'янки був розташований в кількох панських стайнях, які огородили за допомогою дроту. Окрім чоловіків, ув'язненими були і жінки. Від ранку і до вечора вони працювали поза межами табору. Їх виводили під охороною. Під час ліквідації табору, ув'язнених вели на місце страти групами. Німці їх розстрілювали, стріляючи чергами. Багато людей падали в яму живими. Розстріл відбувався з самого ранку і закінчився за один день. Також свідок розповіла, що євреї-лікарі, яким дозволили мешкати поза межами табору, в селі, перед приїздом розстрільної команди були завчасно попереджені кимось із місцевих людей, завдяки чому врятувались [6].

В архівних документах ми маємо дані про час існування табору в Кам'янках (жовтень 1941 р. – липень 1943 р.), ім'я коменданта (гауптштурмфюрер СС Пауль Ребель) і його помічників, кількість ув'язнених (500–600 осіб), кількість охорони і дату його ліквідації (10 липня 1943 р.) [4, 19–22]. Однак цього недостатньо для відтворення правди і відповіді на питання: «Що ж там відбувалось кожного дня?». Також ми знаємо, коли був розстріл, і хто за це відповідальний. Це були підрозділи СД (Кавказька рота СД та інші члени СД) і поліція безпеки з Тернополя [1, 193–196]. Проте, у нас обмаль інформації щодо того, як саме екзекуція відбувалась.

Зрозуміло, що інші спогади з архіву Yahad-in Unum можуть розкрити й інші деталі, зокрема про те, як підготовлювалось місце страти та що відбувалось після неї. Ми також можемо отримати більше інформації про те, хто

саме був змушений копати ями, чи загортати їх. Важливо, що ж відбувалось з могилою пізніше. Зокрема, як увіковічнювалось це місце в радянський час, або ж після здобуття Україною Незалежності в 1991 р.

Загалом, варто підкреслити, що завдяки збереженим свідченням Yahad-in Unum ми маємо можливість:

1. Отримати інформацію щодо повсякденного життя ув'язнених;
2. З'ясувати умови в яких вони перебували;
3. Довідатись про конкретне місцезнаходження табору і його вигляд;
4. Дослідити як місце злочину було підготовлене і що з ним відбувалось після екзекуції;
5. З'ясувати як відбувався розстріл в'язнів;
6. Отримати дані про місцевих людей, які рятували євреїв;
7. Зрозуміти, як до долі увязнених євреїв ставилось місцеве населення.

Список використаної літератури і джерел:

1. Зілінський В. Нарис історії табору примусової праці Кам'янки на Тернопільщині (1941–1943 рр.). *Архіви України*. Випуск 4 (№ 333), Київ, 2022. С.187–200.
2. Кісь О. Усна історія: становлення, проблематика, методологічні засади. *Україна Модерна*. Число 11, Київ–Львів: Критика, 2007. С. 7–21.
3. Отець Патрік Дебуа. Хранитель спогадів. Кривавими слідами Голокосту, Київ: Дух і Літера, 2011. С. 336.
4. Bundesarchiv Ludwigsburg. В 162. 2116. В1. 19–22.
5. <http://www.yahadinunum.orgwww.yahadmap.org/#map/>
6. Yihad-in Unum's archive. U 2610.

РОЛЬ НОБЕЛІВСЬКОЇ ПРЕМІЇ МИРУ В РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО ГУМАНІТАРНОГО ПРАВА

Корольова А.О., здобувачка вищої освіти
Сєверова О.В., доцент кафедри всесвітньої історії
Рівненський державний гуманітарний університет

Нобелівська премія миру, заснована шведським підприємцем та благодійником Альфредом Нобелем у 1895 році, вважається однією з найпрестижніших нагород у світі, яка присуджується за видатні досягнення в галузі миру та гуманітарної діяльності. По своїй суті вона відіграє важливу роль у формуванні та розвитку міжнародного гуманітарного права, сприяючи визнанню та підтримці осіб та організацій, які докладано значних зусиль для захисту прав людини, зменшення збройних конфліктів та поступу міжнародної співпраці. Відзначаючи лауреатів, що зробили вагомий внесок у боротьбу за мир і гуманність, Нобелівська премія миру не лише надає їм глобальне визнання, але й допомагає стимулювати подальший розвиток гуманітарних стандартів та підвищення обізнаності про критичні питання міжнародного права. У цьому контексті премія не може бути простою відзнакою – вона є і потужним інструментом впливу, який сприяє зміцненню основ правової та етичної бази міжнародних відносин.

Задум заснувати Нобелівську премію миру виник у Альфреда Нобеля під впливом його дружби із австралійською новелісткою та радикальною пацифісткою Бертою фон Зуттнер. Вони познайомились у 1876 році і у наступні роки активно листувались. Саме освіченість, принциповість та наполегливість Б. фон Зуттнер позначилася на переконаннях А. Нобеля. Берта згодом писала, що Нобель пристрасно вірив – колись люди стануть досконалими і на землі встановиться лад, підпорядкований ідеалам людяності та гуманізму.

В 1891 році Альфред та Берта разом взяли участь в першому Великому мирному конгресі. Під впливом зміцнівших пацифістських поглядів Берти, Альфред також перейняв радикальні настрої миротворчого руху. По факту, Берта та Альфред стали провідниками один для одного у світ пацифізму. Згодом саме Б. фон Зуттнер стане першою лауреаткою Нобелівської премії миру у 1905 році [5].

Вкрай важливим нам видається наступний факт – і в листах до Б. фон Зуттнер і в першому заповіті від 14 березня 1893 року Альфред наголошує, що задуману ним премію миру мають вручати як чоловікам, так і жінкам. Жінки, на його переконання, були створені припиняти конфлікти. Як показує історична існування усіх Нобелівських премій – статистично саме категорія миру є найбільш гендерно репрезентованою. Зокрема, взявши до уваги лише останнє десятиліття, ми побачимо наступне відсоткове співвідношення (станом на 2022 рік): фізика – 6,1% жінок-лауреаток, хімія – 13%, фізіологія або медицина – 6,9%, література – 41,7%, економіка – 4%. Нобелівська премія миру має 50% жінок-лауреаток, урівнюючи гендерну складову до повного паритету [2].

Слід зазначити, що Нобелівська премія миру є єдиною Нобелівською премією, яка надається не лише окремим особам, але й організації. Зокрема, протягом десятиліть лауреатами ставали такі потужні організації як Міжнародний комітет Червоного Хреста (1917, 1944, 1963), Міжнародне бюро миру (1910), Міжнародне агентство з атомної енергії (2005), Організація із заборони хімічної зброї (2013) тощо. Міжнародний комітет Червоного Хреста, до прикладу, відіграв одну з ключових ролей у розвитку міжнародного гуманітарного права. МКЧХ ініціював Женевські конвенції, здійснював і здійснює регулярні інспекції умов утримання військовополонених, проводить гуманітарні операції в зонах конфліктів і постійно взаємодіє з урядами та збройними групами для забезпечення дотримання гуманітарних норм, провадить інновації тощо. Міжнародне бюро миру також сприяло розвитку МГП через підтримку миротворчих ініціатив, популяризації ідей роззброєння, адвокації прав людини і гуманітарних принципів, співпраці з іншими організаціями.

Але чи є праця лауреатів справді успішною, коли мова йде про реальні дії при важких збройних конфліктах чи війнах? Україна, яка нині перебуває у стані війни із РФ, є безпосереднім майданчиком для активної діяльності цих організацій, тому ми можемо у повній мірі оцінити, наскільки впливовими вони є на розвиток гуманітарного права в Східній Європі наразі. Наприклад, небезпечно залишається ситуація із ЗАЕС (станом на травень 2024 року) – Нобелівські лауреати 2005 року МАГАТЕ лише спостерігають за ситуацією і «підкреслюють серйозність» дії країни-

агресорки [7]. У свою чергу Організація із заборони хімічної зброї теж роблять свої заяви стосовно російсько-української війни: ОЗХЗ наголошує, що «інформація, надана Організації наразі обома сторонами, разом із даними, доступними Секретаріату, є недостатньо обґрунтованою». ОЗХЗ планує «продовжувати стежити за ситуацією» [1]. Це можна назвати надмірною бюрократизацією, яка має як свої позитивні, так і негативні моменти: складність процедур і регулювання, необхідність прозорості та підзвітності, зменшення гнучкості і ефективності, пошук балансу між безпекою та рішучими діями.

