

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Центральноукраїнський державний університет  
імені Володимира Винниченка

# СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 28

Кропивницький – 2023

УДК 001.89  
С – 88

Студентський науковий вісник. – Випуск 28. – Кропивницький: РВВ  
ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. – 288 с.

До збірника ввійшли матеріали наукових доповідей звітних студентських конференцій за 2023 рік.

### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

- |                     |  |
|---------------------|--|
| 1. Клочек Л.В.      | – доктор психологічних наук, професор;                             |
| 2. Чінчой О.О.      | – кандидат педагогічних наук, доцент<br>(відповідальний редактор); |
| 3. Сокурєнко О.А.   | – кандидат юридичних наук, доцент;                                 |
| 4. Нічшишина В.В.   | – кандидат педагогічних наук, доцент;                              |
| 5. Стасєнко О.А.    | – кандидат педагогічних наук, доцент;                              |
| 6. Колоскова Ж.В.   | – кандидат педагогічних наук, ст. викладач;                        |
| 7. Ляшенко Р.О.     | – кандидат педагогічних наук, ст. викладач;                        |
| 8. Вєрезубєнко М.М. | – кандидат філологічних наук, ст. викладач.                        |

Друкується за рішенням ученої ради  
Центральноукраїнського державного університету  
імені Володимира Винниченка  
(протокол № 14 від 08 травня 2023 р.)

**Статті подано в авторській редакції.**

© Центральноукраїнський державний університет  
імені Володимира Винниченка, 2023



**МАТЕРІАЛИ  
VI МІЖНАРОДНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ  
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ  
«МИКОЛА ЛИСЕНКО – МУЗИЧНИЙ СИМВОЛ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІЇ»**

УДК 78.089:159.942 «364»

**Олексій БАКУМА****ТВОРИ МИКОЛИ ЛИСЕНКА ЯК ЗАСІБ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ КОРЕКЦІЇ  
У ПОДОЛАННІ ТРАВМ ВОЄННОГО ЧАСУ***(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв**Центральноукраїнського державного університету ім. Володимира Винниченка)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растрюгіна А.М.*

***Анотація.** Здійснено спробу довести, як саме твори М. Лисенка впливають, та можуть заспокоїти, урівноважити емоційний стан людей які всіляко потерпають від воєнного часу, та зрозуміти яким чином композитор досяг тої майстерності, щоб вважати що його твори здатні подолати певні психоемоційні травми.*

***Ключові слова:** М. Лисенко, хоріві твори, народна пісенність, сучасний фольклор, емоційний стан, психіка, воєнний час, європейська освіта*

**Постановка проблеми.** Микола Віталійович Лисенко – найвидатніший український композитор другої половини XIX – початку XX ст. Від найперших дитячих років світосприйняття майбутнього композитора формується під впливом двох музичних стихій. В спадщині Лисенка вперше в національній музичній історії відобразилися практично всі найважливіші ознаки української художньої ментальності, знайшли своє продовження численні багатовікові традиції національної культури, як професійної, так і народної. Лисенко вперше в українській музиці звернувся до інструментальних жанрів.

Тож, Микола Лисенко став основоположником української класичної музики, увійшов в історію національного мистецтва як талановитий диригент, засновник національної музично-творчої школи, вдумливий педагог, етнограф, вчений-фольклорист і визначний музично-громадський діяч. М. Лисенко сформував і збагатив майже всі існуючі в українській музичній творчості жанри. Блискуче закінчивши з відзнакою університет і захистивши кандидатську дисертацію з біології, Микола Лисенко обирає музику й їде до Лейпцизької консерваторії. Він стає першим в Україні композитором, хто мав європейську професійну освіту.[1, с.27] Своїми теоретичними працями в галузі музичного фольклору він значно розвинув вітчизняну науку про народну музичну творчість. Педагогічною діяльністю М. Лисенко заклав підвалини вищої спеціальної музичної освіти в Україні. Безпосередніми продовжувачами кращих творчих традицій М.Лисенка в українській музичній культурі були К. Стеценко, Я. Степовий, М. Леонтович.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідження сучасних вітчизняних та зарубіжних вчених у галузі мистецтвознавства, історії музики та теорії музичної культури які займалися проблематикою творчості М. В. Лисенка є наступні науковці: А. М. Катренко, Л. Б. Архімович, Л. П. Корній, О. Г. Кіреєва, О. В. Горбатюк, С. Й. Грица, С. Ф. Русова, Т. А. Хоролець. Незважаючи на велику кількість робіт в яких всебічно розглядається творча спадщина композитора Лисенка, для нас залишається актуальною проблема дослідження майстерності композитора впливати на емоційний стан, що і обумовило написання даної роботи: твори Миколи Лисенка як засіб психоемоційної корекції у подоланні травм воєнного часу.

**Мета статті.** Дослідити можливості застосування творів Миколи Лисенка як засобу психоемоційної корекції у подоланні травм воєнного часу

**Виклад основного матеріалу.** Збагачуючись передовими ідеями і художньо-естетичними критеріями свого часу, вивершуючи знання народного життя, переймаючись болями і радощами народу, усвідомлюючи людський моральний стан та устремління неосяжних багатств музичного фольклору, Микола Лисенко заклав міцні засади для нової в історії світової музики української професійної музичної школи.[2] Його подвижництво й мудрість полягали у тому, що, невтомно пропагуючи кращі досягнення великих композиторів, він готував благодатну основу для майбутніх конкретних і практичних справ, розраховуючи, врешті, не стільки на схвальну оцінку, скільки на дієву підтримку і допомогу з боку народу. Адже він розумів, що народу необхідно усвідомлення важливості цієї справи. Доробок Лисенка-композитора



величезний. Лисенкова праця освоює новий широкий пласт народної пісенної культури, намагаючись піднести її до високого професійного рівня, виробивши нові, незнайомі ще музиці форми на підставі переробки колосального народного музичного матеріалу [3]. Маючи прекрасну музичну культуру й високу школу, композитор прагнув ввести в сучасну йому музику вивчений і асимільований ним колосальний фольклорний матеріал, який врешті став яскравим увиразненням українського фольклору й зіграв величезну роль у відродженні українського етносу, народу, релігії та культури.

Лисенко сприймав фольклор у цілісному образі, розуміючи, чим є народна пісня для збереження психоемоційної рівноваги та ідентичності бездержавної нації. З листа до Філарета Колесси: «Дуже радий був перечути від Вас про широкі плани і заходи організації співацьких товариств в Галичині; нарешті таки заворушивсь інтерес до музичної етнографії й починають з'являтися збірки записаних пісень від народу. Це дуже важна прикмета зрілості суспільства, свідомого своєї національної гідності»[4, с.187]. Ці філософсько-естетичні переконання знайшли своє надзвичайно широке втілення у самій творчості Лисенка. Жодна тематична сфера українського фольклору не пропущена в його творчості, жоден жанр. На цій питомій основі засновник національної композиторської школи створив суто європейський за духом і буквою стиль, знайшовши оптимальну рівновагу між національним та універсальним, притаманним провідним європейським школам. Так втілюється, зокрема, фантастична «русалкова» сфера образів у опері «Утоплена», вишукано пристосована до конкретного сюжету традиція різдвяного вертепу в опері «Різдвяна ніч», узагальнено відтворені символічні процеси народження і смерті живої природи в дитячій опері «Зима і Весна», глибоко переосмислена епічна думна стилістика в операх «Тарас Бульба» та «Енеїда», на основі синтезу різних фольклорних жанрів знайдено власний неповторний епічно-драматичний стиль виразу в кантатах з циклу «Музика до «Кобзаря»: «Б'ють пороги» та «На вічну пам'ять Котляревському», своєрідно продовжені – в руслі європейського романтизму – витоки українського духовного хороспіву в кантаті «Радуйся, ниво неполітая» [5, с. 8].

У Лисенка об'єднуються практично всі основні вокально-хорові жанри романтичної музики: від мініатюри-солоспіву на 16 тактів до багаточастинної монументальної кантати. Однак йдеться не просто про багатоманітність форм і жанрів. Значно важливішим видається те, що Лисенко зумів відобразити етично-філософські мотиви в музичній формі, не порушуючи їх внутрішньої експресії й ораторської переконливості. Навпаки, інтонаційно висвітлив деякі підтексти, приховані, потенційно закладені у поезії Кобзаря. Так імітаційна поліфонія у фіналі кантати «Радуйся, ниво неполітая» майже зримо розгортає картину безперервного тривання і оновлення життя, увиразнюючи сенс тексту «...оживуть степи, озера». Так само в геніальному солоспіві-монолозі «Гетьмани!», кількаразове звернення до суворих лицарів, минулого підкреслюється як типово думним інструментальним зачином, так і характерним зворотом вигуку. Лисенко осмислює вітчизняну історію крізь призму біблійних і філософсько-етичних категорій. У цьому він глибоко споріднений зі світовідчуттям Т. Шевченка, чия поезія стала для нього своєрідним духовним ідеалом, до якого він прагнув все своє життя. Такий висновок дає змогу зробити не лише монументальний цикл «Музика до «Кобзаря», твори з якого розпочинають і завершують творчий шлях М. Лисенка. Шевченківське прочитання народної поезії, трактування її символів, метафор та етичних категорій, близьке до нього розуміння світової класики, трансформація романтичних стильових принципів і жанрів, продовження певних культурних традицій нації зближують у найістотніших засадах Шевченка і Лисенка. Провідна ж лінія, притаманна його творчому методу, - репрезентація всієї культурно-мистецької спадщини нашого народу як неповторного духовного феномена, що може бути сумірним з античною міфологією, середньовічними сагами, тобто з найвагомішими досягненнями європейської цивілізації. Цю ж естетичну ідею продовжують численні його інші твори, як фортепіанні, так і солоспіви.[1, с.207]

Так, тип рапсодії Ф.Ліста перевтілюється в Лисенковій творчості через національні жанри «думки» і «шумки», «Мрія» – по аналогії з «Мріями» Р. Шумана, що отримує підзаголовок «На солодкім меду», вказуючи на українську пісенну основу, солоспіви на вірші Г. Гейне чи А. Міцкевича, природно поєднують ліричну природу національних пісень-романсів і фактуру фортепіанного акомпанементу. Цей органічний синтез відзначив зокрема С. Людкевич: «...в інструментальній сфері він обертається переважно у формах романтиків: рапсодіях, піснях і танцях, і в їх техніці, як в мотивах, вельми часто чути відгуки Ліста, Шопена і Чайковського [6, с.460]. С. Людкевич наголошує, що фортепіанні твори Лисенка повні «народного колориту» і національного напрямку передусім тому, що вони є першими і майже єдиними проявами української фортепіанної літератури. А також підкреслює «...зрештою між ними є транскрипції народних пісень. Особливу увагу привертає сюїта соль мінор на теми народних пісень, в якій окремі народні мотиви, влучно підібрані і зручно опрацьовані у формі старовинних танців у поліфонічному стилі, становлять гарні й оригінальні зразки стародавніх класичних форм, оживлених новим народним змістом. Але і в усіх інших «космополітичних» формах, як елегії, пісні без слів, навіть в чужих, як полонези, Лисенко, при всіх явних слідах чужих впливів, зберігає все таки стільки своїх індивідуальних і національних ознак у мелодиці, що чуючи їх, не скажеш, що це «чистий» Шопен або Ліст, а що це таки Лисенко» [6,с.460].



Починаючи з 1869 р. Микола Віталійович розуміючи емоційний стан суспільства невтомно виступає у концертних програмах. У 1904 р. М. Лисенко відкриває першу в Україні національну музично-драматичну школу, що працювала у програмному режимі вищих мистецьких навчальних закладів. У 1905 р. відкриває музично-хорове товариство «Київський Боян», головою якого був до кінця життя. Також він був засновником і головою ради правління «Українського клубу» (1908-1911 рр.) [7, с.200-204].

**Висновок.** З огляду на вищезазначене, можемо стверджувати, що у спадщині Лисенка вперше в національній музичній історії відобразилися практично всі найважливіші ознаки української художньої ментальності, знайшли своє продовження численні багатотисячолітні традиції національної культури, як професійної, так і народної. Серед жанрів, що переважають у спадщині Лисенка, безпосередньо пов'язаних зі словом, являють нерозривну єдність музичної і поетичної інтонації або походять від синкретичних обрядових жанрів, що створив наш народ у сиву давнину щоб ми не забували про наш етнос, нагадуючи нам про нашу культуру, завжди. Це опери, кантати, солоспіви, вокальні ансамблі, хори. І хоча композитор зумів подолати рамки суто національної характерності і гнучко об'єднати українську мистецьку традицію з досягненнями доби романтизму, що панував у другій половині XIX ст. у численних композиторських школах європейських країн, все-таки установка на три найважливіші національні джерела: духовні жанри, обрядовий фольклор та емоційний стан суспільства, виявляється головною у художньому світогляді класика. На наш погляд, саме поєднання цих джерел стає підґрунтям для позитивного впливу творчого доробку Миколи Лисенка на емоційний стан як дітей, так і дорослих. Такий симбіоз стає дієвою основою у подоланні травми воєнного часу та вагомим підґрунтям у подальшому зміцненні національної свідомості українського народу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архімович Л. Б. М. Лисенко: життя і творчість / Л. Б. Архімович, М. М. Гордійчук. – 3-є вид., доповн. й переробл. – К. : Муз. Україна, 1992. – 256 с.
2. Українська еліта. Лисенко Микола Віталійович. Новаторське бачення митця і композитора. - [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://cv.archives.gov.ua/lisenko.html>
3. Українська еліта. Лисенко Микола Віталійович. До 170-ї річниці від дня народження українського композитора. - [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://cv.archives.gov.ua/lisenko.html>
4. Лисенко Микола. Бібліографія : наук.-допом. бібліогр. покажч. / [упоряд. : І. О. Негрейчук та ін.]. – Харків : Фоліо, 2009. – 223 с.
5. Крига С. У контексті європейської культури: Рік Миколи Лисенка // Культура і життя. - 2002. - 4 груд. – 39 с
6. Лисенко М. В. Листи / М. В. Лисенко; ред. А. П. Лашенко ; упоряд. Р. М. Скорульська. – К. : Муз. Україна, 2004. – 680 с.
7. Товстуха, Є. С. Микола Лисенко: оповіді про композитора / худож. П. О. Костюченко. — К.: Музична Україна, 1988. — 341 с.

УДК 78.078 (032) (477)

**Євген ВЛАСОВ**

#### ЕТНОГРАФІЧНА СПАДЩИНА МИКОЛИ ЛИСЕНКА

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Колоскова Ж.В.

*Автор статті зробив спробу проаналізувати значення етнографічної спадщини Миколи Лисенка в процесі розвитку української національної думки в другій половині XIX ст.*

**Ключові слова:** Микола Лисенко, етнографічна діяльність, збирання фольклору, українська пісня.

**Постановка проблеми.** Микола Віталійович Лисенко – видатна постать в історії музичної культури: композитор, піаніст, громадський діяч, фольклорист, педагог – дійсно, його універсальність вражає своїм розмахом. Він заслужено вважається засновником українського музичного мистецтва. Любов до невідомої України та національної культури, висока ідейність, реалізм і народність – ось до чого закликав Лисенко у своїй творчості та музично-громадській роботі. «Цього чудового і захопленого красою своєї музики композитора ми сміливо можемо назвати сонцем української музики», – писав про композитора К. Станіславський.

Справжній син своєї Батьківщини, Микола Лисенко визнавав виключно українську мову і принципово користувався нею у своїй творчості, всупереч діючому Емському указу 1876 року. В своїй вокально-хоровій творчості він звертався переважно до українських авторів – Т. Шевченка, Л. Українки, І. Франка, О. Олеся, О. Кониського або брав вірші зарубіжних авторів у якісному українському перекладі. Разом з тим, дослідники творчості Миколи Лисенка зазначають, що цінним є не тільки його композиторський спадок як автора опер, кантат, камерно-інструментальних, хорових та вокальних творів, а й етнографічний доробок. У другій половині XIX сторіччя етнографічні дослідження стають одним із пріоритетних напрямків діяльності української інтелігенції в боротьбі за відродження українського народу, і визначальна роль на шляху становлення та розвитку української національної ідеї належить саме науковій та культурній діяльності Миколи Лисенка.



**Аналіз досліджень і публікацій.** Музична спадщина М.В. Лисенка досліджувалася багатьма видатними вітчизняними науковцями та мистецькими діячами. Серед них: О. Пчілка, М. Старицький, Ф. Колесса, В. Косенко, Т. Булат, В. Дяченко, І. Франко, М. Грушевський, В. Антонович, М. Драгоманов. Фольклористичну діяльність М. Лисенка досліджували музикознавці І. Василевська, Л. Архімович та М. Гордійчук [1]. Цінність для нашого дослідження про етнографічну діяльність М. Лисенка містять дописи музикознавця-фольклориста Климента Квітки [3], спогади О. Лисенка та епістолярна спадщина самого М. Лисенка [6].

**Мета статті** – дослідити вагомість етнографічно-фольклорної діяльності М. Лисенка в розвитку української національної думки другої половини XIX ст.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У другій половині XIX сторіччя етнографічно-фольклорна діяльність М. Лисенка стала поштовхом на шляху становлення музичної фольклористики та пробудження науково-пізнавального інтересу серед інтелігенції до української музичної етнографії. Аналізуючи стан наукової розробленості української фольклористики, М. Лисенко характеризував її як «нерозроблений ґрунт, де здебільшого збирач ходить навпомацки». Він вважав цю галузь малодослідженою та тою, що знаходилася в руках дилетантів, для яких народна пісня і сама народність є чужими [2, с. 112].

М. Лисенко почав цікавитися народною музикою ще у підлітковому віці. Підштовхнув його до цього прочитаний історичний роман П. Куліша «Чорна рада», з яким він познайомився під час літніх канікул в гімназії. Зміст та мова роману справила на хлопця сильне враження, а науковий збірник «Записки о Южной Руси» вразив етнографічним матеріалом та надихнув до власних фольклорних розвідок. Це сприяло початку його етнографічної діяльності [8, с. 455]. Більш серйозно займатися збиранням українських пісень він продовжив з перших років навчання в Київському університеті. Перша етнографічна мандрівка М.Лисенка відбулася восени 1860 р., коли він вирушив до рідного йому села Жовнини. За спогадами М. Старицького, тим самим вони намагалися «злитися з народом» й бути присутніми «на вулиці», на вечорницях та досвідках. В пошуках народних мелодій Лисенко звідусіль виуджував новий матеріал, який заносив до свого музичного портфелю, а згодом обробляв. Згодом ці напрацювання в його обробці склали дорожній внесок в скарбницю духовного багатства нашого народу» [8, с. 467].