Серед 141 лауреата Нобелівської премії миру 111 (станом на 2023 рік) було присуджено окремим особам. У меншій мірі обмежені рамками функціонування цілої організації, лауреати чоловіки та жінки мали можливість провадити активнішу роботу у сфері Міжнародного гуманітарного права. Відзначимо тих переможців, які використали нагороду постфактум як можливість розширити свій вплив та діяльність.

Лауреат Нобелівської премії миру 1964 року американський пастор Мартін Лютер Кінг значно посилив свою миротворчу діяльність та боротьбу за громадянські права. Грошову винагороду він використав для підтримки свого руху, пожертвувавши її на підтримку різних ініціатив та організацій, що боролися за рівність та справедливість. Премія також надала йому ще більшу міжнародну платформу, дозволивши привернути увагу до проблеми расової дискримінації у Сполучених Штатах.

Нобелівська лауреатка 2003 року іранська адвокатка та провозахисниця Шірін Ебаді використала свою перемогу для значного розширення гуманітарної діяльності та підвищення рівня усвідомлення прав людини на міжнародному рівні. Отримання премії надало їй глобальну платформу для привернення уваги до порушень прав людини в Ірані та інших країнах.

Після здобуття премії Ебаді стала ще більш активною у своїй адвокатській діяльності. Вона заснувала Центр захисту прав людини в Тегерані, який займався наданням юридичної допомоги жертвам порушень прав людини, а також поширенням інформації про такі порушення. Ебаді брала активну участь у міжнародних форумах, використовуючи свій новий статус для того, щоб впливати на політиків і міжнародні організації [6]. Її голос став важливим у міжнародному правозахисному русі, особливо в питаннях прав жінок і дітей.

Десятий президент Фінляндії Мартті Агтїсаарі, отримавши Нобелівську премію миру у 2008 році за свої зусилля у врегулюванні міжнародних конфліктів, сприяв розширенню миротворчої діяльності. М. Агтїсаарі заснував Crisis Management Initiative (CMI), організацію, яка займається миротворчими та посередницькими зусиллями в зонах конфліктів. Також одним із його значущих досягнень після отримання премії стало продовження миротворчої роботи в різних конфліктах, зокрема в Індонезії (провінція Ачех), Косово, Намібії та Іраку. Його посередництво в Ачеху, яке завершилося підписанням мирної угоди в 2005 році, стало прикладом успішного використання дипломатичних зусиль для припинення насильства і встановлення стабільності [4].

Агтїсаарі активно співпрацював з іншими лауреатами Нобелівської премії миру та міжнародними лідерами, створюючи коаліції для просування миру та захисту прав людини. Його діяльність включала участь у різних ініціативах, спрямованих на запобігання конфліктам та підтримку постконфліктного відновлення.

Однак, історія знає і приклади негативного впливу Нобелівських лауреатів на розвиток міжнародного гуманітарного права. Проблема поглиблюється ще й тому що, що відмінити нагороду неможливо - згідно зі статутом Нобелівського комітету після вручення премії рішення є остаточним і не може бути переглянуто або скасовано.

Нобелівський лауреат 1973 року американський політик Генрі Кіссінджер сприймався багатьма як контроверсійна фігура в світі політики через різні аспекти своєї діяльності, які викликали негативні реакції. Основним аспектом була його роль у війні у В'єтнамі. Кіссінджер став одним з ключових архітекторів американської політики у В'єтнамі в 1960-х роках, і його підтримка агресивної стратегії спричинила ескалацію конфлікту та призвела до масових порушень прав людини [10]. Також Кіссінджер був зацікавлений у зміцненні американського впливу на міжнародній арені, що призводило до підтримки авторитарних режимів. Наприклад, він активно підтримував режим Августа Піночета в Чилі, який відомий масовими злочинами проти населення.

У 1994 році Нобелівським лауреатом став лідер Організації визволення Палестини Ясір Арафат, також відомий як лідер арабської терористичної партії ФАТХ. Протягом десятиліть Я. Арафат вів збройну боротьбу за палестинську незалежність. Частиною цієї боротьби було застосування терористичних методів, таких як викрадення літаків, теракти, зникнення людей, катування та безпідставні арешти [8]. Такі дії були засуджені з боку багатьох країн та міжнародних організацій.

Ще одним прикладом лауреата Нобелівської премії миру, що став об'єктом критики, є китайський правозахисник Лю Сяобо. Він отримав премію у 2010 році за свої «зусилля в боротьбі за права людини» у Китаї [9]. Проте нагородження супроводжувалось засудженням з боку інших правозахисників та активістів, які вважали, що китайський уряд використовував це як спробу легітимізувати свою авторитарну владу.

Втім, Нобелівська премія миру залишається однією з найпотужніших майданчиків для поширення, просування і популяризації миротворчих ініціатив. В 2022 році лауреатом премії став український Центр громадянських свобод. Під час нагородження голова ЦГС Олександра Матвійчук виголосила промову, в якій закликала до формування нового гуманістичного руху: «Права людини – це про спосіб мислення, про певну парадигму сприйняття світу, яка визначає як людина думає та буде діяти. Вони втрачають значення, якщо їхній захист залишити тільки юристам та дипломатам. Тому недостатньо прийняти правильні закони чи створити формальні інституції. Цінності суспільства все-одно будуть сильніші. Це значить, що нам потрібен новий гуманістичний рух, який буде працювати із суспільством на рівні сенсів, займатися просвітництвом, формувати масову підтримку та залучати людей до захисту прав та свобод. Цей рух має об'єднувати інтелектуалів та громадянські суспільства різних країн, адже ідеї свободи та прав людини універсальні та не мають державних кордонів.» [3]

Таким чином, Нобелівська премія миру у значній мірі позитивно сприяла та сприяє розвитку міжнародного гуманітарного права. Однак, механізм присудження премії, надмірна бюрократизація і недостатня ефективність дій лауреатів залишається негативним проявом Нобелівського руху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кацімон О. Організація із заборони хімічної зброї зробила заяву щодо України. *Суспільне | Новини*. URL:
2. Корольова А. Гендерні особливості Нобелівського процесу. *XII Міжнародна наукова конференція «Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії»*: матеріали Міжнар. наук. конф., м. Рівне, 25 листоп. 2022 р. Рівне, 2022.
3. Матвійчук О. Виступ Лауреата Нобелівської премії миру 2022 р. Центру громадянських свобод. *The Nobel Peace Prize*, м. Осло, 10 груд. 2022 р. Осло, 2022. С. 5.
4. Awaluddin H. Why is peace in Aceh successful?. *Conciliation Resources*. URL: <https://www.c-r.org/accord/aceh-indonesia/why-peace-aceh-successful> (date of access: 11.05.2024).
5. Cohen L. Suttner, Bertha von. *1914-1918-Online. International Encyclopedia of the First World War (WW1)*. URL: https://encyclopedia.1914-1918-online.net/article/suttner_bertha_von (date of access: 18.04.2024).
6. Dagres H. Nobel laureate Shirin Ebadi: 'If we don't unite – we won't be able to topple the Islamic Republic'. *Atlantic Council*. URL: <https://www.atlanticcouncil.org/blogs/iransource/shirin-ebadi-mahsa-amini-revolution-unite/> (date of access: 16.05.2024).
7. IAEA Director General Statement on Situation in Ukraine. Vienna : International Atomic Energy Agency, 2024. URL: <https://www.iaea.org/newscenter/pressreleases/update-221-iaea-director-general-statement-on-situation-in-ukraine> (date of access: 09.05.2024).
8. Karmon E. Palestinian Terrorist Organizations, Pioneers of Global Terrorism: Is Hamas Entering the Global Arena?. *ICT*. URL: <https://ict.org.il/palestinian-terrorist-organizations-pioneers-of-global-terrorism-is-hamas-entering-the-global-arena/> (date of access: 05.05.2024).
9. Liu Xiaobo The Nobel Peace Prize 2010. *The Nobel Prize*. URL: <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/2010/xiaobo/facts/> (date of access: 29.04.2024).
10. Rotondi J. P. Henry Kissinger's Controversial Role in the Vietnam War. *HISTORY*. URL: <https://www.history.com/news/henry-kissinger-vietnam-war-legacy> (date of access: 12.05.2024).

СЕКЦІЯ VI. МОЛОДИЙ ФІЛОЛОГ

ЕВОЛЮЦІЯ КОНЦЕПТУ ПОЛІТИКА (НА МАТЕРІАЛІ АМЕРИКАНСЬКОГО АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ)

Войтович Л.О. здобувач вищої освіти,
Мороз Л.В. кандидат філологічних наук, доцент, професор, завідувач кафедри іноземних мов
Рівненський державний гуманітарний університет

Людина сприймає події світу, що ментально опрацьовується і вербально поширюється у спільноті. Кореляція між накопиченими в свідомості даними (концепт) та одиницями, що їх іменують, говорить про зв'язок між концептом та лексичним значенням його імен. Отже, концептуальна структура (свідомість) ідентична лексичній структурі (мова), що говорить про можливість вивчення механізмів мислення на ґрунті лінгвістичних ресурсів.

Концепт – це оперативна змістова одиниця пам'яті, ментального лексикону [3, р. 301], концептуальної системи і мови мозку, всієї картини світу, відображеної в людській психіці [4, р. 210]; яка є лінгвістичним вираженням цінностей. Цінності утворюють концептуальну основу політичного мовлення, ціннісні категорії, які містяться в центрі політичної комунікації, – це когнітивні конструкти, які визначають поведінку людини і її сприйняття дійсності, формують оцінку подій і розділяють її оточення на друзів та ворогів [5, р. 12].

Ідентичність концепту та лексичного значення його імені засвідчує, що перший може виводитися методиками дослідження семантичної структури слів (компонентний аналіз словникових дефініцій, визначення логічних предикатів у дискурсивних контекстах, асоціативний експеримент) [1, с. 49]. Отримані семи привірюються до доменів як когнітивних ознак концепту і зображуються матрицею або мережею.

Цінності утворюють концептуальну основу політичного мовлення, ціннісні категорії, які містяться в центрі політичної комунікації, – це когнітивні конструкти, які визначають поведінку людини і її сприйняття дійсності, формують оцінку подій і розділяють її оточення на друзів та ворогів. Ціннісна сторона концепту [2, 140] – це важливість цього психічного утворення як для індивіда, так і для колективу. Вона є найважливішою під час дослідження політичного дискурсу.

Згенерована за семантичним аналізом концептуальна структура підлягає когнітивному моделюванню – ранжуванню змісту концепту в свідомості за когнітивними операціями (специфікація, фокусування, промінантність, перспективізація тощо) [1, с. 61]. Так, із однієї концептуальної моделі може утворитися кілька когнітивних - польова, модусна, шарова (як сукупний досвід осмислення концепту свідомістю мовної спільноти).

Польова модель концепту групує когнітивні ознаки у формі польових зон (ядра, ближньої, дальньої і крайньої периферії) [2, с. 104–115, 210–217]. Ядро подає найбільш актуальні ознаки в осмисленні концепту, крайня периферія – найменш релевантні.

Водночас, дослідники вважають словники інструментом реконструкції ядра концепту, дискурс – засобом висвітлення периферії [2, с.145–146]. Цим керуємося й ми, вивчаючи механізми самоподібної еволюції концепту ПОЛІТИКА в американській свідомості. За компонентним аналізом дефініцій слова politics зі словників встановимо ядро, за логічними предикатами у дискурсивних контекстах – зони периферії в концепті. Результати аналізу подамо

як матриці доменів, порівняємо їх на спорідненість, зобразимо геометрично їхню польову стратифікацію і встановимо принцип самоподібної еволюції концепту ПОЛІТИКА в американській свідомості.

Отже, реконструйована за компонентним аналізом і визначенням логічних предикатів модель самоподібної польової стратифікації ПОЛІТИКИ свідчить, що за динамічного осмислення концепту ПОЛІТИКА американською свідомістю у будь-яких дискурсах буде спостерігатися схожа матриця макродоменів з акціональними реляціями. Остання як нова периферійна польова зона концепту самоподібно накладатиметься на той самий аргументно-рольовий каркас акціонального фрейму каузативної схеми (атрактор), і так до нескінченності у будь-яких типах дискурсу. Маємо дійти висновку, що еволюція концепту ПОЛІТИКА як системного ментального динамічного утворення-інформації, постійно реорганізованого в свідомості американського соціуму за матричними польовими розгалуженнями, має дійсно синергетичну природу.

Список використаних джерел

1. Жаботинська С.О. Ім'я як текст: концептуальна мережа лексичного значення (аналіз імені емоції). *Когніція, комунікація, дискурс*. 2013. № 6. С. 47-76.
2. Степанов В.В. Синергетична модель концепту ПОЛІТИКА (на матеріалі англійської мови). *Нова філологія*. 2020. №80. Том 2. С. 100-278.
3. Longman Dictionary of Contemporary English. – Pearson Education Ltd., Edinburgh Gate, Harlow, 2000. – 1668 p.
4. Webster's Third New International Dictionary of the English Language. – Springfield, Massachusetts, USA, 1986. – 2662 p.
5. Wierzbicka A. Lexicography and Conceptual Analysis / A. Wierzbicka. – Ann Arbor : Karoma Publishers, Inc., 1985. – 368 p.

КОНЦЕПТ «ЕМОЦІЇ І ПОЧУТТЯ» В АНГЛІСЬКОМОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Матвеев І.В., здобувач вищої освіти,
Ясногурська Л.М. кандидат філологічних наук, доцент, кафедри іноземних мов
Рівненський державний гуманітарний університет

У лінгвістичних дослідженнях сьогодення особливе місце займають принципи антропоцентризму, які дозволяють за допомогою мови проникнути в сутність не тільки предметів і явищ навколишнього світу, але й ЛЮДИНИ, в її світорозуміння та світобачення.

Такою спробою глибше пізнати феномен ЛЮДИНИ в англійськомовній картині світу презентована дана стаття, виконана в руслі антропоцентричної лінгвістики, і в якій на матеріалі компаративних фразеологічних одиниць (далі – КФО) здійснено опис одного зі складників макроконцепту ЛЮДИНА (далі часто – HUMAN BEING) – концепт ЕМОЦІЇ І ПОЧУТТЯ (далі часто – PSYCHOEMOTIONAL STATES AND FEELINGS). В дослідженні не просто репрезентовано концептуальні ознаки PSYCHO-EMOTIONAL STATES AND FEELINGS в КФО, але й здійснено короткий аналіз їх семантики з точки зору когнітивної лінгвістики та лінгвокультурології.

Обрання КФО, на матеріалі яких здійснюється опис концепту PSYCHO-EMOTIONAL STATES AND FEELINGS, зумовлене тим, що ці одиниці є чи не найбільш антропоємними і доміантною зоною, яку вони покривають своєю семантикою, є насамперед ЛЮДИНА, її риси та ознаки. Тому ці одиниці завдяки антропоцентричній маркованості їх семантики, а також образності, оцінності й емоційності здатні достатньо коротко, проте емно і влучно дати характеристику ЛЮДИНИ і тим самим виступати її яскраво вираженим концептовиражальним мовним засобом.

На матеріалі КФО описів концепту ЕМОЦІЇ І ПОЧУТТЯ майже немає. Зустрічаються вони тільки фрагментарно у комплексних дослідженнях ЛЮДИНИ на матеріалі таких мов, як *шведська* (О.С. Альошин), *німецька* (К.І. Мізін), *чеська* (Л.Ю. Лебедева). Однак таких досліджень на матеріалі *англійської мови* у вітчизняній і зарубіжній фразеології нами не виявлено. Виняток складають публікації У.Я. Билиці, у яких на матеріалі КФО *англійської мови* описано тільки окремі мікроконцепти EMOTIONAL STATES AND FEELINGS [3, с. 153].

Відтак відсутність у вітчизняній та зарубіжній фразеології цілісного і вичерпного дослідження концепту PSYCHO-EMOTIONAL STATES AND FEELINGS, вербалізованого КФО англійської мови й зумовили мотиви вибору теми нашої статті.

Отже, об'єктом дослідження є КФО англійської мови зі структурою словосполучення зі спільним семантичним компонентом PSYCHOEMOTIONAL STATES AND FEELINGS, що мають частково або повністю переосмислений склад, побудовані на порівнянні і є стійкими у вживанні. Такими є одиниці різноманітних структурних типів, як наприклад: ад'єктивні – *(as) happy as a pig in the mud*; субстантивні – *a face like a stone*; дієслівні – *laugh like little Audrey* [6, р. 217]. Подібні одиниці вербалізують різні змістові параметри досліджуваного концепту і формують разом з іншими мовними знаками його складники: асоціативно-образний, оцінний та етнокультурний.