На думку О. Пчілки, початку досліджень М. Лисенка на ниві музичної етнографії сприяв вплив М. Драгоманова, з яким Микола товаришував, і для якого український фольклор був одним з улюблених предметів вивчення. Тож вона вважає, що саме М. Драгоманов спричинив та підштовхнув Лисенка до збирання українського мелосу. Згідно листів самого Лисенка до Ф. Колесси, ми дізнаємося, що збирання народної пісні стало для нього засобом єднання з народом і улюбленою діяльністю під час навчання в університеті. Не припиняє свій пошук композитор й після його закінчення, навмисне йде слухати і записувати гуртові хори в селі у Кременчуцькому повіті разом з товаришем П. Житецьким, а також визначає особливості гуртового співу на Полтавщині [7, с. 19].

Відзначимо, що в більшості композитор записував пісні з голосу інтелігенції (І. Франка, Л. Українки, О. Пчілки, Є. Красковської, О. Бибика, М. Загорської) та думи й пісні від кобзарів О. Вересає та П. Братиці, співпрацював з іншими етнографами, обмінювався матеріалом, допомагав влаштовувати експедиції. Але все-таки значна частина записів народних пісень була зроблена М. Лисенком від «простого люду», здебільшого від селян, про що у листі до редакції «Заря» від 6 квітня 1882 р. композитор писав: «Велика кількість пісень записана мною особисто й безпосередньо від народу» [5, с. 315]. Збирання й обробку фольклорного матеріалу М. Лисенко не припиняє впродовж усього життя. Результатом збирацької роботи М. Лисенка стали, в першу чергу, сім випусків збірника народних пісень для голосу у супроводі фортепіано, по 40 пісень в кожному. Цей збірник становив на ті часи «найповніше зібрання українських пісень в музичних записках (близько 300)». Крім того, у 1875 році М. Лисенко опублікував «Молодоці» – збірник танків та веснянок, з 1885 року почали виходити його «Десятки» українських народних пісень в обробках для хору у супроводі фортепіано. Окремо, у 1895 році, було видано обрядові пісні («Веснянки», «Весілля», «Купальську справу», «Колядки й щедрівки»). Частина записів М. Лисенка опубліковано в працях П. Чубинського (10 ігрових, 12 веснянок, 4 купальських, 5 щедрівок – III том праць П. Чубинського «Народный дневник»); 108 весільних пісень – в Четвертому томі праць П. Чубинського; 13 мелодій чумацьких пісень опубліковано в дослідженні І. Рудченка (псевдонім І. Білик) «Чумацкие народные песни» [4, с. 214] У цілому фольклорні збірники охоплюють майже всі пісенні жанри: обрядові, побутові, історичні та думи.

Незважаючи на те, що О. Серов, Г. Ларош та інші високо оцінювали етнографічну діяльність М. Лисенка, О. Пчілка наводила низку критичних зауважень від московських критиків щодо низької наукової вартості його записів, оскільки їх було записано з голосу, а не під фонограф, що записував мелодичний матеріал він переважно від інтелігенції, а не від простого народу, що в записках він онімечував українську пісню тощо [7, с.132-136].

Не менш важливого значення набула і наукова складова фольклористичної діяльності М. Лисенка: «Характеристика музичних особливостей малоруських дум і пісень, виконуваних кобзарем Вересаєм»,



«Дума про Хмельницького і Барабаша, від кобзаря Павла Братици», «Про торбан і музику пісень Відорта» та «Народні музичні інструменти на Україні». На думку О. Коменди, з позицій сьогодення є спірними твердження М. Лисенка щодо хроматики українських пісень, симетричності їхньої будови, постійності метроритму. Проте вона вважає, що ці твердження не заперечують цінності зробленого М. Лисенком [4, с.216].

**Висновки та перспективи подальших розвідок напруму.** Діяльність М. Лисенка як фольклориста була вершиною культурно-аматорського стану збирання української народної музики і разом з тим продовженням нового етапу – етнографічного. Сім випусків українських пісень композитора заклали, власне, етнографічний підхід у збиранні та публікації фольклорного матеріалу. У збірках М. Лисенка виставлене правильне трактування музичного звучання, поділ за жанрами, паспортизація, коментування співу, зазначення варіацій. Усе це складало якісне фіксування і збереження народної мелодії. У його працях уперше простежуються риси наукового підходу до записування і вивчення народної творчості. Крім того, діяльність М. Лисенка як організатора етнографічної роботи викликала великий інтерес громадськості до збирання та дослідження фольклору, а також вивчення самобутніх народних звичаїв та обрядів, опанування історії та культури свого народу, що загалом сприяло розвитку національної свідомості.

Таким чином, М. Лисенко дуже серйозно підійшов до вирішення проблем збереження пам'яток духовної національної культури, їх наукового вивчення. Його фольклористична діяльність була початком наукового становлення музичної етнографії і одночасно популяризацією багатства народної творчості. Заохочуючи інтерес української інтелігенції до вивчення свого народу, видатний громадський діяч і композитор тим самим стимулював пошук процесу національного відродження в Україні 2-ої половини XIX – початку XX ст.

Перспективою подальших наукових розвідок можуть бути дослідження актуальності доробку М. Лисенка для Нової української школи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архівович Л., Гордійчук М. М. Лисенко. Життєвий і творчий шлях. – К., 1992. – 256 с.
2. Булат Т., Філенко Т. Світ Миколи Лисенка. Національна ідентичність, музика і політика України XIX – початку XX століття. – США, 2010. – 408 с.
3. Квітка К. Фольклористична спадщина М. Лисенка // Вибрані статті: У 2-х ч. – К., 1985. – Ч. 1. – С.46–68.].
4. Коменда О. І. Універсальна творча особистість в українській музичній культурі. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора мистецтвознавства за спеціальністю 17.00.03 «Музичне мистецтво». – Національна музична академія України імені П. І. Чайковського Міністерства культури, молоді та спорту України, Київ, 2020
5. Лисенко М. Листи / Упоряд. Р.М. Скорульська. – К., 2004. – 680 с.
6. Микола Лисенко у спогадах сучасників / Упоряд. Р.Я. Пилипчик: У 2-х т. – К., 2003. – Т.1. – 344 с.
7. Пчілка О. Микола Лисенко: життя і праця (спогади і думки). Микола Лисенко у спогадах сучасників : у 2-х тт. / Р. Я. Пилипчук, упоряд. текст., ілюстр. мат., передмова, комент. Т. 1. Київ : Музична Україна, 2003
8. Старицький М. К біографії Н.В. Лисенка //Киевская старина. – 1903. – № 12. – С.441–481.

УДК 782.1/7+792.54+929

Софія ГОНЧАРУК

### НАРОДНА ОБРЯДОВІСТЬ ЯК ОСНОВА ОПЕРНО-ХОРОВОГО ПИСЬМА МИКОЛИ ЛИСЕНКА

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко І. Л.

*У статті розглянуто оперну творчість М. В. Лисенка як невичерпну скарбницю народних реалістичних типів і характерів, яка розкриває побут українського народу, героїчні сторінки його історії. Оперу Лисенка – наочне свідчення активного відгуку композитора-демократа на важливі питання дійсності, приклади глибокого проникнення митця в дух і особливості народної музики. У цьому неперехідна ідейно-художня цінність оперної спадщини М. В. Лисенка, її значення для дальшого розвитку української опери.*

**Ключові слова:** оперна творчість М. Лисенка, народно-пісенний матеріал, національний колорит, народна обрядовість, оперно-хорове письмо.

**Постановка проблеми.** Засновник української класичної композиторської школи XIX сторіччя Микола Віталійович Лисенко розумів значення опери як найбільш масового та демократичного на той час жанру. Спираючись на досягнення українських композиторів, на досвід С. Гулака-Артемовського та П. Сокальського, традиції українського театру, М. В. Лисенко збагатив види й жанри української опери. У його творчості вперше в умовах України сформувалася історико-героїчна народна музична драма, лірико-побутова, казково-фантастична опера, опера-сатира, дитяча опера. На ювілейному вечорі в честь 35-річчя творчої діяльності М. В. Лисенка відомий драматург М. Садовський проголосив: «Український театр з самого початку свого існування міцно пов'язав себе з музичним мистецтвом. Не можна тепер собі уявити



наш театр без музики, пісні, – вона є органічною частиною його. І перший, хто почав працювати на полі театральної музики, хто поставив музичну частину театру на високий ідейно-художній рівень – це Микола Лисенко» [6, с. 80].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідженню оперної творчості композитора присвячені наукові праці Л. Архімович, Т. Булат, М. Гордійчука, В. Дяченка, Л. Єфремової, М. Загайкевич, Л. Корній, Н. Костюк, С. Людкевича, Р. Скорульської, Ф. Стешка, О. Шреер-Ткаченко, З. Штундер та ін. Вони зазначають, що оперна творчість була центральною у творчій спадщині митця. Своїм завданням Лисенко поставив вивести українську оперу до світового рівня оперного жанру.

Отже, **метою** нашої статті є дослідження впливу народної пісні на оперну творчість Миколи Лисенка як приклад глибокого проникнення митця в дух і особливості народної музики, що стала основою всієї його творчості.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Першим серйозним твором Лисенка є оперета «Чорноморці» (лібрето М. Старицького), яка почала народно-побутову лінію оперної творчості композитора. Автори створили насичений справжнім народно-пісенним матеріалом твір, в якому «мова дійових осіб соковита, багата; образи окреслені надзвичайно виразно й правдиво... Вводячи багато пісень та хорів, Лисенко й Старицький часто залишали без змін як текст, так і мелодію народної першооснови. Загальний бадьорий колорит, м'який ліризм, народна основа образів «Чорноморців» забезпечили п'єсі популярність за часів Лисенка і зберегли силу художнього впливу аж до наших днів» [4, с. 75].

Більшість музичних номерів є обробками народних мелодій, які сприяють більш глибокій передачі почуттів героїв й обумовлені розвитком сюжету та конкретною сценічною ситуацією. Заслужують на увагу суворо-епічний хор козаків «Гей гук, мати, гук», мужній, енергійний «Засвітали козаченьки», фінальний радісний й урочистий «Слава нашим козаченькам», поетичні й своєрідні жіночі хори («Ой, матінко, голубонько», «Летів горностай»). Уміло підібраний музичний матеріал дозволяє створювати виразні характеристики, передавати настрій, показувати сценічній ситуації.

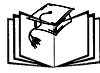
Опера «Різдвяна ніч» – це перехід від побутової діалогічної в оперу наскрізного типу. Лисенку вдалося відтворити колорит відомої повісті М. В. Гоголя. «Побут українського села з його звичаями і типовими рисами, колядування, взаємини молоді, любовні пригоди Солохи та її підстаркуватих коханців, теревені сільських кумоньок – такий різнобарвний, проїнятий народним подихом фон, на якому проходить історія палкої любові коваля Вакули до вибагливої красуні Оксани» [1, с. 117].

Спочатку це була оперета з розмовними діалогами й окремими музичними номерами. У другій редакції музика стає основою драматичного розвитку п'єси. «Батько згадував, як він хвилювався перед самим початком вистави, ходячи нервово по сцені перед зачиненою завісою. Він говорив: «От вже все приготовлено для початку спектаклю, співаки і хор на місцях, оркестр теж. Я заглянув у дірочку в завісі і обімлів – народу в залі, аж чорно. Дух у мене сперло. Чи витримаємо цей іспит? А що, як провалимо? То-то зрадіють царські підлабузники, мовляв, і хохлам опери забажалось, та не вийшло. Я пішов за куліси, далі від сцени... Почулись перші звуки увертюри. Прислухаюсь, далі... далі... кінець... До мене підбігли хористи. «Миколо Віталійовичу, дорогий! Ви чуєте, що робиться в залі?» Аж одягло. Ну, хвалити Бога, «наша дума, наша пісня не вмре не загине!». Є що показати людям, є ще порох в порохівницях, ще не полягла козацька слава!» [6, с. 85].

Після успіху у публіки Лисенко перероблює оперу як твір класичного типу. Композитор насичує музичну тканину українськими народними обрядовими та пісенно-танцювальними сценами колядування, щедрування парубків та дівчат з їх іскристою бурхливою веселістю, дотепністю, неперевершеною красою. Це дозволило дослідникам визначити «Різдвяну ніч» як оперу-колядку. «Колядки цементують оперну дію, сприяють гнучкості драматургічного розвитку, використовуються як засіб тематичного зв'язку між епізодами. Протягом всієї першої дії звучать мелодичні звороти колядки «Чи дома, дома бідная вдова?», записаної композитором під час однієї з його фольклористичних подорожей. Мелодичні звороти колядки «Радуйся, земле» проходять майже крізь всю оперну дію. Ця колядка походить від пісні «Добрий вечір тобі, пане господарю», записаної М. Лисенком в студентські роки в рідних Гриньках» [5, с. 31]. Лисенко майстерно обробляє колядки, використовує різні гармонічні відтінки, виходячи з української народно-пісенної гармонії.

Народ в опері показаний композитором як рухливий діючий колектив, яскравим свідченням чому є друга картина першої дії, що показує побут і звичаї українського села, що веселиться. На тлі м'якого тремоло скрипок здалеку виникає колядка парубків – «Ходив, походив...». Композитор викладає чотири куплети, варіюючи нижні голоси й супровід відповідно до загального розвитку – від м'якого, прозорого на початку до потужного й насиченого в кінці. З переходом з D-dur в B-dur вступає жіночий хор з колядкою «Ой співали три Анголи...». Далі композитор об'єднує дві різнохарактерні колядки контрапунктом: більш рухливу колядку парубків («Чи дома, дома...») і протяжливу дівочу («Ой співали...»).





Жартівну сварку парубків і дівчат представляє велика хорова сцена, в якій композитор надає окремим хоровим партіям індивідуальних характеристик, динамізуючи й підкреслюючи розвиток сценічної дії. В цілому ця велика реалістична картина нагадує майбутні хорові сцени з опери «Тарас Бульба».

Опера «Утоплена» – це самобутнє явище української музики, в якому народна обрядовість, сполучення реальності й фантастики тісно пов'язані із сюжетним розвитком твору. Створена на ґрунті переосмислення багаторічних традицій українського музичного театру, вона увібрала особливості побутової й лірико-фантастичної опери. Народний мелос особливо проявляється в народно-хорових сценах, тому важливе значення мають хори, які композитор вважає одним з головних засобів розкриття сценічних ситуацій. Так, пісня «Туман яром котиться» вводить в атмосферу веселощів сільської молоді, а пісні «Зав'ю вінки...» й «Свята неділенька, зелені святки» створюють необхідне народно-побутове романтичне тло, на якому розгортаються події. Сатирично-глузлива пісня парубків «А в нашого голови...» виступає як своєрідний засіб тематичного зв'язку між окремими епізодами й діями.

У хорах композитор підкреслює ладову своєрідність української народної музики: пісню дівчат «Ой зав'ю, зав'ю вінки» він гармонізує у натуральному мінорі зі зниженим другим ступенем.

В опері «Утоплена» вперше розкривається хорова майстерність Лисенка. Доказом є великий хор «Туман хвилями лягає» – один із кращих зразків творчості Лисенка й шедевр світової хорової літератури. Зроблений тонко й майстерно, він зачаровує народним колоритом, є цільним за формою, цікавим за фактурою, виразним і пластичним у контрастах. Хор складається із двох великих розділів. Перший (Andante poco moderato) проникнутий замисленістю й ліризмом, передає настрої світлої лірики, мале поетичну картину природи літньої вечірньої пори. Плавність, широкий подих мелодії, її інтонації, гармонічні звороти – все це свідчить про глибоке проникнення композитора в природу української народної пісні.

Далі композитор з'єднує дві теми у вигляді контрапункту: «Тут Лисенко розробляє різноманітні засоби народного багатоголосся, майстерно зіставляючи парубочу мелодію «Туман хвилями лягає» з дівочою піснею танцювального характеру «Ох і там за садом-виноградом», використовуючи не тільки колоритний контраст тембрального забарвлення, а й застосовуючи такий цікавий прийом, як поліритмія у з'єднанні двох хорів (парубочий хор на 3/4 і дівочий – на 2/4)» [2, с. 236]. Це створює свіжий гармонічний колорит й оригінальну поліритмію. Хор відрізняється високим рівнем хорової поліфонії, яка бере початок з українського народного багатоголосся і підкреслює національний колорит твору. Основна тональність першої частини – e-moll, однак тональний центр увесь час вільно переміщується в паралельний G-dur, надаючи викладу справді народного характеру. Те ж саме відбувається в другій частині, в якій вступають тональності a-moll та C-dur.

Друга частина контрастує з першою: вона жива, динамічна, побудована на перекличках окремих партій, що передають жанрову картину – діалог між групами дівчат і хлопців, у зв'язку з чим у чоловічих і жіночих партіях, за винятком фіналу, текст різний. Хор закінчується в яскравому стрімкому русі, що передає життєрадісність і безтурботність молоді.

Майстерність оперно-хорового письма Лисенка особливо виявилася в його центральному творі – героїко-патріотичній опері «Тарас Бульба», яка стоїть на одному з перших місць і пройнята ідеєю непохитної віри в незламну моральну силу нашого народу, сповнена тієї мудрості, «якої не продають більше на європейських ринках» [1, с. 143].

Драматургічна побудова опери обумовлена завданням і змістом твору: дія розгортається великим планом, епічно, показ подій історичного, суспільного значення поєднується зі сценами побуту, ліричними відступами, вставними жанровими сценами. У зв'язку із цим народні хорові сцени займають в опері значне й важливе місце. Їхнє значення зростає в міру загострення конфлікту між українським народом і польською шляхтою, що розкривається послідовно в ряді яскравих хорових сцен.

Композитор розкриває образ народу починаючи від сцени у Братнього монастиря, через барвисті побутові сцени на хуторі Бульби і завершує показом грандіозних хорових сцен на Запорізькій Січі й під стінами Дубно.

В основі музичної драматургії опери – принцип протиставлення української музики польській. Уже в першій сцені ми бачимо зіткнення двох ворогуючих сил, що сприймається як своєрідна епічна експозиція. «Героїко-патріотична лінія, що є провідною в опері, переплітається з іншою, трагічною лінією. Це – боротьба патріотичного обов'язку з чарами спокуси, драма протиріч особистого з загальним, податливості з стійкістю» [3, с. 74].

Поляки охарактеризовані хоралом (спочатку хор хлопчиків, потім мішаний). Сцена у воріт Братнього монастиря мале строкату народну юрбу. У живих, яскравих перекличках різних груп хору, загальних й окремих вигуках, репліках композитор виділяє декламаційну сторону, наближаючи музичну інтонацію до живої людської мови.