У структурі КФО слід виокремити два основні складові компоненти: 1) *основа* (або *об'єкт порівняння*); 2) *порівняльна частина* (або *суб'єкт порівняння*, дуже часто – *образ-еталон*). Перший компонент зазвичай експлікує певну ознаку, властивість ЛЮДИНИ, що підлягає порівнянню, а другий – представляє собою символічний образ з певної концептуальної сфери навколишнього світу, ознаки або властивості якого за аналогією переносяться на ЛЮДИНУ. Особливу роль в структурі КФО відіграють *суб'єкти порівняння*, тобто *образи-еталони*, які чи не найбільше впливають на характер семантики цих одиниць. Під терміном образ-еталон ми розуміємо не сам еталон як певний зразок, мірило, стандарт чого-небудь, а тільки *певну ознаку*, яка у межах цього еталонного зразкабирається при порівнянні [7, с. 69]. Так, у виразі *(as) miserable as a bandicoot*, актуалізована тільки одна ознака цього зооніму – *сумний, непривабливий вигляд*, у той час як для нього характерні й інші ознаки – *шуроподібна фігура, пересування як у кенгуру* тощо. У такому випадку цей образ-еталон, втілюючи в собі одну із ознак – *сумний вигляд*, переноситься за

аналогією на ЛЮДИНУ. Фактично у даній КФО образ-еталон не тільки мотивує і моделює її образну основу, але й виконує роль носія певної лінгвокультурної інформації, а саме – негативної оцінності, етнокультурної маркованості, а також вказує на джерело формування цієї одиниці – зоонімна концептуальна сфера.

Загалом ЛЮДИНА, вступаючи в різні стосунки з іншими особами, об'єктами і явищами навколишньої дійсності, обов'язково виявляє свої ЕМОЦІЇ І ПОЧУТТЯ, вона із захопленням або з байдужістю ставиться до них, сперечається, хвилюється, радіє або сумує, любить або ненавидить тощо. Закономірно, що подібні емоції і почуття знаходять своє відображення, в мові, зокрема в КФО.

Слід зауважити, що кількість емоційних станів та почуттів є достатньо великою, проте часто між ними відсутнє чітке розмежування, особливо, що стосується таких суміжних понять, як «емоція», «почуття», «відчуття» тощо. Наприклад, в англійській мові поняття «емоція» *emotion* та «почуття» *feeling* взагалі не розмежовуються, а розглядаються як синоніми.

Не вдаючись у широку дискусію з цього приводу, у нашому дослідженні ми опираємося на визначення цих понять, наведених в психологічній науці: «Емоції (лат. *emovere* – хвилювати, збуджувати) – це психічні стани і процеси, у яких відображається безпосереднє, ситуативне переживання життєвих явищ, зумовлене їх відношенням до потреб суб'єкта» [5, с. 64-65], а почуття – це «специфічна форма відображення дійсності, у якій виявляється *стійке, суб'єктивно-емоційне ставлення людини до предметів і явищ, які вона пізнає і змінює відповідно до своїх потреб*» [5, с. 64-65]. Відтак різниця між цими поняттями полягає в тому, що емоції мають ситуативний характер, а почуття характеризуються стійкістю і тривалістю за часом і мають зазвичай певну спрямованість на що-небудь / кого-небудь [5, с. 66-67].

Відомо, що «неврівноваженість, нестриманість» ЛЮДИНИ в своїх почуттях і емоціях, невміння керувати ними є свідченням її низької культури та невихованості, а тому вони зазвичай осуджуються, що особливо характерно для носіїв англо-саксонської культури: *Composure is better than cure*. Або: *The passions are like fire and water: good servants but bad masters* [1, с. 34].

Ціла низка КФО вербалізує гіпоконцепт UNCOOL, UNRESTRAINED образно і неповторно: *jump around like a scalded cat, sit like on nettles, look like a deer caught in the headlights, fret like gummed taffeta* тощо [2, с. 451]. Семантика останньої КФО вимагає етимологічного розкодування, оскільки побудована на грі різних значень слова *to fret*: 1) «сердитися, хвилюватися» і 2) «морщитися» [6, р. 200].

Психо-емоційний стан GENTLE, TENDER вербалізований КФО в основному з використанням образів-еталонів зоонімного походження (67%), які привносять у семантику цих одиниць здебільшого позитивну конотацію. Антиподом GENTLE, TENDER є стан ANGRY, FIERCE, який є найвищим проявом нерівноваженості, нестриманості ЛЮДИНИ і може «зумовити послаблення свідомого контролю за діями та вчинками» [4, с. 113-114]. Загалом у вербалізації цього стану засобами КФО домінує також використання образів-еталонів зоонімного походження (56%).

Гіпоконцепти BRAVE, COURAGEOUS з точки зору психології мають не чисто емоційний, а емоційно-вольовий характер і їх синонімами є такі поняття із сфери вольових ознак, як «смівливість», «хоробрість» [4, с. 113-114]. Усі ці поняття пов'язані зі здатністю ЛЮДИНИ не боятися небезпеки, діяти рішуче в складній або небезпечній обстановці, переборювати можливе почуття страху та невпевненості.

Як бачимо, при вербальному вираженні концепту PSYCHO-EMOTIONAL STATES AND FEELINGS англійська мова значною мірою послуговується компаративними фразеологізмами. За нашою картотекою їх кількість складає 374 одиниці, які разом з іншими мовними знаками формують асоціативно-образний, оцінний та етнокультурний складники цього концепту.

Отже, *асоціативно-образний* складник концепту формують КФО, джерелами формування яких є образи-еталони таких основних концептуальних сфер: зооморфної (32,9%), предметно-артефактної (13,7%) та міфолого-релігійної (9,2%). *Оцінний* складник концепту формують у переважно не позитивно-оцінні, а негативно-оцінні одиниці і їх співвідношення складає у концепті 64% (-) - 29% (+). Така асиметрія зумовлена критичним ставленням людини до самої себе та до своїх емоцій, фокусуванням на відхиленні від норми, що, у свою чергу, призвело до виокремлення великої кількості негативних емоцій та, відповідно, стимулювало активне фразотворення одиниць, що їх вербалізують. *Етнокультурний* складник представлений у концепті як одиницями, що мають універсальну семантику, так і тими, що виражають досліджувані емоційні стани специфічно і навіть унікально.

Список використаних джерел

1. Англо-український словник компаративної фразеології. / уклад. К.І. Мізін. Кременчук : Щербатих О., 2010. – 120 с.
2. Англо-український фразеологічний словник / уклад. К. Баранцев. 2-ге вид., випр. Київ : Т-во «Знання», КОО, 2005. – 1056 с.
3. Билиця У.Я. Дихотомічні мікроконцепти «красивий» - «некрасивий» в англійській картині світу засобами компаративної фразеології. *Вісник Прикарпатського університету. Філологія*. Івано-Франківськ, 2015-2016. Вип.44-45. С.153-160.
4. Негрич Н. Вербалізація емоцій засобами фразеології. *Науковий журнал Чернівецького нац. Ун-ту імені Ю. Федьковича*. 2012. Вип 1. Том 1. С. 112-117.
5. Трофімова О.В. Фразеологія негативних емоцій в англійській та українській мовах : монографія. *Лінгвокогнітивні та лінгвокультурологічні дослідження* Т. 1. Донецьк : ДонНУ, 2014. – 248 с.
6. Longman Dictionary of English Idioms. Lnd: Longman, 1980. – 387 p.

КОНЦЕПТ «ЖИТЛО» В АНГЛІЙСЬКІЙ СУЧАСНІЙ ФРАЗЕОЛОГІЇ

Мічуда Н.М. старший викладач кафедри іноземних мов,
Мороз Л.В. кандидат філологічних наук, доцент, професор, завідувач кафедри іноземних мов
Рівненський державний гуманітарний університет

У статті в загальному вигляді ставиться проблема дослідження значущих національних концептів, зокрема концепту «житло». Ця проблема пов'язана з важливими практичними та науковими завданнями аналізу національної картини світу та розглянута у значній кількості наукових праць. Мета нашого дослідження – аналіз наявних засобів вираження концепту «житло» на прикладі сучасної фразеології англійської мови. Концепт «житло» проаналізовано з точки зору англійської національної свідомості та менталітету. В англійській лінгвокультурі концепт «житло» сприймається перш за все як реальний об'єкт, предмет приватної власності, здатний характеризувати статус свого власника і його приналежність до певного соціального класу, на що вказують такі концептуальні ознаки концепту, як його місце розташування, зовнішні параметри, комфортабельність. Житло, будучи самостійним замкнутим простором, обмеженим від зовнішнього світу і контрольованим людиною, протистоїть відкритості, необмеженості, невизначеності і хаосу чужого простору і являє собою своєрідний засіб захисту особистості людини. Англіїці звикли пов'язувати житло із сімейним затишком, рідними людьми, з чимось виключно «своїм», і це знаходить своє відображення і в англійській фразеології. Наряду з фразеологізмами, які мають давню історію, існує низка більш сучасних одиниць. Аналізуючи англійські фразеологізми, можна побачити, що концепт «житло» частіше має позитивний відтінок, символізуючи затишок, спокій і захищеність; утім, щодо фразеологізмів з негативним відтінком, то їх теж можна зустріти, але набагато рідше, та зазвичай не сам концепт «житло» є носієм цього негативного значення у висловлюванні. Дослідивши концепт житло в англійській фразеології, ми не маємо сумніву щодо його значущості в житті англійців та існування дійсно особливого зв'язку між господарем і власне житлом.

Концепт «житло» має не лише лексичне значення, а й своєрідне ментальне відтворення в свідомості індивіда й національній свідомості. Концепт «житло» є складним і багатошаровим та може зустрічатися в різних формах залежно від культури, у якій він розглядається. У цій роботі концепт «житло» розглянуто з точки зору англійської національної свідомості та менталітету. Merriam-Webster dictionary дає таке визначення концепту “dwelling” – a shelter [4, p. 54]. Cambridge dictionary пропонує таке визначення концепту “dwelling” – a house, flat, etc. where a person lives [2, p. 43].

В англійській картині світу концепт «житло» реалізує ознаки статусу власника і виступає передусім як предмет приватної власності, тобто він нерозривно пов'язаний з безеквівалентним концептом “privacy” («особисте, приватне життя»), адже саме завдяки дому приватне життя людини виявляється захищеним від усього зовнішнього [2, p. 234].

Англійський будинок є вищим втіленням приватності, що підтверджено загальновідомими прислів'ями: *My home is my castle; there is no place like home; Home, sweet home*. Тяга до privacy може трактуватися як прагнення до усамітнення. Та чи вірно буде така точка зору? “The English dream is privacy without loneliness, – зазначає Джеремі Пексмен, автор книги про англійців “The English: A Portrait of a People” [1, p. 54]. Дж. Пексмен, який є прихильником метеорологічного пояснення англійського характеру і особливого значення для них поняття home, зазначає: “I wondered whether the English weather might really be the key. Could the English preoccupation with privacy and home have an explanation as simple as the fact that their climate obliged them to spend a lot of time indoors?” [1, p. 60]

Наряду з фразеологізмами, які мають давню історію, існує низка більш сучасних одиниць. Розглянемо фразеологічний зворот *Safe as houses*; його значення: completely safe; very secure; reliable.

E.g. *Both managers can count on one thing - their jobs are safe as houses.*

When you get all the luxury you dreamed of and buy a property in the best part of the city, you will feel as safe as houses [3, p. 63].

Зазвичай цей вираз використовують, щоб запевнити людину, яка має певні сумніви. «О! Це так само безпечно, як будинки», тобто абсолютно безпечно, натякаючи на приватну власність як інвестицію. Кажуть, що ця фраза виникла, коли залізничні акції почали втрачати свою популярність, і люди почали звертати увагу на більш давні форми інвестицій, більш надійні [3, p. 63].

Досить цікавим є фразеологізм *to go (all) round the houses*, що означає «прямувати довгим шляхом, коли є можливість вибрати інший, коротший, або розповідати щось неважливе, ніяк не озвучуючи саму суть розмови, тобто буквально постійно переходити від одного будинку до іншого». E.g. *A respectable organization shouldn't be giving house room to a bunch of bigoted fanatics* [5, p. 135].

Розповсюдженим у повсякденному житті є вираз *on the house*, який можна почути в пабі або барі в значенні «за рахунок закладу». E.g. *We had to wait for a table for so long, so they gave us all drinks on the house* [5, p. 136].

Існує ще один вираз, пов'язаний з їжею, *eat sb out of house and home*, який має гумористичний відтінок і означає «з'їсти майже всю їжу, яку людина мала вдома». E.g. *The boys have just come back and they have already eaten me out of house and home* [5, p. 137].

Позитивне значення має вираз *bring the house down*, яке використовується, коли йдеться про театральну п'єсу або будь-яке гумористичне шоу. Означає змусити людей захоплюватися та дуже голосно сміятися і аплодувати. E.g. *The clown sang a duet with the talking horse, which brought the house down every night* [5, p. 138]. Якщо ж виступ був драматичним і достатньо реалістичним, використовується фразеологізм «*not a dry eye in the house*» в значенні «не залишити нікого байдужим і змусити плакати. E.g. *The melodrama was so sad and tearful that there was not a dry eye in the house during the performance* [5, p. 138].

Отже, в англійській культурі концепт «житло» сприймається перш за все як реальний об'єкт, предмет приватної власності, здатний характеризувати статус свого власника і його приналежність до певного соціального класу, на що вказують такі концептуальні ознаки концепту, як його місце розташування, зовнішні параметри, комфортабельність. Житло, будучи самостійним замкнутим простором, обмеженим від зовнішнього світу і контрольованим людиною,

протистоїть відкритості, необмеженості, невизначеності і хаосу чужого простору і є своєрідним засобом захисту людини. Англіїці звикли пов'язувати житло із сімейним затишком, рідними людьми, з чимось виключно «своїм», і це знаходить своє відображення і в англійській фразеології.

Аналізуючи англійські фразеологізми, можна побачити, що концепт «житло» частіше має позитивний відтінок, символізуючи затишок, спокій і захищеність. Помітним стає і те, що житло для англійців навіть має сакральне значення. А багато фразеологізмів, які мають слово “home”, пов'язані з гостинністю. Щодо фразеологізмів з негативним відтінком, то їх теж можна зустріти, але набагато рідше, та зазвичай не сам концепт «житло» є носієм цього негативного значення у висловлюванні. Навіть вираз “one’s last home”, хоч і є носієм трагічного значення, але також має поетичний, дещо філософський відтінок. Англіїці уникають пов'язування концепту «житло» з поганими подіями. Більшість дієслів, що є частиною фразеологізмів концепту “dwelling”, також несуть позитивне значення: bring, keep, put in order, give. Усі вони пов'язані з підтриманням затишку, порядку та наданням душевного спокою і підтримки. Дослідивши концепт *житло* в англійській фразеології, ми не маємо сумніву щодо його значущості в житті англійців та існування дійсно особливого зв'язку між господарем і власне житлом.

Список літератури:

1. Paxman, J. The English: a Portrait of a People. New York: Overlook, 1999, 308 p.
2. Procter, P. Cambridge International Dictionary of English. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, 1792 p.
3. Siefiring, J. Oxford Dictionary of Idioms. Oxford: Oxford University Press, 2004, 340 p.
4. Webster, N. Merriam-Webster Dictionary. Springfield: Merriam-Webster, 1913, 6400 p. URL: <https://www.merriam-webster.com/>
5. White, J. Cambridge International Dictionary of Idioms. Cambridge : University Press, 1998, 608 p.

СЕКЦІЯ VII. МОЛОДИЙ МИСТЕЦТВОЗНАВЕЦЬ

МІЖНАРОДНА ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ КУЛЬТУРНИХ ІНСТИТУЦІЙ РІВНОГО

Лавор М.О., з.в.о. 4 курс спеціальність «Менеджмент соціокультурної діяльності»
Казначеева Л.М., к.і.н., доц.

Рівненський державний гуманітарний університет

Сучасна Україна протистоїть ворожій агресії східного сусіда упродовж десяти років, з яких більше двох років триває повномасштабне вторгнення російської федерації на наші землі. Усі зусилля країни, кожного свідомого українця спрямовані на максимальну підтримку війська, всебічну допомогу постраждалим, якісне виконання роботи на своєму місці у тилу. Свої функції та обов'язки у воєнних реаліях виконують й інституції сектору культури, зокрема у й у Рівному. Це стосується як державних культурних інституцій, так і організацій та ініціатив приватного, недержавного, громадського сектору.

Однією з форм діяльності культурних інституцій Рівного є проєктна діяльність – участь та реалізація різноманітних ініціатив, що складає самостійний напрям у соціокультурній сфері [2, с. 7]. Під проєктом у контексті соціокультурної діяльності ми маємо на увазі комплексні програми або заходи, спрямовані на досягнення певних соціальних, культурних, освітніх цілей. Ключовими аспектами проєктів в соціокультурній сфері є чітко визначені цілі та конкретні завдання, пов'язані з культурним розвитком, освітою, збереженням культурної спадщини, підвищенням громадської обізнаності або вирішенням певних соціальних проблем. Певною характеристикою проєктів є їх тимчасовий характер із визначеним часовим проміжком, упродовж якого вони реалізуються, з чітким початком та закінченням. Важливими для будь-якого соціокультурного проєкту є ресурси: людські, фінансові, матеріальні, інформаційні технічні, та команда, що складається, як правило, з керівника проєкту, виконавців, волонтерів та ін. Кожен проєкт має чітко розроблений детальний план реалізації, що включає в себе етапи, терміни, розподіл обов'язків та ресурсів. Важливим є моніторинг, що проводиться регулярно у ході виконання проєкту, та оцінка результатів наприкінці задля визначення ефективності та впливу проєкту.