У другій картині першої дії композитор вводить сумну пісню кріпосних дівчат «Ох і хилить, хилить буйний вітер билиноньку в полі», яка побудована на фольклорному матеріалі і оповідає про важку долю дівчат, доповнюючи образ народу в експозиції опери. «Цей, з майстерною технікою підголоскової поліфонії,



жіночий хор є образним узагальненням народу, змученого непосильною працею, поневоленого і скорботного. Через подібний засіб яскравого драматургічного контрасту композитор розгортає характеристику народу в кількох планах одночасно, веде її до кульмінації – сцени козацької ради та батальних епізодів останньої картини» [1, с. 150].

Друга дія також насичена народнопісними інтонаціями: в антракті використано пісню «Ой у полі криниченька одна», записана від М. О. Загорської, і хор «Ой дівчина горлиця». Образ народу розвивається в побутових замальовках на хуторі Тараса Бульби. Серед інших хорових епізодів на перше місце виходить величальний хор «Слава нашим господарям», що продовжує традиції опер «Різдвяна ніч» й «Утоплена».

Третя дія, що малює Запорізьку Січ, є яскравим доказом високої майстерності композитора писати великим планом. Оркестрова інтродукція ніби передбачає важливі події, готує появу могутнього образу народу. Дія починається бойовою похідною піснею «Гей, не дивуйте...», яка передає бойовий дух і відвагу запорожців.

Реалістично і переконливо написані сцени суперечки запорожців, особливо сцена виборів і благословення кошового з урочисто-суворим співом «січових дідів». Тут майстерно передано урочистий ритуал виборів і традиційну відмову кошового, хвилювання козаків, загальну радість, виражену в невеликому величальному хорі: «Кошовому слава! Запоріжжю й Україні слава!».

Наступна сцена з посланцем є вступом до заключного хору «Рушаймо всі». У його рішучих енергійних інтонаціях звучить сила народу, його готовність і рішучість стати на боротьбу проти гнобителів. «Музична мова опери нерозривно зв'язана з українським музичним фольклором, але майже ніколи не є буквальним цитуванням конкретних зразків, а ґрунтується на особливостях, властивих мелодії, ладу, гармонії і ритміці української народної пісні» [2, с. 242]. Образ українського народу отримує завершення у фіналі опери, де він представлений повним рішучості, готовності до боротьби.

У дитячих операх – «Коза Дереза» (1888 р.), «Пан Коцький» (1891 р.), «Зима й весна» (1892 р.) відображені найкращі риси українського музичного фольклору. Щодо форми, то «Коза-Дереза» має найпростішу структуру рондо, у якій різні за музичним матеріалом пісеньки Лисички, Зайчика, Рака, Вовка, Ведмеда чергуються зі сталим рефреном і змінюються грізними відповідями Кози-Дерези, що засобами динамічного, гармонічного, фактурного варіювання її супроводу змінює загальний характер образу при незмінності самої мелодії-теми. В інтродукції-експозиції хор виступає оповідачем, висвітлюючи зав'язку сюжету.

Опера «Пан Коцький» має ті ж прийоми побудови й засоби виразності, що й «Коза-Дереза», але є більш складним твором завдяки наявності арій, дуєтів, хорів, оркестрових номерів. Музика допомагає розкрити дію, малює «характери» звірів, ілюструє окремі моменти за допомогою влучних звукообразних засобів. Як і в «Козі-Дерезі», народна пісня є тут основою драматургії. Інколи композитор використовує народну мелодію майже в незмінному вигляді («Лугом іду коня веду» – в характеристиці Лисички). Іноді на основі народнопісних зворотів Лисенко будує цілі арії та ансамблі.

У першій дії досить велика арія Лисиці побудована на мелодіях українських народних пісень; композитор розвиває і змінює знайомі фрази в залежності від того, які почуття передає арія. На матеріалі народних пісень побудовано й «сюжетні» ансамблі, зміст яких відповідає змістові використаної пісні; це наче музична інсценізація народної пісні.

У другій дії застольна пісня «Ой хто п'є, тому наливайте» є музично-тематичною основою тріо звірів – Ведмеда, Вовка і Кабана, що бенкетують на лісовій галявині, а популярна ремісницька пісня «Про Купер'яна» використовується для побудови цілої динамічної сцени: звірі, зібравшись у коло, чекають Кота, щоб почастивати його. Виведені в пісні різноманітні типи, що по своєму проявляють себе в момент небезпеки, чудово відповідають даній сценічній ситуації» [7, с. 379].

В опера «Зима й Весна» музика передає явища природи – радісну схвилюваність Весни, сум Осені, рішучість та енергійність Морозу. Проте, «народно-фантастичний сюжет опери відображає зіставлення сил природи, втілених в обрядах проводів зими та зустрічі весни. Це спостерігається уже в увертюрі, де розробляються мотиви «Метелиці» та весняного хороводу. Веснянкові інтонації вийшли з джерел музичного фольклору, хоч подані тут не засобом цитування або обробки, а шляхом творчого переосмислення в авторських мелодіях» [5, с. 32]. Великого значення набувають хори («Нумо, нумо збираймося»). «Дуже колоритними є введені в оперу інтонації обрядових пісень, серед яких особливо виділяється чудова веснянка «А вже весна, а вже красна». На ній побудовано фінальний тріумфуючий хор – узагальнення основної ідеї твору: перемоги світла над п'тьмою, радості – над печаллю і тугою, свята пробудження нових, свіжих сил, що витісняють все віджиле й старе» [1, с. 138].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Опера спадщина М. В. Лисенка – невичерпна скарбниця справді народних реалістичних типів і характерів. Вона багатогранно розкриває побут українського народу, героїчні сторінки його історії. Опері Лисенка різних жанрів є наочним свідченням активного відгуку композитора-демократа на важливі питання дійсності, вони являють приклади глибокого проникнення митця в дух і особливості народної музики, що стала основою всієї його



творчості. У цьому неперехідна ідейно-художня цінність оперної спадщини М. В. Лисенка, її значення для дальшого розвитку української опери.

«Зважаючи на важкі умови, в яких доводилось творити Лисенкові як представникові, за словами М. Рильського, гнаної і переслідуваної національності, можна сміливо твердити: чимало з того, що композитор писав і надруковане складав у шухляди, було розраховане на майбутніх цінителів його музи. Багато-що в його новаціях не одразу було сприйняте й усвідомлено. Процес пізнання триває і досі» [3, с. 92].

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Архімович Л., Гордійчук М. Микола Віталійович Лисенко. К. : Держ. видав. УРСР. Мистецтво, 1963. 358 с.
2. Архімович Л., Каришева Т., Шиффер Т., Шреер-Ткаченко О. Нариси з історії української музики. К. : Мистецтво, ч. 1. 1964. 312 с.
3. Булат Т. Микола Лисенко. К. : Муз. Україна, 1973. 108 с.
4. Дяченко В. Микола Віталійович Лисенко. К. : Муз. Україна, 1968. 120 с.
5. Єфремова Л. Українські народні пісні в записах М.В. Лисенка. Вступна стаття та примітки. К. : Муз. Україна, 1990. 354 с.
6. Лисенко О. Про Миколу Лисенка. Спогади сина. К.: Рад. письменник, 1957. 156 с.
7. Шреер-Ткаченко О. Історія Української дожовтневої музики. К. : Муз. Україна, 1969. 588 с.

УДК 78(091) "18" – 051

**Наталія ГОРАЙ**

### **НАРОДНА ПІСНЯ І РІДНА МОВА ЯК ДУХОВНА ОСНОВА ЖИТТЯ І ТВОРЧОСТІ МИКОЛИ ЛИСЕНКА**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко І. Л.*

*У статті розглянуто хорова творчість М. В. Лисенка як приклад патріотичної боротьби інтелігенції проти заборони української мови та культури.*

**Ключові слова:** *хорова творчість М. Лисенка, національно-культурне відродження, українська мова, національна свідомість, інтелігенція.*

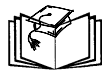
**Постановка проблеми.** Друга половина XIX ст. характеризується розгортанням процесу національно-культурного відродження України, який очолили представники національно свідомої інтелігенції. В її перших рядах був Микола Віталійович Лисенко – засновник української класичної композиторської школи XIX сторіччя, блискучий піаніст, фольклорист, диригент, педагог, який мав «високогуманну суспільну душу» (С. Людкевич). Відзначаючи 180-річний ювілей від дня народження і 110-річчя з дня відходу митця у вічність, українська громадськість з нових історичних позицій звертається до невичерпної скарбниці духовності, залишеної композитором у спадок нащадкам. І не через те, що він взагалі перший композитор українського походження, – до нього українська музика вже мала багатьох видатних представників, а тому, що він перший свідомо поставив собі за мету створити всі основні жанри професійної музики на основі української народнопісенної спадщини, підняти найважливіші теми української історії та фольклорних звичаїв, передати сам дух народу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Творчість митця досліджувалась визначними науковцями, серед яких Л. Архімович, Т. Булат, М. Гордійчук, М. Загайкевич, Л. Корній, Н. Костюк, С. Людкевич, Р. Скорульська, Ф. Стешко, З. Штундер та ін. Однак у світлі сучасної проблеми про місце і значення духовної еліти у суспільстві, її роль в історичному поступі народу особистість композитора висвітлюється новими гранями. Пізнання М. Лисенка як громадянина-патріота, для якого рідна мова і народна пісня була духовною основою творчості і життя, є сьогодні необхідним дороговказом у майбутнє України.

**Метою** нашої статті є висвітлення зв'язків хорової творчості митця з суспільно-політичними подіями, пов'язаними з заборонами царського уряду української мови, культури, преси і протидії їм української інтелігенції.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Провідною ідеєю активізації розвитку української нації та її культури у XIX ст. стало утвердження української мови – «охоронця народу», який живе, поки жива його мова (В. Караджич). Цією ідеєю були перейняті діячі освіти, науки, мистецтва – поети, драматурги, художники, музиканти, які втілювали її в своїх творах. Література, в якій утверджували «народне слово» І. Котляревський, Т. Шевченко, П. Куліш, І. Франко, вплинула на формування національно-культурної свідомості народу, стала одним з головних чинників, що визначив увиразнення національних ознак музичної творчості українських митців.

Боротьба за право використовувати рідну українську мову в усіх сферах суспільного життя, у тому числі церковного, спонукали визначних літераторів, науковців, громадсько-культурних діячів XIX ст. до подвижницької праці над перекладом Святого Письма українською мовою. Переклади біблійних текстів українською мовою мотивувалися недостатнім розумінням церковнослов'янської мови населенням України. Окрім цього, для української інтелігенції це була ще одна можливість ствердити рівноправність української



мови з російською. Серед слов'янських та інших світових мов українська, як і сам народ, була вже давно визнана, за що вдячне слово сказав Тарас Шевченко видатному чеському і словацькому слов'янознавцю, філологу та історику Павлу-Йосифу Шафаріку: «Слава тобі, любомудре, чеху-слав'янине!» ... за те, що «слав'ян сім'ю велику во тьмі і неволі перелічив до одного» [7, с. 73].

Українські переклади деяких біблійних текстів у першій половині XIX ст. були зроблені Г. Квіткою-Основ'яненком, М. Максимовичем («Псалмы, переложенные на малорусское наречие»), В. Александровим (Псалтир, тексти з Книги Буття та ін.). Важливою сторінкою поетичної творчості геніального Т. Шевченка стали переспіви «Псалмів Давидових», вірш «Ісаія, глава 35 (подражаніє)».

Неухильне зростання українського руху кінця 50-х – початку 60-х рр. в культурно-освітній сфері призвело до зростання національної свідомості українського народу. Представники української інтелігенції П.С. Морачевський (1806-1879), П. О. Куліш (1819-1897), І. П. Пулюй (1845-1918), І. С. Нечуй-Левицький (1838-1918) почали багаторічну копітку працю над перекладом Біблії.

Першим перекладачем текстів Євангелія українською мовою став П. Морачевський. Випускник Харківського університету, він працював на освітянській ниві – вчителем математики повітового училища в Сумах, потім викладачем російської мови в Луцькій гімназії. У 1861 р. закінчений ним переклад усіх чотирьох Євангелій отримав схвальну оцінку академіків І. Срезневського й О. Востокова та архієпископа Калузького Григорія (Миткевича). Окрім цього, Морачевський став перекладачем молитовника українською мовою та автором першого українського «Словника малоросійської мови за полтавським діалектом» (1853).

Царська влада боялася зростання національної свідомості українського народу і вдалася до репресивних заходів. Чинники вважали поширення українських книжок серед селян шкідливим і небезпечним, тому що автори навчальної україномовної літератури хочуть відродити «малоросійську народність». У таємному циркулярі міністра внутрішніх справ П. Валуєва вказувалося, що «навчання в усіх без винятку училищах проводиться загальноросійською мовою і вживання в училищах малоруської ніде не допущено», а також підкреслювалося, що «ніякої окремої малоросійської мови не було, немає і не може бути, і що наріччя їх (малоросів), яке вживається простолюдом, є та ж сама російська мова, тільки зіпсована впливом на неї Польщі». Валуєв дав розпорядження цензурному відомству, щоб «пропускання книг малоруською мовою як духовного змісту, так і навчальних взагалі, призначених для початкового читання народу, припинити» [5, с. 260-261].

Жорстокість Емського указу (травень 1876 р.), спрямованого на гальмування розвитку української культури, не позбавила українську інтелігенцію мужності і рішучості. Відповіддю-протестом на репресивні дії уряду стала поява хору М. Лисенка на слова М. Старицького «На прю», в якому звучить заклик до боротьби з царизмом, а також ряд творів патріотичного, громадянського звучання – кантата «Б'ють пороги», хорова пісня «Наш отаман Гамалія», епічний хор «Встає хмара з-за Лиману», романс «Гетьмани, гетьмани» (всі на слова Т.Шевченка) та ін.

М. Лисенка добре знали як талановитого музиканта, визнаного у Європі та Росії, однак і йому довелося звертатися з доповідною запискою до Київського генерал-губернатора М. Черткова, в якій він просив сприяння у вирішенні питання щодо допущення ввозу надрукованого в Лейпцигу 3-го тому укладеного ним збірника українських народних пісень. Ця доповідна записка композитора стала причиною написання М. Чертковим листа до Петербурга, в якому він наголошував, що такі заходи уряду, як заборона вистав і виконання музичних творів українською мовою, могли завдати тільки шкоди у ставленні до влади, привести «к нежелательному раздражению в среде не только уроженцев и поклонников местной народности, но и вообще людей, несочувствующих в принципе бесосновательных стеснений, особенно при запрещении исполнения на малоросийском наречии сценических представлений и музыки» [4, с. 253].

Наскільки важливою була справа перекладу Біблії для всього українського суспільства, представників творчої інтелігенції, ми можемо побачити на прикладі Миколи Віталійовича Лисенка. Він належав до побожної родини, тому його зацікавлення сакральним Словом було природне. У 1869 р. композитор у листах до А. Вахнянина і Старицьких виявив глибокий інтерес до українського перекладу Псалтиря та П'ятикнижжя П. Куліша.

Пильна увага митця до Біблійних образів була зумовлена поєднанням в них вікової мудрості людства і можливості особистого творчого висловлювання на національних засадах. Попередником Лисенка був М. Вербицький, який заклав нові стильові тенденції в українській духовній музиці XIX ст. Однак новий її стиль з виразною національною самобутністю та романтичною стилістикою найяскравіше виявився в духовних творах Миколи Віталійовича Лисенка. Йому було притаманне глибоке розуміння необхідності поєднання українського поетичного слова і здобутків професійної музики для творчого відтворення найсакральнішого в духовній скарбниці національного мистецтва, яке піднялося на новий щабель у своєму прогресивному поступі. Наскільки важливим було для митця рідне слово в його творах, свідчить факт відмови композитора від можливості постановки його опери «Тарас Бульба» на сцені Імператорського московського театру з російським текстом [6, с. 60].

М. Лисенко, як і композитори інших національних культур епохи романтизму, надавав основоположного значення національній мові як наріжному каменю музичної мови у професійному мистецтві. Для нього мова



була осередком духовної сутності нації. Мовна інтонаційність визначила музичну інтонаційність вокальних, хорових, оперних творів композитора, для яких характерне злиття слова і музики в єдине художнє ціле.

Твори М. Лисенка для хору становлять яскраву сторінку його музичної спадщини. Композитор не відразу захопився цим жанром. Можна відзначити два періоди в біографії митця, коли він найбільше уваги приділяє хоріві, – це кінець 70-х – 80-ті та 90-ті роки. Звернення до вокально-хорової музики зумовлювалося рядом причин. По-перше, це віковічні традиції народного і професійного співу на Україні. По-друге, цей вид мистецтва – найбільш масовий і доступний для широких слухацьких кіл. Крім того, вокально-хорова музика могла тоді швидше знайти виконавця, ніж оркестрова чи оперна. Композитор періодично організовував хори із студентів, семінаристів, які виступали в Києві та інших містах України. Ці хори славилися високим професійним рівнем. Вони виконували твори самого Миколи Віталійовича, його обробки народних пісень, музику російських і зарубіжних композиторів. Ці гастрольні подорожі мали велике значення для подальшого розвитку виконавства.

Хорова творчість Лисенка – одне з найцінніших надбань української музичної культури дожовтневого часу. Більшість хорів написано на вірші Т. Шевченка. Композитор глибоко пройнявся ідейністю та драматизмом полум'яних поезій Великого Кобзаря. Лисенко написав понад три десятки творів для хору. Вони різноманітні за ідейно-образним змістом та формою. Тут є великі вокально-симфонічні полотна, хоріві поеми, мініатюри. Всі вони нерозривно пов'язані з фольклором.

Композитор написав 6 духовних творів. Серед них молитва-гімн «Боже, великий, єдиний» на слова О. Кониського, «Херувимська пісня», різдвяний кондак «Діва десь пресущественного раждаєт» на тексти церковної гімнографії, «Камо поїду от лица твоего, Господи» на текст з Псалтиря, «Пречистая Діво, мати Руського краю», «Хрестним Древом» на тексти й мелодію духовних кантів.

Духовна музика М. Лисенка є зразком поетичності й ліризму. Ця найкраща сторінка музичної каноніки кінця XIX – початку XX ст., втілена у високохудожніх хорових творах композитора, які стали відомі сучасному слухачеві лише в 90-х роках XX ст.

Першою серед духовних творів була молитва-гімн «Боже, Великий, єдиний, Русь-Україну храни!» (березень 1885 р.), яку композитор написав на вірш свого сучасника, письменника та громадсько-політичного діяча Олександра Яковича Кониського (1836-1900). Їй притаманні мелодична виразність, наспівність, поєднання ніжно-ліричного й піднесено-величного звучання. Цей твір М. Лисенка був надрукований у Львові улітку того ж 1885 р. з підзаголовком «Молитва. Гімн на жіночі голоси», а також символічно зазначено, що перекладено на «неложні уста» дітей. Цьому творові судилося стати духовним гімном України ще за життя митця і бути ним сьогодні.

Хоровий твір «Камо піду от лица твоего, Господи» написаний на текст окремих рядків (7-10) 138-го псалма. Релігійно-філософський зміст псалма про повсюдність Бога композитор втілює у романтично схвильованій та піднесеній ліричній музиці, яка звучить у чотирьох коротких розділах твору. Цей хоровий твір звучить як романтична лірична мініатюра, і, як зауважує мистецтвознавець Л. Корній, може бути зарахований до позацерковної музики [2, с. 353].

До цього музичного пласта належать і два ліричні хоріві твори «Пречистая Діво, мати Руського краю» та «Хрестним Древом», написані на тексти й мелодії духовних кантів, які композитор взяв у тому варіанті, як вони записані в збірнику П. Демуцького «Ліра і її мотиви», хоча ці мелодії й тексти зафіксовані в «Богогласнику» [2, с. 354].

Єдиний канонічний твір митця – «Херувимська пісня». Композитор не залишив жодних коментарів щодо власного бачення характеру цього твору. Музикознавець Н. Костюк підкреслює, що «першорядною в ньому є апробація нових композиційних і ладогармонічних підходів на ґрунті найкращих традицій української церковно-хорової музики кінця XVIII – початку XIX ст. Саме тому зазначений твір не має аналогів у тогочасній православній духовній творчості. М. Лисенко постає в ньому як «митець з оригінальним баченням однієї з визначальних сакрально-містичних зон Літургії». У цьому творі він «здійснив велетенський крок уперед у галузі стилістики, формотворення та композиції, гідний інших новацій визначного композитора» [1, с. 153-154]. Однак підтримки від українського духовенства й регентів цей твір не міг здобути, настільки рішучим був у ньому відхід від типових стилістичних засад у порівнянні з іншими тогочасними творами українського церковно-музичного мистецтва» [3, с. 474].

Окрім духовних творів, композитор написав хори на поетичні переспіви біблійних текстів Шевченка. Одним із таких творів є хорова поема «Давидів псалом». У поета ідея народної волі поєднується з релігійно-філософським мотивом божого заступництва – пригноблений народ просить у Бога підтримки й допомоги. Композитор тонко передає різні почуття та емоційні стани поневолених людей: від урочистого, глибоко драматичного, благального звертання народу до Господа до героїко-драматичного звучання хору в останньому розділі. Ця хорова поема має виразну національну специфічність. В ній переважає тематизм суворого характеру, маршовий ритм.

Один з найкращих творів М. Лисенка – кантата «Радуйся, ниво неполітая». Це п'ятичастинна циклічна композиція для солістів, жіночого і мішаного хору та симфонічного оркестру, написана 1883 року на вірш



Т.Шевченка «Ісаїя, глава 35 (подражаніє)». Поет використав зміст 35-ї глави біблійної книги пророка Ісаїї, щоб створити образ вільної землі, на якій, як передвіщав пророк, з Божої милості колись настане щасливе життя для людей. За характером це піднесено-урочистий твір. Основне образне навантаження несуть масштабні перша частина і фінал. В них використано весь виконавський арсенал засобів. Середні частини – ліричні: світла за характером друга змінюється скорботно-ліричною третьою і лірико-драматичною, дійовою за змістом четвертою. Біблійна пустеля – «нива непополитая» – це алегоричний образ пригнобленого рідного краю, який розквітне як полита нива. Поет і композитор створили омріяний образ вільної України, в щасливе майбуття якої вірили. Релігійно-філософський зміст образів біблійного тексту дуже точно відповідав творчим задумам обох митців – освітати волю народу, що є запорукою правди, справедливості та його щастя.

Кантата «Радуйся, ниво непополитая» – це вагомий твір у спадщині Лисенка. Він втілює почуття радості, весняних надій, віру у світле прийдешнє. У важких тогочасних суспільних умовах ця тема була особливо актуальною і важливою. Мрія про щасливе майбутнє червоною ниткою проходить через усю творчість революціонерів-демократів — Т. Шевченка, М. Чернишевського та багатьох інших.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, хорові твори М. Лисенка, написані на біблійні тексти та поетичні респіви Т.Шевченка, відзначаються яскравою новизною й жанровим розмаїттям (кантата, хорова поема, молитва-гімн, канонічний твір). Національна самобутність образів і засобів музичної виразності, багатство тематики та ідей, розкритих композитором у високохудожніх хорових творах стали вагомим внеском в українську музичну культуру.

В хоровій музиці М.Лисенка на тексти Т. Шевченка яскраво відобразилася громадянська позиція композитора – патріота свого народу, демократа й гуманіста, а суспільно значима тематика набула ще більшої ваги, ніж у його попередників та сучасників. Народна мова і її поетична вершина – українська пісня стали основою творчості митця. Боротьба української інтелігенції і М.Лисенка за утвердження національної культури – яскравий приклад служіння Батьківщині.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Історія української музики: у 6 т. / НАН України, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського; редкол.: Г. А. Скрипник (голова) та ін. К., 2009. Т. 2: XIX ст. / Т. П. Булат, М. М. Гордійчук, С. Й. Грица та ін.; редкол. тому: В. В. Кузик (відп. ред.), А. І. Азарова (відп. секретар). 2009. 800 с.
2. Корній Л. П. Історія української музики. Частина третя. XIX ст. Підручник / Л. П. Корній. Київ – Нью-Йорк: Видавництво М. П. Коць, 2001. 480 с.
3. Кошиць О. Спогади про Миколу Віталійовича Лисенка / О. Кошиць // М. В. Лисенко у спогадах сучасників / Упоряд. О. Лисенко. Редакція та коментарі Р. Пилипчука. К., 1968. С. 474.
4. Найближчі відгуки указу 1876 р. про заборону українського письменства // Україна: науковий та літературно-публіцистичний щомісячний журнал. К., 1907. Т. II. №6. С. 249-268.
5. Національні процеси в Україні: історія і сучасність. Документи і матеріали / Довідник: У 2-х частинах. Ч.1. К., 1997. С. 260-261.
6. Старицький М. До біографії М. В. Лисенка / М. Старицький // М. В. Лисенко у спогадах сучасників. К., 1968. С. 60.
7. Філатова Л. Хорова творчість М. В. Лисенка у контексті боротьби інтелігенції проти заборони української мови і культури // Молодь і ринок. № 10 (93). 2012. С. 72-76.

УДК 318. 78. 438

**Софія ГРОЗАН**

### **ЖАНР СЮІТИ У ФОРТЕПІАННІЙ ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кулікова С. В.*

*У статті автор розглядає розвиток жанру сюїти у фортепіанній творчості українських композиторів. Початковий етап формування української романтичної фортепіанної музики пов'язаний із естетичною досконалістю українського народного танцю. «Віночки» українських пісень і танців були першими зразками сюїти в українській фортепіанній музиці.*

*У танцювальних п'єсах композитори, як правило, відтворювали найбільш загальні риси, притаманні народним зразкам: запальні коломийкові ритми, лірико-епічні інтонації думки, танцювальні мотиви швидкої шумки та жартиливої чабарашки. Джерельна база зразків жанру сюїти винятково широка: вона охоплює суттєві риси художнього досвіду світової музичної культури – від клавірної епохи до новітніх досягнень українського та зарубіжного мистецтва. В процесі еволюції сюїти сформувались чотири основних її жанрових типи: узагальнено-програмний, програмно-картинний, пісенно-танцювальний, вільний (або мішаний).*

**Ключові слова:** сюїта, українська фортепіанна музика, інструментальний жанр.

*In the article, the author examines the development of the suite genre in the piano works of Ukrainian composers. The initial stage of the formation of Ukrainian romantic piano music is connected with the aesthetic*



*perfection of Ukrainian folk dance. «Wreaths» of Ukrainian songs and dances were the first examples of a suite in Ukrainian piano music. In dance pieces, composers, as a rule, reproduced the most general features inherent in folk samples: fiery kolomyik rhythms, lyrical-epic intonations of thought, dance motifs of fast shumka and humorous chabarashka. The source base of samples of the suite genre is exceptionally wide: it covers essential features of the artistic experience of world musical culture - from the piano era to the latest achievements of Ukrainian and foreign art. During the evolution of the suite, its four main genre types were formed: generalized-program, program-picture, song-dance, free (or mixed).*

*Key words: suite, Ukrainian piano music, instrumental genre.*

**Постановка проблеми.** З часів виникнення фортепіано посіло виняткове місце у системі європейської музичної культури. Унікальна здатність «розмовляти» тембрально різними голосами обумовила затребуваність цього інструменту у концертному житті та педагогічній практиці останніх трьох століть. У кожній країні розвиток фортепіанного мистецтва мав свої особливості, зумовлені, у тому числі, й національною специфікою.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У працях В. Мудрика, С. Павлишина, І. Полякової, О. Фрайта та ін. розглядається фортепіанна спадщина українських композиторів минулого й сучасності. Їх мистецтвознавчому аналізу присвячені монографії В. Клина, Б. Милича, О. Олійник, М. Степаненка та ін.; історію української музики досліджують О. Верещагіна, Н. Герасимова-Персидська, Л. Кияновська, Л. Корній, М. Черкашина-Губаренко, О. Цалай-Якименко та ін.

Вивченню фортепіанної творчості українських композиторів присвячені наукові розвідки В. Белікової, Н. Ревенко, М. Ілечко, О. Кричинської та ін.

**Мета статті** – розглянути розвиток жанру сюїти у фортепіанній творчості українських композиторів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Фортепіанна сюїта є одним із найдавніших інструментальних жанрів. У більшості музикознавчих досліджень та енциклопедій цей жанр переважно визначається як послідовність самостійних, контрастних за характером частин (п'єс, танців), зазвичай об'єднаних спільним художнім задумом та тональністю.

Сюїта – одна з основних циклічних форм світової академічної інструментальної музики, поряд із симфонією, концертом та сонатою. Становлення жанру інструментальної сюїти від початку було пов'язане з танцем. В історії європейської культури в XVI–XVIII ст. танець окрім уміння рухатися достойно, витончено і шляхетно був і досить серйозним художнім заняттям, окремим видом мистецтва. Ще в епоху Ренесансу великим історичним, жанровим та композиційно-драматургічним досягненням професійної музики стало формування інструментального циклу на танцювальній основі [1].

Класичний період розвитку танцювальної сюїти охоплює XVII – першу половину XVIII століття, причому більш показовим для еволюції жанру є XVIII ст. – епоха вершинного бароко. З другої половини XVIII ст. жанр сюїти зазнав суттєвих трансформацій і поступово відійшов на другий план музично-історичної еволюції, в зв'язку з появою інших, «більш нових» типів інструментальних циклів, які стали більш актуальними з точки зору соціальної проблематики, художньої образності, інтонаційного наповнення, конкретної композиційної стилістики. Лише в середині XIX століття спостерігається ренесанс жанру [6].

Після тривалої перерви в розвитку сюїти вона відродилася в творчості Р. Шумана, проте вже в новому варіанті «сюїти наскрізної будови». Загалом танцювальність перестає бути головною жанровою ознакою, але вона стає важливим засобом для об'єднання в циклі інструментальних мініатюр – вальсів, полонезів, мазурок, екозевів в творчості багатьох європейських композиторів романтичної доби.

У XIX ст. в українській музиці дуже популярними були фантазії і в'язанки-віночки народних пісень, що будувалися у вигляді нанизування кількох контрастних наспівів. Серед їх авторів – Алоїз Єдлічка (1821–1894) [4].

Так, у популярі «Квітоньки України» на теми улюблених малоросійських пісень, автор у фортепіанному викладі представив українську народнопісенну творчість. Цикл побудовано з 17 українських народних пісень за принципом контрастного співставлення. Композитор поєднував національні народнопісенні традиції з характерними особливостями романтичної музики (яскравий мелодизм, гнучкі інтонації, широкий регістровий діапазон, введення віртуозних пасажів, арпеджійованих фігурацій поліфонії), а також використовував традиційні для західноєвропейської музики жанри – полонез, мазурка, вальс [1].

Початковий етап формування української романтичної фортепіанної музики пов'язаний також із естетичною досконалістю українського народного танцю. Можна стверджувати, що «віночки» українських пісень і танців були першими зразками сюїти в українській фортепіанній музиці.

У танцювальних п'єсах композитори, як правило, відтворювали найбільш загальні риси, притаманні народним зразкам: запальні коломийкові ритми, лірико-епічні інтонації думки, танцювальні мотиви швидкої шумки та жартівливої чабарашки.

В українській музиці XIX століття національні танці вийшли за межі побутових танців і перейшли у професійну творчість таких композиторів-аматорів як Й. Витвицький, С. Воробкевич, В. Заремба та ін. [5].



Класик української музики М. Лисенко перший в слов'янській фортепіанній музиці звернувся до використання старовинних «барочних» форм і жанрів, засобів виразності, типових для XVIII століття, але при цьому насичував їх яскраво національним змістом, а саме – тематизмом, запозиченим з фольклорних джерел.

Протягом 1867–1869 років ним була створена «Українська сюїта у формі старовинних танців». Класична сюїтна схема цього циклу живиться яскравими пісенно-танцювальними темами в майстерній тематичній та фактурній розробці, виконаній з високим професіоналізмом та витонченим художнім смаком. Традиційну усталену форму композитор наповнює новим образним змістом. Вільно трактується при цьому і композиційна схема.

Ліричну «Прелюдію» на основі пісні «Хлопче, молодче», змінює більш рухлива «Куранта», у якій розробляється тема пісні «Помалу-малу, братику, грай». Контрастом до цих двох частин виступає моторна «Токката», заснована на танцювальній темі «Пішла мати на село».

Повільна «Сарабанда» розвиває сумно-ліричний образ пісні «Сонце низенько, вечір близенько». Фіналом циклу є гумористичне «Скерцо» на тему пісні «Та казала мені Солоха» [3].

Цикл «Українська сюїта у формі старовинних танців» М. Лисенка започаткував у вітчизняній фортепіанній творчості розвиток сюїти пісенно-танцювального типу. В перше двадцятиріччя XX століття створений лише один зразок такого типу циклу – «Сюїта на теми українських народних пісень» Я. Степового.

Наприкінці 40-х років з'явилися аналогічні опуси М. Гозенпуда, Ф. Богданова, І. Шамо, А. Коломійця.

В 50-ті роки розвиток сюїти пісенно-танцювального типу зумовлює виникнення його різновидів на матеріалі пісень і танців народів світу. Це «Танцювальні сюїти» Т. Маєрського (1952 р.) та Ф. Надененка (1957 р.), «Пісні друзів» (1954 р.–1956 р.) І. Шамо.

Першим зразком картинно-програмного типу сюїти в українській фортепіанній музиці стала «Сюїта з десяти програмних частин. На луках» В. Сокальського (1891 р.).

Окрему групу створили програмні сюїти, пов'язані з літературними прообразами. Це «Музичні малюнки за поемою М. Гоголя «Мертві душі» М. Сильванського (1958 р.), цикл Ф. Надененка за поемою «Гайдамаки» (1963 р.), «Пригоди барона Мюнхаузена» М. Сильванського (1969 р.).

Після тривалої перерви (70–90-ті роки XX століття) з'являється «Сюїта на теми народних казок» С. Бедусенка (1995 р.).

Різновид картинно-програмного типу складають і сюїти, в яких п'єси не пов'язані між собою темою або сюжетом. Серед таких творів: «Зошит мініатюр» В. Задерацького (1929 р.), «Картинки Гуцульщини» М. Колесси (1934 р.), «В рідному місті» М. Сильванського (1954 р.), «Київський альбом» Ю. Іщенка (1965–1966 рр.), «Лісові картини» Г. Жуковського (1965 р.).

В останні два десятиліття XX століття жанр картинно-програмної сюїти поповнився такими циклічними творами, як «Весняні барви» Г. Саська (1986 р.) та «Карпатські фрески» Л. Дичко (1997 р.).

Серед опусів картинно-зображального характеру, створених в останнє двадцятиріччя минулого століття, заслуговує уваги цикл Г. Саська «Відгомін століть» (1982 р.). У даному циклі здійснено спробу створити музичні образи архітектурних шедеврів та пам'ятних місць Києва [1].

**Висновки та перспективи подальших розвідок наперед.** Отже, в українській фортепіанній музиці періоду кінця XIX – початку XXI століть склався широкий жанровий комплекс сюїти, який своїми компонентами зумовив синтетичну місткість змісту у зв'язку з охопленням всіх груп літературного фонду.

Джерельна база зразків жанру сюїти винятково широка: вона охоплює суттєві риси художнього досвіду світової музичної культури – від клавірної епохи до новітніх досягнень українського та зарубіжного мистецтва. В процесі еволюції сюїти сформувались чотири основних її жанрових типи: узагальнено-програмний, програмно-картинний, пісенно-танцювальний, вільний (або мішаний). Водночас з припиненням розвитку того чи іншого типу сюїти відбувалося інтенсивніше наповнення інших, що створювало рівномірне функціонування жанру в цілому.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Довгань П. В. Жанрово-стильова динаміка української камерно-інструментальної сюїти XX ст.: автореф. дис. канд. мистецтвознав.: 17.00.03 Музичне мистецтво. Львів. нац. муз. акад. ім. М. В. Лисенка. Львів, 2010. 16 с.
2. Лечко М. П. Українська фортепіанна сюїта як предмет музикознавчого дискурсу: історіологічний підхід: автореф. дис. канд. мистецтвознав.: 17.00.03 Музичне мистецтво. Одес. нац. муз. акад. ім. А. В. Нежданової. Одеса, 2018. 214 с.
3. Калашник М. П. Сюїта і партита в фортепіанній творчості українських композиторів XX століття. Харків: Форт ЛТД, 1994. 187 с.
4. Клиш В. Українська радянська фортепіанна музика Київ: Наук. думка, 1980. 354 с.
5. Кричинська О. В. Стильові аспекти розвитку європейської фортепіанної сюїти першої третини XX століття: автореф. дис. ... канд. наук: 17.00.03 Музичне мистецтво. Нац. муз. акад. ім. П. І. Чайковського. Київ, 2017. 274 с.
6. Шип С. Музична форма від звуку до стилю: [навчальний посібник]. К.: Заповіт, 1998. 368 с.