Проєктна діяльність здійснюється як на рівні України – шляхом участі у конкурсних програмах, приміром, Українського культурного фонду, так і на світовому рівні – завдяки участі у міжнародних культурних програмах, грантах та конкурсах. У контексті участі культурних інституцій Рівного у міжнародних проєктах останніх років є певний досвід, який пропонуємо розглянути. До участі у міжнародних програмах, приміром Eu4Culture, Horizon Europe, House of Europe та ін. долучаються громадські організації міста (ГО). Однією із таких варто назвати ГО «Агенція сталого розвитку міста». За 5 років свого існування організація як проєктно-експертний майданчик зреалізувала 26 проєктів, у тому числі й міжнародних, у сфері культури, спадщини, освіти, урбаністики та ін. Серед найвідоміших варто назвати проєкти «Кулінарна спадщина Рівненщини: МАЦИК», фасилітація розробки стратегії розвитку культури Рівного, створення просторів Майстерня міста Рівне, Вулична майстерня міста Рівне, освітні проєкти з культурного менеджменту, інклюзивні ініціативи [1].

Цікавою ініціативою ГО «Агенція сталого розвитку міста» став міжнародний проєкт «**Культурна спадщина кухні – просування кулінарних традицій через професіоналізацію гастрономічної пропозиції Любліна і Рівного**», що тривав упродовж 2020-2021 років. В рамках цієї ініціативи з метою збереження та популяризації традиційної кулінарної спадщини Рівненщини був представлений проєкт «Кулінарна спадщина Рівненщини: МАЦИК». Для його реалізації ГО вивчала регіональні страви Рівненського краю – у експедиціях поліськими селами був зібраний важливий фольклорний матеріал щодо кухні мешканців Полісся та Волині, була налагоджена співпраця з місцевими ресторатами.

У результаті реалізації проєкту був створений кулінарний каталог «Смакуй Рівненське: автентичні страви та напої», видрукований трьома мовами та запропонований окремо у онлайн-форматі. Розуміючи важливість

інклюзивного підходу, книга була також видана й шрифтом Брайля для людей з порушенням зору. Крім того, був створений проморолик «МАЦИК» із субтитрами трьома мовами для популяризації автентичної регіональної страви. Фіналом проєкту навесні 2021 року став фестиваль автентичної кухні «МАЦИК», де були представлені регіональні страви Рівненщини та Польщі. Варто вказати, що проєкт було зrealізовано у співпраці із **Управлінням з питань стратегічного розвитку та інвестицій виконавчого комітету Рівненської міської ради** та за фінансової підтримки європейських партнерів [1].

Цінним для культурного життя міста став ще один міжнародний проєкт, втілений у співпраці із Управлінням культури і туризму виконавчого комітету Рівненської міської ради та культурними стейкхолдерами міста. Упродовж 2021-2024 років було проведено низку робочих зустрічей, тренінгів, мозкових штурмів, ознайомчих поїздок для вивчення досвіду зміни культурного середовища інших міст України – Івано-Франківська, Вінниці, Луцька та сусідньої Польщі (м.Люблін) в контексті розвитку сектору культури. До робочих зустрічей та тренінгів долучалися вітчизняні та міжнародні експерти. Результатом роботи стали напрацьовані вектори розвитку сфери культури міста Рівне на наступні 10 років, викладені у відповідній секторальній Стратегії. Вона може виконувати функції певного набору ідей можливих проєктів та ініціатив для громади та представників культурних менеджерів Рівного, вказувати напрями діяльності зацікавлених сторін, органів місцевої влади тощо. Дана ініціатива є вкрай важливою, адже вона дозволила окреслити візійні напрями, стратегічні цілі та завдання, зафіксувати бажані зміни та можливі майбутні проєкти у секторі культури міста, а також індикатори досягнення поставлених цілей – забезпечення оптимально ефективних та сприятливих умов для духовного, естетичного, соціального розвитку кожної людини та громади Рівного загалом. Повний текст та презентація Стратегії доступні на сайті ГО «Агенція сталого розвитку міста» та Управління культури і туризму Рівного [5].

До участі у міжнародних соціокультурних проєктах долучилася й Рівненська обласна філармонія, яка 2024 року почала зrealізовувати міждисциплінарний проєкт «Готичний сад органного залу» – створення екологічного саду-реновації. До проєкту долучилася ГО «Спільнота Рівненської обласної філармонії», створена на базі філармонії, та міжнародні партнери – програма ЄС «Креативна Європа». Важливо, що до обговорення цього інтеграційного проєкту долучено громаду міста, а в результаті його реалізації мешканці Рівного отримають новий культурний та екологічний міський простір [4].

У місті активно функціонують подієві майданчики, креативні простори для коворкінгу, комунікації та проведення різних культурних подій. Найперше – це простір, створений ГО «Платформа взаємодій «Простір». Упродовж останніх років у «Просторі», що відкрили на базі Національного університету водного господарства та природокористування, було зrealізовано чотири фестивалі креативних індустрій за підтримки міжнародних партнерів. Так, у 2017 році було проведено Форум культурних ініціатив 2.0 «Креативна економіка», в рамках якого відбулися презентації успішних інноваційних рівненських брендів, зустрічі з фахівцями креативної економіки, координаторами експертних груп розвитку культурних та творчих індустрій Європейської комісії та інші події.

Вже наступного, 2018 року, на базі «Простору» було зrealізовано Тиждень креативного підприємництва, де на Форумі ключовими темами стали проблеми мейкерства, освіти та масштабування. Представники креативного підприємництва Рівного обмінювалися досвідом, надихалися успішними вітчизняними та зарубіжними кейсами. Певним підсумком Тижня креативного підприємництва став каталог брендів креативних індустрій Рівного, де у одному виданні було зібрано перелік кращих креативних брендів Рівного та області. До слова, реалізація цієї ініціативи відбулася у співпраці із державними інституціями – каталог був створений в рамках проєкту «Територія креативних індустрій» за сприяння Департаменту економічного розвитку і торгівлі Рівненської обласної державної адміністрації [6].

На Форумі креативних індустрій, що відбувся у «Просторі» у вересні 2019 року упродовж двох днів проходили лекції від відомих вітчизняних фахівців креативної економіки, бізнес-консультації, арт-нетворкінг, воркшопи із дизайну, важливих тем просування креативних товарів – сторітелінгу, відео- та фотозйомок, стопмоушену та ін. Було втілено ініціативу «Думай руками» про сучасні тенденції сфери – рівненські стартапи, експо-плейс за участі локальних мейкерів [3].

Наймасштабнішим за числом учасників, запрошених експертів та гостей став House of Europe festival, що відбувся у «Просторі» у вересні 2020 року. Фестиваль креативності та підприємництва, що проходив упродовж кількох днів у змішаному форматі, зібрав більше 500 учасників онлайн, більше 100 учасників офлайн, більше 10 спікерів з України та світу. Своїм досвідом ділилися та надихали присутніх успішні креативні бізнесмени та стартап-підприємці, відбувалися особисті консультації з експертами, нетворкінг, кінопокази, концерти та вечірки.

Окрім згаданих фестивалів креативності «Простір» долучився та зrealізував десятки інших цікавих різнопланових проєктів сфери культури, освіти, урбаністики, підприємництва, спорту. Серед найвідоміших: Нове лого Рівного (айдентика) (2015 р.), Освітня ініціатива з навчання проєктному менеджменту «Co-Lab» (2017 р.), «ZELENKA. Реконструкція» (2016-2018 рр.), розмовні клуби з польської та англійської мов (2017, 2018 рр.), Школа волонтерства (2018 р.), Жіночий клуб лідерства (2018 р.), Скетчинг-марафон (2020 р.), Перша мистецька резиденція у Рівному «Contemporary Art Rivne» (2021 р.), Мандрівний Міжнародний фестиваль документального кіно про права людини (2021 р.) та багато інших [3].