УДК 78.071.1(477) ЛИСЕНКО (045)

Еліна ДРОБОТ

**ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ МИКОЛИ ЛИСЕНКА**

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв  
Центральноукраїнського державного університету ім. В. Винниченка)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растрюгіна А. М.

**Анотація.** Здійснено спробу схарактеризувати життєвий шлях відомого представника української музичної культури, композитора, піаніста, диригента, педагога, громадського діяча Миколи Лисенка та його вагомий внесок у культуру України.

**Ключові слова:** життєвий шлях, народна пісня, творча спадщина, музична культура, композитор

**Постановка проблеми.** Велику роль у становленні української музичної культури відіграв видатний діяч, самобутній композитор-новатор, диригент, фольклорист, талановитий вчитель Микола Віталійович Лисенко. Саме вивчення його життєвого шляху дозволяє більш ґрунтовно осягнути значення його постаті для України.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання, пов'язані з творчим доробком Миколи Лисенка, знайшли помітне місце в науково-публіцистичних працях українських науковців, педагогів, митців XIX — XX ст. зокрема, Гнатюка Л.А, Михайличенко О. В, Зільбермана Ю. А та інших.

**Мета статті** – представити й схарактеризувати життєвий шлях Миколи Лисенка як видатного українського композитора, родоначальника української національної музичної класики, громадсько-освітнього діяча.

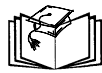
**Виклад основного матеріалу.** Микола Віталійович Лисенко народився 22 березня 1842 р. у с.Гриньки Кременчуцького повіту Полтавської губернії в родині поміщика, армійського офіцера, Віталія Романовича Лисенка, який походив з козацько-старшинського роду Лисенків. Історичні документи засвідчують, що одним із засновників роду був Яків Лисенко, який брав активну участь у визвольній війні першої половини XVII століття.

Батько М.Лисенка був людиною освіченою, передових на той час поглядів, мати, Ольга Єремівна, – вихованка Смольного інституту в Петербурзі [1]. Уже в п'ять років мати Миколи побачила хист хлопчика до музики і розпочала опікуватись його навчанням. Сама чудово грала на роялі, відчула музикальність сина і давала йому перші уроки музики, вчила його семи мовам, танцям, гарним манерам. У 1852 р. М. Лисенка привозять у Київ і віддають до приватного чоловічого пансіону. Потім він закінчив 2-гу Харківську гімназію. Ще під час навчання у пансіоні Лисенко починає записувати народні пісні. Згодом успішно виступає у студентських концертах, вивчає музичні твори.

1859 р. М. Лисенко вступає до Харківського університету. Провчившись рік, він переводиться на природничий відділ фізико-математичного факультету університету Св. Володимира. Навчаючись в університеті, М. Лисенко вивчав українську мову, щоб зробити її «культурною і своєю». Окрім того, брав участь у підготовці «Словаря української мови» Б. Грінченка. [1]

Серед українського студентства університету панувала атмосфера патріотизму, і це сприяло формуванню Миколи Лисенка як громадського діяча. Разом з іншими родичами та друзями, Михайлом Драгомановим, Михайлом Старицьким, Петром Косачем він належав до «Київської Громади», працював у кількох гуртках, пов'язаних з етнографічною діяльністю, заснував студентський хор та організував концерти. Громадівці відкрили власним коштом недільні школи та бібліотеки й працювали у них. Вони пішки мандрували Україною, збираючи фольклор. Лисенко просто переживав і почав переконувати друзів, що не тільки з народом, а й між собою треба розмовляти українською. Так, 1861 року Лисенко та Старицький провели новорічні свята на Полтавщині у свого товариша, автора гімну України Павла Чубинського. Коли в травні 1861 року було перепоховання Тараса Шевченка, київські студенти шляхтичі Михайло Драгоманов, Петро Косач, Тадей Рильський, Михайло Старицький та Микола Лисенко упряглися в траурний віз і Ланцюговим мостом, а потім Дніпровською набережною доправили його до церкви Різдва на Подолі.[3]

У 1864 році М. Лисенко закінчив університет й вже наступного року здобув науковий ступінь кандидата природничих наук, захистивши дисертацію. 19 лютого 1865 року, М. Лисенко вперше виступив у Києві як піаніст в рамках концертів Російського музичного товариства. У програмі — 3-й концерт Л. Бетховена. Після закінчення університету Лисенко два роки працює мировим посередником у с. Таращі Київської губернії. Водночас його вабила до себе музика, він активно збирає й обробляє народні пісні [1]. У цей період Лисенки опублікували наукову розвідку «Про історичні вподобання у смаках і модах народного одягу в Сквирському та Таращанському повітах»[4], а повернувшись до Києва, М. Лисенко готує до видання дві збірки пісень для голосу з фортепіано, створює оперу "Андріашіада".[1]



У 1867 р. М. Лисенко виїжджає до Лейпцига, де два роки навчається в консерваторії. Він опановує гру на скрипці й органі, бере додаткові лекції з композиції й теорії музики. Його педагогами були Карл Рейнеке (фортепіано, приватні лекції з композиції та оркестрування), Ігнац Мошелес (фортепіано), Фердинанд Давід (клас ансамблевої та оркестрової гри), Ернст Венцель (фортепіано), Ернст Фрідріх Ріхтер (теоретичні дисципліни: складний контрапункт, імітація, канони, хорали на певний мотив), Роберт Веніамін Паперітц (теоретичні дисципліни: поліфонічні варіації на *cantus firmus*, fuga). У вільні хвилини Лисенко відвідував оперний театр, картинні галереї, церкву святого Томи, Гевандгаус. Незважаючи на щільний графік навчання, був активним пропагандистом українства в Європі. [4] Тут він видає підготовлену ще у Києві збірку українських народних пісень, з успіхом концертує європейськими сценами. З 1874 по 1876 рік продовжує навчання у Петербурзі у класі одного із членів «Могучої кучки» Миколи Римського-Корсакова. Тоді ж починає писати музику на тексти "Кобзаря" Т.Г. Шевченка. 28 грудня 1867 року в Празі відбувся успішний концерт Лисенка, де він виконав багато українських пісень у власних фортепіанних аранжуваннях [1]. А 1868 році М. Лисенко пише музику до "Заповіту" Т. Шевченка на прохання молодих композиторів Галичини.

1869 року завершив навчання у консерваторії, пройшовши 4-річний курс навчання усього за два роки. В характеристиці, доданий до випускного свідоцтва про закінчення консерваторії, сказано: «Пан Лисенко, при своїй зразковій старанності й чудовому таланті, досяг блискучих успіхів і є піаністом, віртуозна техніка й характерне, піднесене та духовно насажене, виконання якого значно виходять за межі того, що звичайно вимагається від учнів». Під час навчання композитором було написано декілька інструментальних творів, зокрема 1-у частина симфонії та симфонічну увертюра «Ой запив козак, запив», струнний квартет та тріо, а також його перша збірка українських народних пісень для голосу й фортепіано. Тоді ж Лисенко написав і свої перші твори на слова Тараса Шевченка: «Заповіт», «Ой одна я, одна», «Туман, туман долиною». Першу збірку пісень Лисенка видав своїм коштом у Лейпцигу його добрий приятель Петро Косач, вважаючи це за суто дружню послугу і тримаючи це в таємниці.[5]

Після закінчення Лейпцизької консерваторії М.В. Лисенко повертається до Києва й активно переймається його музичним життям та громадською діяльністю. Роботу в музичній школі поєднує зі збиранням та популяризацією народних пісень. Пише п'єси для фортепіано, оперети "Чорноморці" й "Різдвяна ніч" (яка пізніше була перероблена на оперу). Під час подорожі Галичиною та Сербією у 1873 році, М. Лисенко записує польські, чеські, моравські, сербські, хорватські пісні які потім у власній обробці вклучить разом з українськими піснями до репертуару хорових концертів. Того ж року знайомиться із кобзарем Остапом Вересаєм і вивчає його творчість [1].

1 лютого 1870 року М. Лисенко дав концерт у залі Дворянського зібрання виконавши чотири фантастичні п'єси Шумана, фантазію «Мандрівник» Шуберта, п'єси із власної своїти і кілька творів з першої Лисенкової серії «Музики до Кобзаря» у виконанні співака М. Богданова. Завдяки успіху, з кінця 1870-х років продовжив виступати не лише у Києві, а й у Полтаві, Чернігові, Катеринославі тощо. Лисенко провів чотири великих гастрольних турне протягом 1892–1893, 1897, 1899, 1902 років. Програма складалась із двох відділень, на початку Лисенко виступав як піаніст з виконанням власних творів, а потім співав хор, якому Микола Віталійович акомпанував. Всю організаційну роботу також виконував композитор. Це була потужна пропаганда української музики. [2]

У 1874 р. у Київському оперному театрі автори-аматори поставили "Різдвяну ніч" М. Лисенка у вигляді музичної комедії, яка мала великий успіх. А в 1876 р. побачив світ третій випуск народних пісень в обробці М. Лисенка, але за кордоном - оскільки того ж року вийшов горезвісний Емський указ, спрямований на придушення національної культури. Тому збірку Лисенка не було допущено в Україну. В цей же час М. Лисенко навчався у Санкт-Петербурзькій консерваторії у класі М. Римського-Корсакова, який високо оцінював його здібності [1].

У 1878 року Микола Віталійович обіймав посаду педагога з фортепіано в інституті шляхетних дівчат. Тоді ж настали зміни і в особистому житті, Микола Віталійович взяв другий (цивільний) шлюб з Ольгою Антонівною Липською (1860—1900), яка була піаністкою і його ученицею. Від цього шлюбу мав 7 дітей (двоє з них померли в ранньому віці). Цікаво, що своїй громадянській дружині, матері його дітей, Лисенко не присвятив жодного твору (натомість своїй першій дружині Ользі О'Коннор він присвятив 11 творів, серед яких обробка української народної пісні «Ой на гору козак воду носить...» та «Коли розлучаються двоє»). Цього ж 1878 року, в складі експедиції В. Беренштама, Лисенко побував на острові Хортиця, обходив усі скелі, наслухався козацьких пісень, взяв участь у розкопках. Побачене й почуте надихнуло композитора на створення опери «Тарас Бульба». Про це він написав Петру Чайковському: «...ви не можете уявити собі, земляче, як допомогла мені та давня подорож на Хортицю. Картина Січі, козачих зборів, виборів кошового, хіба ж я написав би їх, якби не побачив власними очима залишки славної минувшини?...» Петро Чайковський прохав митця приїхати до Петербурга і поставити оперу, щоправда, російською мовою, на що М. Лисенко не погодився [6].



У1880 р. частково було знято заборону з українського репертуару для театру, і Лисенко береться за створення свого найкращого твору - опери "Тарас Бульба", над якою працював 10 років. У цей час він створює лірико-фантастичну оперу "Утоплена" за повістю М. Гоголя, закінчує останню редакцію "Різдвяної ночі", пише кантату на 5 частин "Радуйся, ниво непоплитая" на шевченківські теми. Великий слід в історії української музичної культури залишили й хорові подорожі М. Лисенка по Україні. Народна пісня, хорове мистецтво долинали до найвіддаленіших куточків нашого краю.

Як композитор, Лисенко писав у різних жанрах. Це і продовження серії музики до "Кобзаря", і пісні на тексти Івана Франка, Лесі Українки, Генріха Гейне. Також він друкує збірки українських народних пісень для голосу з фортепіано, для чоловічого й змішаного хорів. Одна за одною з'являються опера "Наталка Полтавка", дитячі опери "Коза-Дерева", "Пан Коцький", "Зима і Весна". Микола Лисенко - автор хору "Боже великий єдиний..." - духовного гімну України. Лисенко також веде виконавську діяльність, бере участь у хорових та камерних інструментальних концертах. Плідною була й наукова діяльність композитора. Визнання серед громадськості здобули його праці "Народні музичні інструменти на Україні", "Про тарбан і музику пісень Відорта", "Музика до думи про Богдана Хмельницького". Активну участь узяв композитор у підготовці до відкриття 1903 р. у Полтаві пам'ятника зачинателів нової української літератури І. Котляревському. На урочистостях з нагоди цієї події прозвучала кантата М. Лисенка "На вічну пам'ять Котляревському".

Кінець XIX - початок XX ст. - вершина творчої і громадської діяльності Миколи Віталійовича. У1903 р. широко відзначався 35-річний ювілей його творчого шляху. У Києві на честь ювіляра було поставлено "Різдвяну ніч", у Петербурзі влаштовано великий концерт. Під час урочистостей друзі організували збір коштів для композитора. На частину з них восени 1904 р. у будинку на вул. Велика Підвальна (тепер Ярославів Вал) у м. Києві було відкрито музично-драматичну школу. Тут уперше в Україні працювали відділ української драми та класи народних інструментів, зокрема бандури, і теорії музики. Вихованцями школи були композитори Л. Ревуцький, К. Стеценко, артисти О. Ватуля, Б. Романицький, скрипаль М. Полякін, фольклорист В. Верховинець, співак М. Микита, хоровий диригент О. Кошиць та ін. Композитор працював у своїй школі до останніх днів життя [1]. З огляду історичної ролі для української культури Миколу Лисенка порівнюють із Едвардом Грігом, Бедржихом Сметаною, Михайлом Глінкою та іншими представниками національних музичних культур XIX століття. [6]

Музичну діяльність М. Лисенко постійно поєднував з невтомними зусиллями на громадській ниві. Ще у молоді роки він співпрацював з київською "Громадою". Пізніше активно гуртував українських митців у Київському літературно-артистичному товаристві, а 1908 р. став засновником та визнаним лідером "Українського клубу" – об'єднання, що відіграло виняткову роль у формуванні національно свідомої інтелігенції. Помер невдовзі (6 листопада 1912 р.) від інфаркту після того, як "Український клуб" було розігнано поліцією. Похорони Миколи Віталійовича Лисенка перетворився на могутню патріотичну демонстрацію українців. Протягом п'яти днів у церквах щодня правилися панахиди, а провести улюбленого композитора прийшли тисячі киян й очолював процесію хор, який виконував твори Лисенка [1].

**Висновки.** Микола Віталійович Лисенко – найвидатніший український композитор другої половини XIX – початку XX ст., піаніст, диригент, педагог, громадський діяч. Нашадок давнього шляхетського роду, Лисенко поєднав у собі заповідану предками відданість національній ідеї та хист до державницько-просвітницької діяльності з непересічним музичним обдаруванням, ставши в Україні на чолі мистецьких змагань середини XIX — початку XX ст. Основний внесок Лисенка в національну культуру становить збирання скарбів народної музики, дослідження та опрацювання їх, повернення їх народові "у вишуканій мистецькій оправі" й розбудова на основі народного мелосу національної музичної професійної мови. Хорова творчість Лисенка — одне з найцінніших надбань української музичної культури дожовтневого часу. Дослідивши шлях професійного становлення композитора можна зробити висновки про його різнобічний, вагомий внесок у культуру України.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Книга Київський національний університет імені Тараса Шевченка : *Незабутні постаті* / [Авт.-упор. О. Матвійчук, Н. Струк ; Ред. кол.: В.В. Скопенко, О.В. Третяк, Л.В. Губерський, О.К. Закусило, В.І. Андрейцев, В.Ф. Колесник, В.В. Різун та ін.]. – Київ : Світ Успіху, 2005. - С. 33-34.
2. Біографія М. Лисенко (спогади М. Старицького): *Київська старина №12, 1903 - с.446*
3. Зільберман Ю. А. Київське музичне училище. Нарис діяльності. 1868—1924 роки: Монографія / Юрій Зільберман. — К.: Типографія «Клякса», 2012. — с.74
4. Гнатюк Л. А. Микола Лисенко і Лейпцизька консерваторія // *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. — 2012. — № 2 (15). — С. 24.
5. Михайличенко О. В. Музично-педагогічна діяльність українських композиторів і виконавців другої половини XIX — початку XX ст.: історичні нариси. — Суми: Мрія-1, 2005 (с. 10)
6. Київ: Енциклопедичний довідник / за редакцією А. В. Кудрицького. — К.: Головна редакція Української Радянської Енциклопедії, 1981. — 736 с.,



УДК 78.08

Вероніка ЄГОРОВА

**ФОРМУВАННЯ ВІДЧУТТЯ ПАТРІОТИЗМУ У ШКОЛЯРІВ  
ЗА ДОПОМОГОЮ ОПЕРНО-ХОРОВОЇ ТВОРЧОСТІ МИКОЛИ ЛИСЕНКА***(студентка IV курсу першого рівня вищої освіти  
факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Чинчева Л. В.*

*У статті розглянуто проблему та знайдені причини, чому сучасні діти не зацікавлені в класичній музиці загалом, а особливо українській класичній музиці. Подані шляхи подолання цієї проблеми та формування відчуття патріотизму у школярів на прикладі творчості Миколи Лисенка. Надані певні рекомендації використання творів композитора під час освітнього процесу.*

**Ключові слова:** формування, патріотизм, дитяча опера, Микола Лисенко, народна пісенна творчість, оперно-хорова творчість.

**Актуальність дослідження.** Становлення України як суверенної держави глибоко впливає на світогляд, психологію та духовне життя українців. Вивчення та цілісне осмислення окремих складових національної спадщини дозволяє визначити роль музичного мистецтва у формуванні духовності суспільства, у зв'язку з чим зростає значення музично-естетичного виховання представників кожної вікової категорії. Розглянемо поняття патріотизму. Патріотизм - громадянське почуття, змістом якого є любов до Батьківщини і готовність пожертвувати своїми інтересами заради неї, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури, особливе емоційне переживання своєї приналежності до країни та свого громадянства, мови, історії, традицій, готовність діяти в інтересах вітчизни та постати на її захист у разі необхідності. Особливо це є актуальним в умовах сьогодення. На нашу думку, є дві основні причини, через які варто звертатися саме до української класичної музики. Дуже влучною є думка Ольги Лозинської: «Класична музика – це маркер культурного життя держави, показник того, як культура розвивається в країні, та які процеси відбуваються в суспільстві загалом. Мистецтво – дзеркало суспільства, бо все що відбувається в країні одразу ж відображається в творчості людей». По-перше, в сучасних умовах наше суспільство має зрозуміти та досягнути рідну культуру, музику в повній мірі, адже її знання та розуміння – це вагома частина нашої ідентифікації як українців. По-друге, на жаль, сучасні інтереси більшості людей, є досить далекими від того, що дозволяло б їм духовно та культурно збагачуватись. Питання є досить важливим у реаліях нашого часу, адже через технічний прогрес більшість дітей, підлітків та навіть дорослих надають перевагу соціальним мережам, аніж відвідуванням різних концертів, вистав, театрів.