Отже, нині Україні як ніколи отримує чимало можливостей для підтримки та розвитку культурної спроможності від світових донорів. Міжнародна проєктна діяльність культурних інституцій Рівного представлена багатьма цікавими кейсами, які можна і варто масштабувати. Крім того, вкрай необхідно розвивати проєктну діяльність в рамках співпраці з міжнародними партнерами.

Список використаних джерел:

1. Агенція сталого розвитку міста. URL: <https://citydev.com.ua/>
2. Петрова І.В. Проєктування в соціально-культурній сфері: Навчальний посібник. Київ: Вид-во КНУКіМ, 2007.

- 3.Простір. URL: <https://www.prostir.rivne.ua/project/open-office-4>
- 4.Рівненська обласна філармонія. URL: <https://organ.rv.ua/>
- 5.Управління культури і туризму Виконавчого комітету Рівненської міської ради. URL: <https://culture-rivne.com.ua/>
- 6.CATALOG: бренди креативних індустрій Рівного 2019/2020. URL: <http://catalog.prostir.rivne.ua/>

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ І. МОЛОДИЙ ПЕДАГОГ

Мельник О. Я., Шевчук О. А. ТИПОЛОГІЯ АВАРІЙ НА ХІМІЧНО-НЕБЕЗПЕЧНИХ ОБ'ЄКТАХ ТА ВИМОГИ ДО ЇХНЬОГО РОЗМІЩЕННЯ	3
Ющук А.І., Шевчук О.А. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ ПОЖЕЖИ У ПРОЦЕСІ СИТУАТИВНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	5
Рига С., Косарева Г. ОСОБЛИВОСТІ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З АЛАЛІЄЮ В УМОВАХ ІРЦ.....	7
Каштан М.О., Сілкова Е.О.ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОСННЯ МАТЕМАТИКИ.....	8
Михалко К.О., Павелків О.М. МЕТОДИКА РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕГРАЛА В КЛАСАХ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ.....	9
Пасічник О.О., Павелків О.М. МЕТОДИКА РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СТЕРЕОМЕТРИЧНИХ ЗАДАЧ У КЛАСАХ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ.....	10
Борутіна Л. П., Генсіцька-Антонюк Н. О. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....	11
Єлфімова Д.І., Косарева О.І. ФІЗКУЛЬТУРНІ ЗАЙНЯТТЯ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗДО, ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗОВАНОСТІ ДІТЕЙ З ООП	12
Боровик С. М. Руденко Н. М. РОЗВИТОК НАВИЧОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ З ОДНОЛІТКАМИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС.....	14
Кравчук Т. Ю., Сілкова Е. О. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	16
Пархут І.В. Генсіцька-Антонюк Н.О. ВПРОВАДЖЕННЯ STEM ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ НУШ 5-6 КЛ.....	17
Борух С.В., Суржук Т.Б. ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ.....	19
Шадюк О. І, Сятиня Н. М. ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВЛЕННЯ ПАТРІОТИЗМУ У ДІТЕЙ ВПО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	19
Гаврилюк Я.О., Горопаха Н.М. ДИТЯЧА КНИГА ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАННЬОГО ВІКУ.....	21
Левочко О.М., Федорова Н. В. ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ	22
Петренко Л.І., Горопаха Н.М. ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ СПІВПРАЦІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО З БАТЬКАМИ ВИХОВАНЦІВ СОЦІАЛЬНО НЕЗАХИЩЕНИХ КАТЕГОРІЙ.....	23
Гуц Б.Р.Шостак О.О. ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА В ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ ЗАСОБАМИ ФОЛЬКЛОРНОЇ КАЗКИ.....	24
Васюрчик К.О., Галатюк Ю.М. ВІДОБРАЖЕННЯ МЕТОДОЛОГІЇ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ У ВИВЧЕННІ ЕЛЕМЕНТІВ КВАНТОВОЇ ФІЗИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	26
Кушнірук Л.С., Галатюк Ю.М. СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ.....	27
Гарбарчук Н.А., Галатюк Ю.М. МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	29
Шевчук О.А. ЕФЕКТИВНІСТЬ ВСТАНОВЛЕННЯ ДІАГНОЗУ ЧЕРЕЗ НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ У ФІЗИЧНІЙ ТЕРАПІЇ.....	31
Масовець Б.С. ЛОГОПЕДИЧНИЙ ТРЕНАЖЕР – ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	32
Данченко А.В., Горопаха Н.М. НАСТУПНІСТЬ ЗДО І ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ НАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ.....	34
Осік К., Косарева О.І. ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНИХ ІМПУЛЬСІВ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ЗАСОБАМИ АВА ТЕРАПІЇ.....	35
Трайтлі А.Ю., Ціпан Т.С. НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ: ЦІЛІ, ЗАВДАННЯ, ПРИНЦИПИ.....	36
Савчук В.В., Ціпан Т.С. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	37
Багній О.П., Янцур Л. А. ДО ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	38
Рибачук Л.О. РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ.....	40
Коптюх Н.С., Косарева О.І. ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ СТРАХУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ЗАСОБОМ КАЗКИ.....	41
Левечко І.Д., Павлюк Т.О. ПАЛЬЧИКОВА ГІМНАСТИКА, ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСЛАЛІЄЮ	43

Доманська Л.П., Павелків О.М. МЕТОДИКА РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ЗАДАЧ КООРДИНАТНО-ВЕКТОРНИМ МЕТОДОМ.....	45
Колода Н. М., Стельмашук Ж.Г. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	45
Шевчук О.А. ЕФЕКТИВНІСТЬ ВСТАНОВЛЕННЯ ДІАГНОЗУ ЧЕРЕЗ НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ У ФІЗИЧНІЙ ТЕРАПІЇ.....	46
Демчук Д. А., Маліновська Н. В. ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	48
Делтува Н.Б., Руденко Н. М. АНАЛІЗ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЕКСПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	49
Лесник О. Ю., Стельмашук Ж. Г. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	51
Шевчук О.А. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ ВИХОВНИЙ ЗАХІД «ПРОФІЛАКТИКА ВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН».....	52
Яскула В. С., Маліновська Н. В. ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	54
Трубакова Д. П., Маліновська Н. В. КРАЄЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	55
Рудчик О. А., Маліновська Н. В. ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	56
Стасюк М.П., Велесик Т.А. ТОРГІВЛЯ ЛЮДЬМИ ЯК ГЛОБАЛЬНА ПРОБЛЕМА.....	57
Артюхова К. Ю., Маліновська Н. В. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	58

СЕКЦІЯ II. МОЛОДИЙ ПСИХОЛОГ

Опалько В.О., Шевчук О.А. ПСИХОЛОГІЯ БЕЗПЕКИ У МОМЕНТ НЕБЕЗПЕЧНОЇ СИТУАЦІЇ.....	60
Грицюк К. В., Кулакова Л.М. ОЦІНКА ПСИХІЧНОГО СТАНУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	63
Кравчук І.М., Кулаков Р.С. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	64
Шоцька М.П., Кулакова Л.М. СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩА РИСА ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА.....	66
Савчук В.Р., Кулакова Л. М. СТАН ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ У ПОГЛЯДАХ ТЕОРЕТИКІВ ПСИХОЛОГІЇ.....	67
Оздемір О., Созонюк О. В. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗКРИТТЯ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ».....	69