Більшість людей ігнорують класичну музику через те, що її важко зрозуміти. Саме тому на нашу думку гарним рішенням цієї ситуації є знайомство з класикою на прикладі вокальної музики. Особливо багатою є наша культура на пісні. Українська народна пісня постійно надихала творчих геніїв письменників і музикантів, художників і мислителів. У пісні розкривається історична сутність народу та його характер. Багато композиторів займалися збиранням народної музики, проте сьогодні ми зупинимося на творчості Миколи Лисенка. Як зазначала у своїй роботі Яремсько: «Одним з тих, хто дійсно займався фольклорною діяльністю є М. Лисенко. Фольклорна пісенність композитора займає одну з головних сторінок його творчої спадщини. Це вікова традиційність українського народу та професійність співу пісень на Україні. Даний вид мистецтва – особливо численний і відкритий для великих масових кіл»[4, с.3] .

Микола Віталійович Лисенко – найвидатніший український композитор другої половини XIX – початку XX ст. Він став основоположником української класичної музики, увійшов в історію національного мистецтва як талановитий диригент, вдумливий педагог, вчений-фольклорист і визначний музично-громадський діяч. Він сформував і збагатив майже всі існуючі в українській музичній творчості жанри. Своїми теоретичними працями в галузі музичного фольклору він значно розвинув вітчизняну науку про народну музичну творчість. М. В. Лисенко писав твори майже в усіх жанрах музичного мистецтва; опери, музично-драматичні твори, кантати і хори, обробки народних пісень, камерно-інструментальні п'єси, романси, створені композитором, відзначаються високим художнім рівнем.

**Аналіз попередніх досліджень.** Постать Миколи Віталійовича Лисенка, висока оцінка його творчості та громадянської позиції постає в «Нарисах» і «Споминах його сучасників – Олени Пчілки (1989) та Олександра Кошиця (1989), достойних спадкоємців – Платона Майбороди (Правдюк, 1980)), Максима Рильського (2019), Роксолани Скорульської (2015) та інших. Він завжди викликав зацікавленість у дослідників, тому у різні часи до його композиторського доробку звертались А.Ольховський, Л. Архимович, М.Гордійчук, О.Шреер-Ткаченко, В.Чаговець, Д.Ревуцький, Л.Корній, Л.Яросевич, І.Сікорська, Н.Толошняк, О.Ізваріна. Якщо говорити про дослідження творчості Лисенка зі сторони проблематики української народної пісенності в творчості М. В. Лисенка є наступні науковці: А. М. Катренко, Л. Б. Архимович, Л. П. Корній, О. Г. Кіреева, О. В. Горбатюк, С. Й. Грица, С. Ф. Русова, Т. А. Хоролець



Дитячі опери М. Лисенка неодноразово ставали предметом музикознавчих рефлексій в Україні. Можна згадати роботи Н. Андрієвської (1962), Р.А. Сулім (2012), Н.Г. Мозгальнової (2010).

**Метою** нашого дослідження є дослідити вплив оперно-хорової музики М. Лисенка на формування світогляду українського суспільства.

**Виклад основного матеріалу.** Оперна творчість Миколи Лисенка - одна з найяскравіших сторінок української музичної культури. Спираючись на досягнення українських композиторів, досвід Гулака-Артемівського і Сокальського, традиції українського театру, Лисенко збагатив види і жанри української опери. Його творчість вперше в Україні сформувала історико-героїчну народну музичну драму, лірико-побутову оперу, оперу-казку, оперу-фантазію, оперу-сатиру, дитячу оперу.

Спочатку розглянемо твори та їх вплив на дітей молодшого шкільного віку. Варто зазначити, що саме у школі на уроках мистецтва здійснюється збагачення та формування світогляду дітей. Діти – той прошарок суспільства, якому потрібна допомога та настановлення у цьому. Через брак життєвого досвіду, вони прагнуть до того, що легко зрозуміти, тому більшість свого часу проводять у соціальних мережах, а більшу частину їхніх музичних інтересів становить примітивна музика. Саме тому дуже велика відповідальність лежить на плечах викладача мистецтва. Він має показати дітям красу та значення класичної музики, зацікавити їх, надихнути надалі вивчати її. Тому дуже важливим є правильне планування уроків та підбір репертуару для вивчення та слухання. Саме тут буде дуже доречним використання доробку Миколи Лисенка.

Композитор надавав великого значення творам, написаним спеціально для дітей і призначеним для дитячого виконання. Він був чуйним педагогом, глибоким знавцем дитячої психології. Окрім збірок, Микола Лисенко створив багато окремих творів спеціально для дітей. Широку популярність здобули його три дитячі опери «Коза-дереза», «Пан Коцький» та «Зима і весна».

«В умовах посиленого інтересу у другій половині XIX ст. до народної творчості, до проблем виховання дітей звернення М. В. Лисенка до народних казок як до літературного першоджерела для трьох своїх дитячих опер було не випадковим. Казки вводять дитину в національне життя, знайомлять її з світоглядом, «духом» народу. Вони мають велике пізнавальне значення, розширюють уявлення дитини про оточуючу нас дійсність» [1, с. 7].

Дитячі опери Лисенка відображають кращі риси українського музичного фольклору; в першу чергу слід відзначити етичний принцип виховання в людині високих моральних якостей: працьовитості, справедливості, чесності, які є дуже важливими у вихованні дітей.

На думку Ірини Цебрій: «Шлях оволодіння дітьми специфікою оперного мистецтва, на думку композитора, мав проходити через народну музику, знайомі мелодії, образи казок і народної поезії. Звідси побут-кологізація жанру, що спостерігається в його дитячих театральних творах» [3]. Також у роботі було зазначено, що Лисенко створив свої дитячі опери так, щоб їхня смислова насиченість зростала. Так «Коза-Дереза» була написана для дошкільнят, «Пан Коцький» – молодшим школярам, «Зима і Весна» – дітям підліткового віку.

«Коза-Дереза» – комічна опера на одну дію, лібретто створенно українською письменницею Дніпровою Чайкою. Основою опери є однойменна народна казка. Твір виявляє собою просту рондоподібну структуру, в якій пісні Лисиці, Зайця, Рака, Вовка та Ведмеда чергуються зі сталим рефреном і змінюються грізними відповідями Кози-Дерези, яка за допомогою динамічного, гармонійного та фактурного варіювання свого супроводу змінює загальний характер образу при незмінній темі. У експозиції хор виконує роль оповідача, висвітлюючи початок сюжету.

Не зважаючи на невеличкий обсяг, твір має усі складові, що і звичайна опера: мініатюрні арії-пісеньки і хори, замість речитативів – діалоги на пісенних мотивах, інструментальний вступ. Це дає змогу викладачеві поступово знайомити дітей з цим жанром музики.

«Пан Коцький» - друга дитяча комічна опера Миколи Лисенка. Вона написана в чотирьох діях і вже є більш складною в плані драматургії: наявність арій, дуетів, хорів, оркестрових номерів значно збагачує. Музика допомагає розкрити дію, малює "характери" звірів, ілюструє окремі моменти за допомогою влучних звукообразних засобів. Як і в «Козі-Дерезі», народна пісня є тут основою драматургії.

Ще складнішим твором, розрахованим на дорослих виконавців з цілком визначеними голосами, є опера «Зима і Весна». Проте, «народно-фантастичний сюжет опери відображає зіставлення сил природи, втілених в обрядах проводів зими та зустрічі весни. Це спостерігається уже в увертурі, де розробляються мотиви "Метелиці" та весняного хороводу. Веснянкові інтонації вийшли з джерел музичного фольклору, хоч подані тут не засобом цитування або обробки, а шляхом творчого переосмислення в авторських мелодіях» [2, с.32].

Остання опера спрямована на більш дорослих слухачів – підлітків. Саме у цей час у людини формується власна думка, світогляд. Безумовно, дуже важливим фактором є попередня підготовка, обізнаність. Та якщо надалі не підтримувати контакт з вітчизняною музикою, то є дуже велика ймовірність того, що у особистості не сформується патріотичної свідомості та розуміння себе як частини етнічної групи.



Багато підлітків у наш час ігнорують українську музику, бо вважають, що ми не маємо якісної музики. Тому викладачам середньої школи варто ще більш старанно та відповідально ставитися до своєї дисципліни.

Пропонуємо розглянути оперу «Тарас Бульба». Адже саме у старшому підлітковому віці (9 клас) учні проходять цей двір на уроках літератури. Через те, що з сюжетом твору діти ознайомлені, можна буде більш детально зосередитися саме на музиці.

Саме у цій опері виявилася майстерність оперно-хорового письма композитора. Драматургічна структура опери цілком визначається завданням і змістом твору: дія розгортається крупним планом, епічно, показуючи події історичного та суспільного значення в поєднанні зі сценами побуту, ліричними відступами, жанровими сценами. У зв'язку з цим значне і важливе місце в опері займають хорові народні сцени. В основі твору – протиставлення української та польської музики. Найкращі сторінки опери пов'язані із зображенням героїчної боротьби мужнього і волелюбного козацтва. Музика малює сильні й самобутні національні характери, колоритні побутові картини, поетичні образи природи. Вона рясніє запам'ятовуваними, виразними мелодіями, пройнятими духом українського фольклору.

Кожна сторона змальована певними музичними образами: український бік зображено інтонаційністю народного характеру з яскравим показом героїки та опорою на український епос, польський табір зображено за допомогою католицького хоралу та національних танців – мазурки й полонезу.

Також досить актуальним та важливим є ще один конфлікт у опері: самопожертва заради власної країни та народу чи бажання власного щастя та кохання. Дуже важливо звернути на це увагу учнів. У їхньому віці це питання є надзвичайно цікавим, сприяючись на вічну тему кохання та сучасні умови в яких перебуває наша країна.

Ще однією оперою, яку можна запропонувати старшим школярам є «Наталка Полтавка». Саме у цій опері зображується моральність нашого народу: щирість, шляхетність, мужність, відданість, чесність та любов до свободи. В обробці народних пісень, що були закріплені сценічною традицією за п'єсою, і в створених Лисенком, розвинених аріях, увертюрі й оркестрових антрактах композитор зберігає вірність духу п'єси Котляревського. Мудра простота, ясність, гармонійна єдність всіх елементів відзначають музику Лисенка. Він взяв оригінальні пісні з вистави, які були подовжені, і написав оркестрові акомпанементи до народних пісень і танців у виставі. Він розширив музичний гобелен, створивши фонову музику для деяких частин. Пісні перетворили на арії, до них додали увертюру і музичні антракти, що зберегли дух п'єси Котляревського. Хоча версію Лисенка зазвичай відносять до категорії оперети, вона більш порівнянна з комічною оперою, оскільки містить довгі відрізки розмовного діалогу.

Не зважаючи на те, що ця опера в більшій мірі може бути використаною для етичного виховання, все одно можна виокремити її значення у формуванні відчуття патріотизму у школярів, а саме шляхом висвітлення менталітету українців через призму образів героїв твору.

Отже, підсумовуючи усе сказане вище, варто зазначити, що у своїх операх Микола Лисенко часто звертався до української народної пісенної творчості. І у дитячих, історико-героїчних, комічних операх – скрізь композитор використовує мелодії, які відомі кожному. Це робить його доробок чудовим взірцем української класичної музики, що може стати засобом формування відчуття патріотизму у школярів: діти молодшого шкільного віку зможуть завдяки цьому розширити свої знання про культуру нашого народу, а учні середньої та старшої школи зможуть віднайти витоки власної ідентичності та бажання поширювати її у світі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андіївська Н. Дитячі опери М. В. Лисенка. – Київ, 1962. – 75 с.
2. Єфремова Л. Українські народні пісні в записах М.В.Лисенка. Вступна стаття та примітки. – К.: Муз. Україна, 1990. – 354 с.
3. Цєбрій І. Дитячі опери М. Лисенка та можливості використання їхнього музичного матеріалу. - Старобільськ, 2021.
4. Ярьська М. - Українська народна пісенність в творчості М. В. Лисенка. – Суми, 2020. – 77 с.

УДК 378:78.071.2

**Марія ЗАІМЕНКО**

**ТВОРЧИСТЬ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ ХХІ СТОЛІТТЯ  
ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА  
(на прикладі музичних творів Б. Фільца)**

*(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету мистецтв)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Овчаренко Н. А*

*У статті розкрито вплив творчості українських композиторів ХХІ століття як засобу формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на прикладі музичних творів видатної української композиторки Б. Фільца. Визначено синтез засобів музичної виразності авторки, які*



*впливають на органічність сприйняття її музичних творів та гармонізацію емоційної сфери особистості, що забезпечує ефективність формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.*

**Постановка проблеми.** Сьогодення ставить гострі виклики для всього українського народу, який під час визвольної війни від російської навали повинен зберегти фізичне і психологічне здоров'я підростаючого покоління. Особливо складно пристосовуватися в сучасних умовах дітям, юнацтву, молоді, які потребують освітньої інклюзії. Важливе значення в такому контексті належить музичному мистецтву, яке має значний потенціал в формуванні світогляду, цінностей і покращенні психологічного стану людини. Тому, знайомство учнів на уроках музичного мистецтва з творчістю українських композиторів ХХІ століття, спрямованої на гуманістичне світосприйняття, розкриття української національної традиції, естетичне відображення реалій засобами музичного мистецтва. Такий підхід потребує сформованої інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, здатних доцільно і своєчасно застосовувати мистецькі доробки видатних композиторів України, до яких належить Богдана Фільц, композиторська спадщина якої пронизана красою, сонячним світлом, оптимізмом, радістю життя.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У дослідженнях сучасних вчених сфери мистецтвознавства розкрито результати дослідження творчості українських композиторів ХХІ століття (Н. Горюхіної, В. Золочевського, М. Загайкевич, О. Зосім, Л. Кияновська, О. Козаренко, Л. Пархоменко, Л. Серганюк, І. Сікорська, та ін.), особливості композиторської спадщини Б. Фільц (В. Белікова, В. Кузик, О. Чеботаренко та ін.). З-поміж наукових досліджень, які висвітлюють різноманітні аспекти роботи у інтегрованому освітньому середовищі з молоддю та дітьми, що мають особливі потреби, особливої уваги заслуговують наукові праці М. Андрєєвої, Ю. Богінської, А. Колупаєвої, О. Рассказової, М. Чайковського та ін. Питання формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва розкрито в наукових працях К. Богяну, Н. Овчаренко та ін. Разом з тим, вплив творчості українських композиторів ХХІ століття на формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, спроможних використовувати твори сучасних українських композиторів для гармонізації внутрішнього стану учнів, потребує додаткового вивчення.

**Мета статті** – освітити творчість українських композиторів ХХІ століття як засобу формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (на прикладі музичних творів Б. Фільц).

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Особливість сучасної української мистецької освіти полягає в тому, щоб реорганізувати її на гуманістичних та демократичних засадах, а також створити альтернативні моделі психолого-педагогічної, мистецької підтримки учнів, що мають особливі освітні потреби, розробити корекційно реабілітаційні роботи з такою категорією дітей, вирішити питання щодо здійснення права вибору діапазону і рівня освітніх потреб, форми музичного навчання, а також розробити корекційно-реабілітаційну роботу з такими дітьми. За думкою Н. Овчаренко, до специфічних рис інклюзивної музичної освіти слід віднести широке використання, у якості навчального матеріалу, українського музичного мистецтва – вокальної та інструментальної музики, зокрема фольклорних надбань. Вчена доцільно зазначає, що вивчення української народної пісні, якій притаманна багатожанровість, надзвичайна краса і мелодійність, смислова й інтонаційна ясність, сприяє формуванню загальної і музичної культури людини, її світоглядних і гуманістичних поглядів, естетичного смаку; гармонізує внутрішній світ особистості і узгоджує його із зовнішнім, розкриваючи Красу, Любов, Добро [9]. Тому питання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які є компетентними у таких умовах освітнього середовища, є досить актуальним.

Досвід інклюзивної освіти, накопичений в Європі та Україні, показує, що стратегічною метою та завданням професійної освіти є формування у вчителів інклюзивної компетентності, що є складовою їх професії. У «Новому тлумачному словнику української мови» [8, с.552] та «Сучасному тлумачному словнику української мови» [10, с. 224], зазначено, що компетентним називають того, хто тямущий, добре обізнаний з чим-небудь та має достатньо знань у певній галузі. У словнику іншомовних слів компетентність (від лат. Competens- відповідний, належний) розглядається як є обізнаність, авторитетність, поінформованість [7, с. 282].

Український вчений М. Головань комплексно трактує поняття компетентності і зазначає, що компетентністю називають володіння компетенцією, яке включає особисте ставлення до продукту та предмету діяльності і виявляється у ефективній діяльності; компетентністю є інтегративне утворення особистості, що поєднує у собі досвід, властивості особистості, навички, вміння та знання, досвід, готовність до вирішення проблем та завдань, які виникають в реальних життєвих ситуаціях, при цьому усвідомлюючи наскільки предмет та результат діяльності є значущим [3; с. 29]. За визначенням С. Бондара, компетентністю називають здатність особистості до дії [2; с. 9]. Отже, розглянувши та проаналізувавши визначення компетентності різними науковцями, більш точним та правильним, на нашу думку, є визначення М. Голованя, який трактує його комплексно та розуміє під компетентністю вміння володіти компетенцією,



яке містить у собі ставлення людини до продукту та предмету діяльності і виявляється в її ефективності, а також є інтегрованим утворенням, яке поєднує властивості особистості, її навички, вміння, знання і полягає також у тому, щоб бути готовим вирішувати проблеми і завдання.

Підсумовуючи, можна сказати, що компетентність – це соціокультурна та інтелектуальна здатність людини знаходити можливості застосовувати знання, вміння певної галузі в процесі діяльності особистості, а також, у її здатності співпрацювати з іншими людьми під час вирішення різноманітних питань, завдань та проблем, які є у житті.

Щодо поняття «інклюзивна компетентність», то в «Концепції розвитку інклюзивної освіти» цим терміном позначають інтегральну характеристику вчителя (асистента, педагога), яка впливає на здатність до вирішення професійних завдань, використовуючи інклюзивний підхід до освітньої діяльності [5]. Тож, інклюзивна компетентність – це здатність педагогічного працівника до виконання своїх професійних функцій в інклюзивній освіті, а також залучення та створення умов для дітей з обмеженими можливостями для їх розвитку та навчання.

Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва доречно здійснювати з використанням творчого спадку композиторів-класиків України початку ХХІ століття. Майбутні вчителі музичного мистецтва мають вивчити такі музичні твори, які сприятимуть їх ефективній роботі з учнями, котрі мають особливі освітні потреби, серед яких чільне місце належить композиторці Богдані Фільц, творчість якої значною мірою була присвячена дітям, юнацтву, молоді.

Богдана Фільц – професійна композиторка, закінчила консерваторію у Львові, навчалась композиції в класі С. Людкевича та аспірантуру у класі Л. Ревуцького. Відома українська композиторка була заслуженим діячем України, кандидатом мистецтвознавства, членом Національної спілки композиторів України. Лауреатом премії імені В. Косенка, М. Лисенка, Всеукраїнського конкурсу композиторів «Духовні псалми III тисячоліття», стипендіатом Фонду інтелектуальної співпраці «Україна – ХХІ століття», педагогом. Існує певна закономірність в цьому, тому що для Б. Фільц характерні, як слушно зазначила М. Загайкевич «вроджений талант, природне відчуття законів музичного мислення, примножене на здобуту професійну майстерність...»[15; с. 3].

Авторка талановитих музичних творів заявила про себе як про високопрофесійного майстра різноманітних жанрів музики. В її творчому доробку солоспів та хорові твори на вірші відомих українських поетів Л. Українки, І. Франка, Т. Шевченка; хорові кантати, написані на слова українських поетів класиків, таких як: Л. Костенко, В. Сосюри, П. Тичини; «Хорові акварелі», на слова О. Олесея-поета, одного з найчутливіших співців ліричних почуттів. У творчості Б. Фільц значне місце належить фортепіанній музиці. Можна зазначити, спираючись на спогади самої композиторки, що у неї була особлива любов до фортепіано як до надзвичайно яскравого музичного інструменту з емоційно-душевеним висловлюванням, який є багатограним. На виховання таких почуттів вплинула педагогічна діяльність Ірини Крих – її викладачки з фортепіано у Львівській спеціалізованій школі-інтернаті. Богдана Фільц, згадуючи свого педагога, підкреслює, що «знання секретів..., якими щедро ділилася пані Ірина Крих, й досі слугують і своєрідним дороговказом в мистецькій діяльності та композиторській творчості» [16; с. 9].

Описуючи загальномузичні сторінки творчості Б. Фільц, не можна не згадати про чарівний світ дитячої музики, який займає у творчості композиторки особливе місце. Цей пласт музичної творчості композиторки можна вважати одним з її головних творчих напрямків. Для дітей молодшого віку на її творчій полиці понад 50 фортепіанних та 400 хорових творів. Дитячі вокально-хорові композиції Б. Фільц мали великий успіх завдяки її вимогливому ставленню до поетичної основи хорових творів. Значне місце серед авторів текстів її хорових творів посідають класики української літератури: Л. Українка («На зеленому горбочку»), Т. Шевченко («Зацвіла в долині червона калина»), видатні сучасні поети Л. Костенко (хорові цикли «Осінні сюжети», «Весняні сценки»), М. Сингаївський («Жива криниця») та ін. Композиторській дитячій музичній спадщині притаманні красивий мелодизм, світлі і, водночас, різнокольорові емоційні фарби, оптимістичний настрій. Вживання вокально-хорових композицій Б. Фільц в музично-інтонаційну красу дає можливість говорити, що з її музикою можна здійснити подорож у країну бабусиних казок, дитячих мрій, пограти в дитячі іграшки, що є улюбленими здавна[1]. У цілому, твори для дітей Б. Фільц є дуже популярними та мають успіх у різних країнах світу: Франції, Польщі, Німеччині, Латвії, Канаді, Естонії, Вірменії, Аргентині, в музичному просторі та концертних залах рідної України.

Теоретичний аналіз наукових праць показав, що сучасні науковці звертають увагу на простоту та цілісність стилю Б. Фільц, завдяки чому більшість її особливо дитячих хорів здобули вагоме місце у суспільно культурному та творчо-виконавському процесі. Важливий фактор-особливість авторської стилістики: композиторка не апробує новітні технічні засоби, нетипові мікстові чинники і жанрові експерименти як основу особистого стилю, що є індивідуальним з-поміж інших. Традиційні моделі, використані Б. Фільц, сприяють активному засвоєнню емоційного та комунікативного рядів цих композицій, в яких виявляються близькі та зрозумілі слухачеві культурно-ментальні коди. Оминаючи «бунт» проти кодифікованого функціонування суспільних і мистецьких традицій, які властиві періоду останньої третини





XX ст., у хоровій творчості Б. Фільц прослідковується віддалення від тенденції до зростання ностальгії за стабільністю у суспільстві і упорядкованості культурної ситуації, бо така упорядкованість і стабільність мистецьких модусів є апріорною для її творчого мислення властивістю. Для розгортання таких властивостей авторського стилю важливим підґрунтям стала комунікативність «нової фольклорної хвилі», яка була органічною для української культури і у час її поширення відбувалося творче становлення Б. Фільц. Використовуючи фольклорні джерела як народної основи самобутньої інтонаційності, Оновлюючи семантичні значення жанрових і стилістичних засобів в час тотального використання композиційної техніки, що є новою, це стало як виявом самобутніх інтерпретацій мовно-виразових та ментально-етичних традицій. Чинником продуктивної трансляції самобутніх традицій, що був досить важливим, була привабливість регіонального колориту фольклорного пласту Східної Галичини-закарпатських, буковинських, гуцульських, лемківських, а також епосу композиторської школи Галичини: «Богдана Михайлівна Фільц – яскрава представниця галицької композиторської школи. Її музика відзначається барвистим колоритом, емоційною відкритістю і надзвичайно позитивною енергетикою, через що здатна впливати на найширші кола слухачів різних вікових категорій і ступенів музичної підготовки. Її твори виконуються як учнями музичних шкіл, так і визначними артистами та високопрофесійними колективами. Така популярність творчості Богдани Михайлівни забезпечується органічним поєднанням емоційно відкритої і національно визначеної інтонаційної сфери її творів з витонченою довершеністю формотворення, композиторської техніки» [6, с. 110].

Дар композиторки до створення таких численних музичних образів, завдяки яким у дитини відбувається формування та розвиток кращих почуттів любові до рідної домівки, родинних сосунків, української природи, свого краю розкривається в оперній музиці та вокально-хорових творах для дітей та юнацтва. З-поміж творів композиторки можна виокремити дитячу оперу «Лісова школа», яка є майстерним продовженням досвіду створення дитячих опер М. В. Лисенка-засновника української професійної музики. Опера створена для прийняття і виконання дитячими танцювальними і вокально-хоровими колективами Держтелерадіо України, яким керувала Т. Копилова. Кожен герой «Лісової школи» втілює в собі високі цінності дружби, добра, порядності, позитиву тощо. З особливою теплотою і натхненням композиторкою оспівано пробудження весняної природи, застосовуючи зіставлення стану очікування появи перших пролісків як чогось довгоочікуваного і нового. Композиторка у якості нових засобів музичної мови застосовує рух телеграфної машинки, на якій зайці відбивають телеграму-блискавку, що є досить ритмічним. Зайці радісно вигукують «Чекайте квітами весна», скликаючи всіх на галявину за вовчими правами. Для створення веселої мальовничої картинки «лісових засідань» з нагоди прибуття весни, композиторка використовує такі засоби виразності як: нескладна й чітка структура викладеного матеріалу; яскраву мелодію, яку легко запам'ятати. Вживає елементи танцювально-образних і пісенних жанрів, народного музичного фольклору, які є головними ознаками дитячих хорів композиторки. А. Рудницький, характеризуючи музичну мову творів для дітей Б. Фільц, зазначає, що музична мова композиторки є конвенційною і обмеженою, але вона користується своїми обмеженими засобами з мистецькою ошадністю та смаком [12, с. 185].

Мистецька палітра композитора, що є досить багатобарвною, містить фортепіанні концерти, твори для оркестру, композиції для гобоя, ксилофона, бандури, фортепіано, скрипки, хорову музику: від обробок українських народних пісень, духовних зразків, хорових циклів для дітей до масштабних кантатних полотен, а також вокальні композиції, серед них пісні та романси, з якими доцільно глибоко ознайомитися майбутнім учителям музичного мистецтва, що, безперечно, вплине на формування їхньої інклюзивної компетентності, оскільки музика Б. Фільц має могутній гармонізуючий вплив на емоційний світ як самих студентів, так і дітей з особливими освітніми потребами в процесі навчання музичному мистецтву.

Щодо вокальної творчості Б. Фільц, то як зазначала доктор мистецтвознавства та дослідниця М. Загайкевич, особливо виразним для неї є винятковість індивідуального музичного письма: розуміння вокальної природи, уміння емоційно концентровано та стисло розгортати музичну думку, щедра мелодичність. Вдалий вибір поетичних творів, що лежать в основі вокальних композицій, прагнення до глибокого проникнення в їх семантику образів, зміст, досягнення максимальної суголосності музичних та словесних складових виразності [4, с. 18]. У камерно-вокальному доробку Б. Фільц налічується чимала кількість (понад півсотні) вокальних ансамблів, солоспівів. Серед них високомистецькі інтерпретації поезії сучасних авторів, зарубіжних та українських класиків: Л. Костенко, О. Олесь, А. Міцкевича (переклад М. Пригари), Д. Павличка, П. Тичини, М. Рильського, В. Сосюри, В. Симоненка, Л. Українки, І. Франка, Т. Шевченка та ін.

Композиторське мислення Б. Фільц виявляє себе і в звертаннях, подяках, покаєннях Всевишньому як прояву морального самоочищення, зокрема, зразками «богородичної» тематики є підбірка псалмів, «Преслана Приснодіво Богородице», «Достойно є». У сфері дитячої музики домінуючим притаманнопоказ любові до рідної землі та її щедрот як у безпосередніх, так і в підсвідомих формах («Твоє багатство» на вірші Й. Фиштика, «Любимо землю свою» на вірші М. Сингаївського, «Де найкраще місце на землі» на



вірші Д. Павличка), так і в «підсвідомих» формах («Все співає і росте» на вірші П. Осадчука та «Колискова» на слова С. Жупанина). Ці етичні емоції спрацьовують як семантичний глибинний код через стилістично-семантичні якості тканини в музиці.

Отже, на органічність сприйняття музичних творів видатної української композиторки Б. Фільц, як важливій ознаці її авторського стилю, впливає синтез засобів з елементами нової техніки авторки – раціонального використання палітри емоцій, чіткого структурування, ладотональної та інтонаційною колоритністю, яка підтверджується особливою вкоріненістю композиторки у стихію народних пісень. Тому практично кожен твір автора є глибоко національним, оптимістично світоглядним, естетично ціннісним, емоційно гармонізуючим, що створює освітньо-мистецьку основу для формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва та успішності їх подальшої професійної діяльності в навчанні дітей засобами музичного мистецтва, які потребують освітньої інклюзії.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белікова В.В. Її музика наше життя, наше багатство: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2013. 52 с.
2. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. Біологія і хімія в школі.-2003. №2 С.8-9.
3. Головань М.С. Компетенція і компетентність: порівняльний аналіз понять. Педагогічні науки теорія, історія, інноваційні технології. 2011. №8(18). С.224-234.
4. Загайкевич М. П. Симбіоз поезії і музики у творчості Богдани Фільц. Музична україністика: сучасний вимір. / ред.-упоряд. В. Кузик. Київ: ІМФЕ ім. М. Рильського НАН України, 2010. Вип. 5. С. 17–24.
5. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Наказ МОН від 01.10.2010 № 912 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.
6. Ляшенко Г. Продовження шляхетної європейської традиції. Студії мистецтвознавчі. 2007. Чис. 4. С. 110.
7. Морозов С. М. Словник іншомовних слів. Київ: Наукова думка, 2000. 680 с.
8. Новий тлумачний словник української мови: у 3т./авт.-уклад. В. В. Яременко, О.М. Сліпущко. Київ: «Аконіт»,2003. Т.1. 874с
9. Овчаренко Н. А., Богяну К. О. (2019). Інклюзивна музична освіта: теоретико-аналітичний аспект. Актуальні питання мистецької освіти та виховання: наукове видання: вип. 1–2 (13–14) / гол. ред. Николаї Г. Ю. Суми: ФОП Цьома С.П., 2019. С. 224–232.
10. Олексієнко Л. П. Сучасний тлумачний словник української мови. Київ: "Кобза", 2002. 544 с.
11. Рудницький А. Українська музика. Історико-критичний огляд. Мюнхен: Дніпрова хвиля. 2001. 406 с.
12. Смоляк О. Модус мислення у композиторській творчості Богдани Фільц. Молодь і ринок. 2008. – № 2 (37). С. 11–14.
13. Фільц Б. Жива криниця. Хорові твори для дітей. Тернопіль: СМП АСТОН, 1998. 40 с.
14. Фільц Б. Спогади про роки навчання в школі-інтернаті ім. С. Крушельницької в класі І. Крих. Львів, 2003. С. 8-16.
15. Яременко В. В. Новий тлумачний словник української мови. Київ: «Аконіт», 2003. 874 с.
16. Ovcharenko, N., Sysoieva, S., Samoilenko, A., Chebotarenko, O., & Bohianu, K. (2021). Formation of prospective music art teachers' readiness for inclusive educational activity. Amazonia Investiga, 10(45), 175-184. [https://doi.org/10.34069/AI/2021.45.09.18\(Web of Science\)](https://doi.org/10.34069/AI/2021.45.09.18(Web of Science)).

УДК 78.071.1(477)(092)

**Євгенія ЗЛОБИНА**

**М. ЛИСЕНКО ЯК ЗАСНОВНИК УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КЛАСИКИ**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Назаренко М. П.*

**Анотація.** У статті розглядається життєвий і творчий шлях славетного українського композитора, піаніста, хорового диригента, збирача українського фольклору, патріота, громадського діяча, засновника вищої спеціалізованої музичної освіти України М.В. Лисенка. Спрямовано увагу на унікальність і значну художню вартість творів М. Лисенка, який перебував у витоків українського національного мистецтва.

**Ключові слова:** біографія, композитор, музична культура, обробки народних пісень, фольклор, хорова музика.

**Постановка проблеми.** У наш час актуальним залишається вивчення життя і творчості славнозвісного українського композитора М.В. Лисенка, який перебував у витоків українського національного мистецтва, був художником-демократом, виразником прогресивних для свого часу ідей, творчий метод якого базувався на передових художньо-естетичних принципах народності, реалізму, історичної правди у мистецтві. Кожен українець знає його твори навіть не усвідомлюючи цього, тому важливо знати як відбувався розвиток і завдяки чому ми зараз величаємо цього великого митця.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Творча спадщина М.В. Лисенка є дуже вагомою, багатогранною і фундаментальною, його творчий доробок не лише наповнив вітчизняну скарбницю духовних надбань, але і став відомою частиною світового музичного мистецтва. Музична спадщина М.В. Лисенка була предметом дослідження багатьох видатних вітчизняних науковців і мистецьких діячів. Ґрунтовний аналіз творчого генія українського народу здійснили О. Пчілка, Р. Пилипчук, М. Старицький, Ф. Колесса, М. Грінченко, В. Косенко, Т. Булат, В. Дяченко, І. Франко, М. Грушевський, В. Антонович, М. Драгоманов.

**Мета статті** – проаналізувати основні етапи життя і творчості славетного українського композитора М. Лисенка.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перед кожним, хто цікавиться постатями українських діячів середини XIX – початку XX століття, чи не найбільш рельєфним і «живим» постає перед нами Микола Віталійович Лисенко. Багатогранність інтересів і напрямів діяльності, діапазон творчого обдарування, непересічний комунікативний талант вражають і в наш час. М. Лисенко сформував і збагатив майже всі існуючі в українській музичній творчості жанри. Своїми теоретичними працями в галузі музичного фольклору він значно розвинув вітчизняну науку про народну музичну творчість. Педагогічною діяльністю М. Лисенко заклав підвалини вищої спеціальної музичної освіти в Україні. Безпосередніми продовжувачами кращих творчих традицій М.Лисенка в українській музичній культурі були К.Стеценко, Я.Степовий, М.Леонтович.

Народився Микола Лисенко у 1812 році в селі Гриньки на Полтавщині. Вже з раннього дитинства він тягнувся до музики, любив слухати народні пісні. Першою вчителькою його була мати, Ольга Єреміївна Лисенко – досить добра піаністка. Згодом його віддали до пансіонату П. Гедуена в Києві, потім – до харківської гімназії, де він навчається також і музики. Фортепіанну гру він проходить під Керівництвом відомих педагогів А. Паночіні та І. Вільчека. Перебуваючи в Харкові, він часто виступає на вечорах як піаніст і акомпаніатор.

У 1859 році Микола вступає до Харківського університету, а через рік переводиться до Києва, куди переїжджають на постійне мешкання його батьки. Лисенко поринає у студентське життя: опановує науки, бере участь у таємних сходках, влітку активно записує фольклор.

Захоплення юнака поезією Тараса Шевченка згодом переростає у глибоку любов до його натхненної творчості. Палке й гостре слово Кобзаря виховує Лисенка як громадянина і митця.

Вже у студентські роки Микола Віталійович збирає довкола себе любителів музики і організовує студентський хор, репертуар якого складається переважно з українських народних пісень, записаних і опрацьованих Лисенком.

Закінчивши природничий факультет університету і захистивши магістерську дисертацію, Лисенко вирішує пов'язати свою долю з музичним мистецтвом. У студентські роки він не припиняв заняття з фортепіано, робив перші спроби в композиції.

Протягом двох років (1867—1869) Микола Віталійович навчається у Лейпцігській консерваторії — одному з найвідоміших у Європі навчальних музичних закладів. Його вчителями були відомі педагоги І. Мошелес, К. Рейнке, Е. Венцель, Е. Ріхтер та інші. Він завершив повний курс фортепіанної гри і пройшов історію музики й усі теоретичні предмети. Екзаменаційна комісія визнала гру випускника Миколи Лисенка гідною відзнаки і дала йому право на гастрольні подорожі по Європі.

З 1874 по 1876 роки Лисенко був у Петербурзі. Він відвідував лекції з інструментовки у М. Римського-Корсакова. Микола Віталійович намагався максимально використати свій час у столиці. Крім інструментування власних творів (опери «Різдвяна ніч» тощо), він писав вокальну та фортепіанну музику, опрацьовував народні пісні для хору. Організований ним хор у Солянному містечку Петербурга брав участь у концертах слов'янської музики. Разом з Лисенком виступали відомі артисти, а також композитор М. Мусоргський, кобзар Остап Вересай. Преса досить часто позитивно відгукувалась на ці концерти.

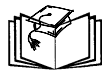
В 70-ті роки Лисенко створив значну кількість романсів, фортепіанних творів, ряд хорів (вийшов у світ третій випуск українських народних пісень для голосу з фортепіано). В основі його вокальних композицій – поезії Т. Шевченка. Митця приваблюють як героїко-історичні, так і ліричні, лірико-побутові теми, народно-жанрові зарисовки тощо.