СЕКЦІЯ III. МОЛОДИЙ ПРИРОДОДОСЛІДНИК

Рудь О. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБІГУ ФАСЦІОЛЬОЗНОЇ ІНВАЗІЇ ВЕЛИКОЇ РОГАТОЇ ХУДОБ В ЗОНІ ПОЛІССЯ.....	71
Трохимчук І., Стецюк С. ІНФЕКЦІЙНІ ЗАХВОРЮВАННЯ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ ЛЮДИНИ....	73
Колеснік А.О., Сяська І.О. СТРУКТУРНО-ТЕРИТОРІАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРИРОДНО-ЗАПОВІДНОГО ФОНДУ РАДИВИЛІВСЬКОЇ ГРОМАДИ.....	75
Дишкант О.В., Давиденко П.О., Кучерявенко Р.О. ПАТОЛОГОАНАТОМІЧНІ ЗМІНИ ЗА ІНФЕКЦІЙНОГО ГЕПАТИТУ У СОБАК.....	77
Андрощук О.О., Радзиховський М.Л., Кулішенко О.М. ПАТОЛОГОАНАТОМІЧНІ ЗМІНИ ЗА ПАРВОВІРОЗУ СОБАК.....	78
Кичан М. В., Васів Р. О., Сачук Р. М., Калиновська Л. В. ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ ДЬОГТЮ БЕРЕЗОВОГО У ВЕТЕРИНАРНІЙ МЕДИЦИНІ.....	78
Кондратюк М.Л., Гунчак В.М., Сачук Р. М., Пономарьова С.А. ОСОБЛИВОСТІ ФАРМАКОКІНЕТИКИ ЦЕЛЕКОКСИБУ.....	80
Пепко В.О., Фаріонік Т.В., Пікула О.А., Сачук Р. М., Якута О.О. ФАРМАКОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОПРАНОЛОЛУ ГІДРОХЛОРИДУ.....	81
Сачук Р. М., Стравський Я.С., Гутий Б.В., Кацараба О.А., Барило Б.С. ВИВЧЕННЯ ТОКСИЧНОСТІ ПРЕПАРАТУ «АМОКСИДЕВ 15» НА БІЛИХ МИШАХ.....	82
Сачук Р. М., Велесик Т.А., Кацараба О.А., Барило Б.С., Жигалюк С.В. ВИВЧЕННЯ СПЕЦИФІЧНОЇ ТОКСИЧНОСТІ ПРЕПАРАТУ «АМОКСИДЕВ 15» НА МУРЧАКАХ ТА КРОЛЯХ.....	83
Сачук Р.М., Горюк Ю.В., Сачук Р. М., Курилас Л.В. ВИВЧЕННЯ ЗАЛИШКОВИХ КІЛЬКОСТЕЙ ПРЕПАРАТУ «АМОКСИДЕВ 60» У ПРОДУКТАХ ТВАРИННИЦТВА.....	84

СЕКЦІЯ ІV. МОЛОДИЙ ІТ-СПЕЦІАЛІСТ

Лаврушкін С.В., Шинкарчук Н.В. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ НАДАННЯ ІТ-ПОСЛУГ ШЛЯХОМ АВТОМАТИЗАЦІЇ ОСНОВНИХ ПРОЦЕСІВ УПРАВЛІННЯ.....	85
Ільюк І.І., Петренко С. В. КОМП'ЮТЕРНА ГРА НА ОСНОВІ РУШІЯ UNREAL ENGINE.....	87
Лещенко Б. В., Юзик О.П. СУЧАСНІ ФОРМИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ КОНТЕНТУ.....	88
Мартиненков М.О., Кіндрат П.В. ДОСЛІДЖЕННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ РОЗШИРЕНИХ МЕТОДІВ АУТЕНТИФІКАЦІЇ ДЛЯ СИСТЕМ КОНТРОЛЮ ДОСТУПУ.....	89
Мартиненков Д.О. Петренко С.В. ІНТЕГРАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ІНФОРМАТИКИ.....	90
Якимчук І.Ю., Кирик Т.А. РОЗРОБКА ЧАТ-БОТУ ОПОВІЩЕННЯ ПРО РОЗКЛАД ЗАНЯТЬ ФАКУЛЬТЕТУ.....	91
Сокольвак А.С., Паламарчук О.С. ОСОБЛИВОСТІ ГРАНТОВОЇ ПІДТРИМКИ СТАРТАПІВ У ІТ-СФЕРІ	92

СЕКЦІЯ V. МОЛОДИЙ ІСТОРИК

Чижевський О.О., Мартинчук І.І. МІЖНАРОДНІ ВІЙСЬКОВІ ТРИБУНАЛИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.....	93
Немеришин В.М., Мартинчук І.І. ПОНЯТТЯ ІСТОРИЧНОЇ СВІДОМОСТІ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ..	95
Кравчук І. О., Давидюк Р. П. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ТА ПРИЙОМІВ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ.....	96
Шляхтич Р.П. ДЖЕРЕЛА З АРХІВУ ВІДЕНСЬКОГО ІНСТИТУТУ ВИВЧЕННЯ ГОЛОКОСТУ ВІЗЕНТАЛЯ ПРО ЗЛОЧИННУ ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ ДОПОМІЖНОЇ ПОЛІЦІЇ В РОКИ НАЦИСТСЬКОЇ ОКУПАЦІЇ УКРАЇНИ.....	97
Дубінецька В.В., Карпуніна Т.О. ПОЗИЦІЯ УГОРЩИНИ ЩОДО УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ НАПЕРЕДОДНІ ТА НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ.....	100
Михальчук Р.Ю., Слесаренко А.В. УСНІ ДЖЕРЕЛА ФОНДУ ШОА УНІВЕРСИТЕТУ ПІВДЕННОЇ КАЛІФОРНІЇ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ І ВИКЛАДАЦЬКІЙ ПРАКТИЦІ (ПРИ ВИКЛАДАННІ КУРСІВ ГЕНОЦИДІВ, ТОТАЛІТАРНИХ РЕЖИМІВ, ІСТОРІЇ АЗІЇ, АФРИКИ ТА ЛАТИНСЬКОЇ АМЕРИКИ).....	102
Михальчук Р.Ю. ПОТЕНЦІАЛ УСНИХ СВІДЧЕНЬ ЯХАД-ІН УНУМ В ДОСЛІДЖЕННІ ЗЛОЧИНІВ ПРО ЄВРЕЇВ ТА НЕЄВРЕЙСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ ПІД ЧАС ГОЛОКОСТУ.....	104
Ілюкова А.С., Михальчук Р.Ю. ДІЯЛЬНІСТЬ ДЖУЗЕППЕ МАДЗІНІ.....	105
Ліщинська С.С., Михальчук Р.Ю. УКРАЇНСЬКИЙ ВІЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ	107
Лотоцький Ю.В., Михальчук Р. Ю. СТВОРЕННЯ ТАБОРІВ ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В ПОВОЄННІЙ ЄВРОПІ.....	109
Остап'юк І.О., Михальчук Р.Ю. МАРКІЗА ДЕ ПОМПАДУР В ІСТОРІЇ ФРАНЦІЇ.....	110
Ревко Р.М., Михальчук Р.Ю. СПІВПРАЦЯ УРЯДІВ ЄВРОПИ З НАЦИСТАМИ ЩОДО ЄВРЕЙСЬКОГО ПИТАННЯ.....	111
Ситар О.В., Михальчук Р. Ю. ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ЖИТТЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПІДПІЛЛІ.....	114
Тарасюк Д.В., Михальчук Р.Ю. РОЛЬ НІМКЕНЬ В ДРУГІЙ СВІТОВІЙ ВІЙНІ.....	115
Хома М.Ю., Михальчук Р.Ю. ШВЕДСЬКИЙ КОРОЛЬ ГУСТАВ ІІ АДOLF - «ЛЕВ ПІВНОЧІ».....	117
Чирик О.І., Михальчук Р.Ю. АНГЛІЙСЬКА БУРЖУАЗНА РЕВОЛЮЦІЯ ХVІІ СТОЛІТТЯ: ПОЛІТИЧНІ КОНФЛІКТИ, ЕКОНОМІЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНІ ЗМІНИ.....	118
Зілінський В.Т. АРХІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ҀАНАД-ІН UNUM (ПАРИЖ, ФРАНЦІЯ) ЯК ДЖЕРЕЛО ДО ВИВЧЕННЯ ТАБОРІВ ПРИМУСОВОЇ ПРАЦІ НА ТЕРИТОРІЇ ДИСТРИКТУ ГАЛІЧИНА (1941–1944 РР.).....	119
Корольова А.О., Северова О.В. РОЛЬ НОБЕЛІВСЬКОЇ ПРЕМІЇ МИРУ В РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО ГУМАНІТАРНОГО ПРАВА.....	120

СЕКЦІЯ VI. МОЛОДИЙ ФІЛОЛОГ

Войтович Л.О. Мороз Л.В. ЕВОЛЮЦІЯ КОНЦЕПТУ ПОЛІТИКА (НА МАТЕРІАЛІ АМЕРИКАНСЬКОГО АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ).....	122
Матвеев І .В., Ясногурська Л.М. КОНЦЕПТ «ЕМОЦІЇ І ПОЧУТТЯ» В АНГЛІСЬКОМОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ.....	123
Мічуда Н.М., Мороз Л.В. КОНЦЕПТ «ЖИТЛО» В АНГЛІЙСЬКІЙ СУЧАСНІЙ ФРАЗЕОЛОГІЇ.....	125

СЕКЦІЯ VII. МОЛОДИЙ МИСТЕЦТВОЗНАВЕЦЬ

Лавор М.О., Казначесва Л.М. МІЖНАРОДНА ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ КУЛЬТУРНИХ ІНСТИТУЦІЙ РІВНОГО.....	126
---	-----