В кінці 70-х і особливо в 80-ті роки пошквляється інтерес композитора до хорової музики. Лисенко організовує хор із студентів Київського університету і дає публічні концерти. Перший виступ хору відбувся 1881 року.

В цей період написано значну частину хорових творів композитора, а також велику кількість обробок народних пісень для хору. Тоді створено кантати «Б'ють пороги» (1878) і «Радуйся, ниво непоплитая», хорову поему «Іван Гус», хори «Сон», «Ой діброво, темний гаю» (усі перелічені твори написано на вірші Т. Шевченка).

У 80-ті роки Лисенко активно працює в оперному жанрі. Він створює лірико-побутову фантастичну оперу «Утоплена», завершує третю редакцію лірико-комічної опери «Різдвяна ніч», пише дитячу оперу «Коза-Дереза», лірико-побутову «Наталку Полтавку» і героїко-історичну народну музичну драму «Тарас Бульба». Останній твір є вершинним у творчості Лисенка і найвищим досягненням української дожовтневої оперної музики. Це десятиліття (1880–1890) було найбільш плідним у творчості Лисенка. Вже в той час митець зумів глибоко й переконливо втілити у своїй музиці найпрогресивніші ідеї – ідеї революційних демократів, зокрема Т. Шевченка.

В ній звучав заклик до боротьби з соціальною несправедливістю, розкривалися світлі мрії про майбутнє, віра в народ, його творчі сили. Музика його, що міцно спирається на фольклорну основу, доступна і близька кожній людині.



У 90-ті й на початку 1900-х років продовжують виходити в світ Лисенкові обробки народних пісень для хору (так звані хорові десятки від четвертого до дванадцятого), п'ятий і шостий випуски народних пісень в обробці для голосу з супроводом фортепіано, а також окремі фольклорні цикли — «Веснянки», «Купальська справа», «Колядки та щедрівки», «Весілля».

Новою сторінкою в його вокальній музиці стали романси на вірші Г. Гейне, І. Франка, Лесі Українки, Дніпрові Чайки, Олександра Олеся та інших. Такі романси, як «Коли настав чудовий май», «У мене був коханий, рідний край», «Місяцю-князю», «Безмежне поле» стали класичними зразками української дожовтневої музики. З великих форм композитор пише кантату «На вічну пам'ять Котляревському», опери «Пан Коцький», «Зима й Весна», «Саффо» (про долю давньогрецької поетеси). Тоді ж було створено ряд мініатюр для фортепіано (опуси 37-41).

Події 1905-1907 років (першої російської буржуазно-демократичної революції) сколихнули суспільне життя України, вплинули на літературний і мистецький процес. Незважаючи на вік (понад шістьдесят років), Лисенко палко відгукнувся на цю подію. Композитор пише хор «Вічний революціонер», солоспів «В грудях вогонь», згодом оперу-сатиру «Енеїда», музику до драми «Остання ніч» М. Старицького. Митець створює також ряд ліричних мініатюр на слова Дніпрові Чайки, Олександра Олеся, М. Вороного — «Єрихонська рожа», «Айстри», «Нічого, нічого», кілька хорів, фортепіанних п'єс та оперу-хвилинку «Ноктюрн».

Помер М. В. Лисенко 6 листопада 1912 року. Його поховано на Байковому кладовищі у Києві.

Інтерес до народної музики виникає у М. Лисенка ще в дитинстві. Потім, у гімназії та університеті, він поглиблюється. Лисенко записує фольклор, вивчає його, науково підходячи до народної мелодії і слів, прагне точно зафіксувати ладоінтонаційну будову, метроритм і музичну форму.

Протягом усього свого свідомого життя Микола Віталійович займався збиранням народних пісень. Він по праву вважається одним з найвизначніших музичних науковців-фольклористів дожовтневого часу.

Фольклорні зразки він згрупував за жанрами й публікував окремими випусками. Вийшли у світ сім випусків, по 40 пісень у кожному, для голосу з супроводом фортепіано, тринадцять хорових десятків. Крім того, було надруковано п'ять випусків обрядових пісень (два збірники «Веснянок», «Купальська справа», «Колядки та щедрівки», «Весілля», 1896-1903 рр., збірка танків і веснянок «Молодощі», 1876 р.) та «Збірник народних українських пісень в хоровому розкладі, пристосованих для учнів молодшого і підстаршого середнього віку в школах народних», 1908 р.). В цілому Лисенкові фольклорні збірники (всього понад 600 зразків) охоплюють майже всі пісенні жанри: обрядові, побутові, історичні та думи. Значне місце займають пісні з соціальною тематикою.

Усі народні пісні Лисенко залишав недоторканими як щодо мелодій, так і щодо тексту. У фортепіанному супроводі до сольних зразків він прагне повніше висвітлити ладогармонічну природу, укладену в самій мелодії. У більш ранніх обробках (перший і другий випуски) помітне прагнення до концертності акомпанементу. В піснях пізнішого часу супровід стає значно простішим, в ньому переважає мелодичне начало. Саме ця простота підкреслює виразність народної мелодії.

У доробку Миколи Віталійовича Лисенка понад 100 романсів. Показово, що творчий шлях митця почався з сольної вокальної музики. До неї він звертався і далі протягом майже всього життя. Найбільше солоспівів композитор написав у 60-80-ті роки, а потім у другій половині 90-х і у 1900-ті роки. Два періоди в романсовій творчості Лисенка — це два етапи його мистецьких пошуків. У 60-80-ті роки Лисенко звертається до поезії Тараса Шевченка. Вже перших двадцять творів у цьому жанрі, написаних в консерваторський період (за два роки), засвідчили появу нової оригінальної мистецької особистості. Чим привабила Лисенка поезія Великого Кобзаря? Передусім глибокою народністю, правдивістю зображення подій, палким революційним пафосом, щирістю висловлення. Для ранніх романсів Лисенко вибрав тексти, в яких ідеться про важку жіночу долю, соціальне гноблення

Наступний етап у романсовій творчості класика української музики пов'язаний з багатою своєю ліричною палітрою поезією Генріха Гейне. З-під пера композитора з'являються такі чудові вокальні твори, як «Чого так поблідли троянди ясні», «У мене був коханий, рідний край», «Не жаль мені», «Коли настав чудовий май». Невдовзі Лисенко пише п'ять романсів на слова І. Франка, також ліричних за змістом. У 1900-ті роки було створено солоспіви на вірші Лесі Українки, Дніпрові Чайки, Олександра Олеся та інших поетів. Головний герой романсів Лисенка на слова Гейне, Франка, Олеся — людина з багатим внутрішнім світом. Образний зміст цих солоспівів викликав до життя й іншу музичну мову

Романси були творчою лабораторією композитора, в якій викристалізувалися його мелодика, гармонія, фактура, остаточно формувалися музичні форми, композиційні та жанрові особливості його творів. У солоспівах Лисенка бере свій початок українська класична камерно-вокальна музика. Вони становлять одну з найкращих сторінок духовної культури нашого народу.

До фортепіанної творчості М. Лисенко звертається протягом усього свого життя, особливо в 70-ті та 1900-ті роки. На жаль, цей жанр не став для композитора провідним. За ідейно-образним змістом, яскравістю й оригінальністю музичної мови його фортепіанні твори поступаються романсам, хорам, операм та обробкам народних пісень.



Як відомо з біографії, гру на фортепіано Лисенко почав опановувати з раннього дитинства. Ці заняття не припинялись ні під час навчання в пансіонаті чи гімназії, ні в університетські роки. Завдяки цьому Миколі Віталійовичу пощастило вступити до Лейпцігської консерваторії на фортепіанний факультет і успішно закінчити її за два роки. Якщо захоплення фортепіанною творчістю Шопена почалося ще у Харкові та Києві, то в Лейпцігу Лисенко ґрунтовно вивчав музику Й. С. Баха, віденських класиків, Шумана, Мендельсона, Ліста і Глинки.

Перші фортепіанні опуси композитора написано в консерваторські роки. Вони пов'язані з фольклором, як, наприклад, його фортепіанна сюїта. Це народні українські пісні, опрацьовані у формі старовинних танців: прелюдія — «Хлопче-молодче», токката «Пішла мати на село», сарабанда «Сонце низенько, вечір близенько», гавот «Ой чия ти, дівчино, чия ти», скерцо «Та казала мені Солоха». Це чи не єдина спроба такого використання фольклору. Лисенко вдало поєднав народні теми з жанровими особливостями європейських танців.

В 70-ті роки композитор створює понад півтора десятки фортепіанних творів. Тут і великі форми: соната, два концертних полонези, дві рапсодії на українські теми, і невеликі п'єси — «Пісні без слів», «Мрії», мазурка, баркарола тощо. З одного боку, в музиці Лисенка відчувається вплив Ф. Шопена і Ф. Ліста, а з другого — спостерігається інтерес до фольклорних джерел.

Твори М. Лисенка для хору становлять яскраву сторінку його музичної спадщини. Композитор не відразу захопився цим жанром. Можна відзначити два періоди в біографії митця, коли він найбільше уваги приділяє хорові, це кінець 70-х — 80-ті та 1900-ті роки.

Звернення до вокально-хорової музики зумовлювалося рядом причин. По-перше, це віковічні традиції народного і професійного співу на Україні. По-друге, цей вид мистецтва — найбільш масовий і доступний для широких слухацьких кіл. Крім того, вокально-хорова музика могла тоді швидше знайти виконавця, ніж оркестрова чи оперна. Як уже мовилося, композитор періодично організовував хори із студентів, семінаристів, які виступали в Києві та інших містах України. Ці хори славилися високим професійним рівнем. Вони виконували твори самого Миколи Віталійовича, його обробки народних пісень, музику російських і зарубіжних композиторів. Ці гастрольні подорожі мали велике значення для дальшого розвитку виконавства.

Лисенко написав понад три десятки творів для хору. Вони різноманітні за ідейно-образним змістом та формою. Тут є великі вокально-симфонічні полотна, хорові поеми, мініатюри. Всі вони нерозривно пов'язані з фольклором.

В українській дожовтневій музиці опері «Тарас Бульба» М. Лисенка належить особливе місце. Цей твір є найбільшим здобутком музично-театрального мистецтва того часу. В ньому втілено важливі суспільно-патріотичні ідеї, порушено ряд морально-етичних питань. Композитор створив яскраві художні образи: героїчні, трагедійні, ліричні.

Опера писалась тривалий час. Робота над клавiром продовжувалась десять років (1880—1890). Згодом композитор почав працювати над партитурою. На початку ХХ ст. велися переговори з Петербурзьким Марійським театром про постановку опери на сцені. Крім того, Лисенко активно готував клавiр для видання. Але за життя митця «Тарас Бульба» так і не побачив світла рампи.

Прем'єра опери відбулася вже за радянського часу, в середині 20-х років у Києві та Харкові. Кілька разів видатні радянські композитори Л. Ревуцький і Б. Лятошинський при поновленні твору в театрі редагували оперу. Нову партитуру опери створив Лятошинський, оскільки авторська на той час вважалася загубленою. В остаточному редакторському варіанті введено систему лейтмотивів, вилучено менш важливі епізоди і на матеріалі Лисенка створено увертюру, яка замінила невелику за обсягом інтродукцію; в цілому твір динамізовано. Літературним першоджерелом опери послужила однойменна повість М. Гоголя. При написанні лібретто М. Старицький, зберігши основну канву твору, вніс до нього деякі зміни. Зокрема, він пристосував сюжет до послідовного сценічного розгортання, вилучив ряд фрагментів та фінал повісті (опера закінчується сценою взяття мурів міста Дубно). Літературне редагування лібретто здійснив згодом М. Рильський.

Опера «Тарас Бульба» — це історико-героїчна народна музична драма. Вагоме місце в ній належить образам народу, його окремих груп і представників. У зв'язку з цим композитор приділяє значну увагу масовим хоровим сценам. Основна ідея твору — боротьба українського народу проти соціального і національного поневолення. На першому плані — розкриття патріотичних почуттів. Достатню увагу приділено також висвітленню родинних взаємин, почуттів закоханих тощо.

Своєю педагогічною діяльністю М. Лисенко заклав фундамент вищої спеціалізованої музичної освіти в Україні.

До М. Лисенка в Україні не існувало жодного професійного хорового колективу, за винятком церковних. Численні концерти, які влаштовував Микола Віталійович протягом свого життя, виконувалися самодіяльними хорами, що свідчить про обдарування композитора як хорового диригента. Лише завдяки високій диригентській майстерності Лисенка хори могли виконувати складні твори на належному



мистецькому рівні. Хор Лисенка – це школа сумісного співу, вогнище високої культури, це найдосконаліший музичний інструмент, в якому всі голоси мусять у найтіснішому поєднанні один із одним утворювати художні малюнки. Саме з хору Лисенка вийшла низка першокласних митців-співаків, диригентів і композиторів, таких як П. Демуцький, К. Стеценко, Я. Яциневич. Вони перейняли від свого вчителя його любов до прекрасного, негасиме мистецьке і громадське горіння, запал якого спрямовувався на те, щоб показати світові найцінніші скарби народної творчості, оскільки Лисенко активно розвивав і збуджував національну свідомість для того, щоб сповна збагнути історію свого народу, краю, глибину культурно-мистецьких знань.

Творча спадщина Лисенка відіграла важливу роль у змаганнях за високоідейну реалістичну музику. Художньо-естетичні принципи українського класика, його досягнення у галузі перетворення образних багатств і стильових особливостей народнопісенної культури суттєво вплинули на становлення і розвиток творчості таких видатних українських майстрів, як К. Стеценко, О. Кошиць, М. Монтович, Я. Степовий, В. Барвінський, М. Вериківський, В. Кирейко, С. Модкевич, Г. Майборода, Л. Майборода, Л. Ревуцький та ін.

**Висновок** Творчість М. В. Лисенка посіла центральне місце в історії української музичної культури і стала родоначальницею української музичної класики. Любов до Батьківщини і національної культури, висока ідейність, реалізм і народність – ось до чого закликав Лисенко у своїй творчій та музично-громадській роботі, ось що було його дороговказом на шляху до ідейно-художніх вершин демократичного мистецтва. Підсумувавши великий період історії і розвитку національної культури на ґрунті глибокого вивчення життя, народної творчості та кращих класичних уподобань, він створив українську класичну музичну школу. Нині спадщину Миколи Віталійовича видано у двадцяти великих томах, його творчість вивчається і популяризується. Ім'я композитора надано кільком музичним навчальним закладам, театрам, виконавським колективам.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лісецький С. Українська музична література для 4-5 класів ДМШ. К.: «Музична Україна», – 1991.
2. Місячник «Українська музика» (1937-1939) Сист. покажчик змісту журналу / Ред. П. Костюк. – Львів, 2003. – 59 с.
3. Митці України: Енциклопедичне видання / Упорядник Г.Лабінський, С.Музда. За ред. В.Кудрицького. – К.: Українська Енциклопедія, 1992. – 848 с.
4. Рудницький А. Українська музика. Історико-критичний огляд. – Мюнхен: Дніпрова хвиля, 1963. – 406 с.
5. Фільц Б. Джерела музичної культури [України] // Дзвін. – 1990.
6. <https://dovidka.biz.ua/mikola-lisenko-korotka-biografiya>
7. <https://dovidka.biz.ua/mikola-lisenko-tsikavi-fakti>
8. <https://www.hroniky.com/news/view/15053-mykola-lysenko-zasnovnyk-ukrainskoi-natsionaltoi-muzyky>

УДК 37:78.087.68(=161.2):374:] -053.2"17/18"

Юліанна КОВАЛЬЧУК

### ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЖАНРУ ХОРОВОГО КОНЦЕРТУ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ КІНЦЯ XVIII – ПОЧАТКУ XIX СТОЛІТЬ В ДИТЯЧИХ МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
Навчально-наукового інституту мистецтв Прикарпатського національного  
університету імені Василя Стефаника)  
Науковий керівник – доктор мистецтвознавства, професор Карась Г. В.

У статті розглядаються педагогічні аспекти вивчення жанру хорового концерту українських композиторів кінця XVIII – початку XIX століть в дитячих мистецьких закладах. Актуалізується важливість та особливості використання різноманітних інтерактивних методів на уроці музичної літератури при вивченні теми про композиторів «золотої доби». Проаналізовано низку наукових досліджень з цієї науково-педагогічної проблеми. На основі аналізу праць науковців визначено форми і методи навчання у дитячому мистецькому закладі.

**Ключові слова:** педагогічна культура, хоровий концерт, дитячий мистецький заклад, музична література, сприймання музики.

**Постановка проблеми.** Недостатня обґрунтованість педагогічних засад вивчення жанру хорового концерту, зокрема у дитячих мистецьких закладах, актуалізує їх дослідження і використання в сучасному навчально-виховному процесі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз досліджень у галузі музичного виховання дозволяє визначити спеціальні вміння та навички, які притаманні професійному вчителю музичного мистецтва. До них належать: знання теорії та історії музики, володіння навичками сольного співу, гра на музичних



інструментах, диригентсько-хорові навички, вміння розповідати учням про музику та композиторів та зацікавлювати їх.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати важливість педагогічних аспектів вивчення жанру хорового концерту у дитячій музичній школі, показати як слід правильно вивчати жанр хорового концерту на уроці музичної літератури у мистецькому закладі.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Хоровий концерт у тому вигляді, в якому він сформувався в другій половині XVII ст., пов'язаний з придворним життям, різноманітними урочистостями, впливом європейської музичної культури. Показово, що більшість композиторів, які творили концерти, працювали як в галузі духовної, так і світської музики, наприклад, італійські митці перебуваючи при російському дворі писали поряд з церковними творами опери. Видатні українські композитори Максим Березовський і Дмитро Бортнянський також працювали в різних сферах. Хоровий концерт генетично пов'язаний, з одного боку, із традицією партесного співу, з іншого – із західноєвропейською музичною традицією епохи класицизму. Перші взірцеві твори у жанрі хорового концерту були написані М. Березовським та Д. Бортнянським. При тому, що ці твори значною мірою спираються на загальноєвропейські музичні моделі (денаціоналізація мистецтва типова для естетики класицизму), їм притаманна українська мелодика. Найбільша наповненість хорового концерту саме українською інтонацією є у хорових концертах Артема Веделя. Саме у них органічно поєднані традиції, вироблені у партесному співі (у творах А.Веделя знайдені в тому числі цитати із партесних концертів), західноєвропейські традиції, а також залучення нового інтонаційного пласта – інтонації українських дум і плачів.

Видатні українські композитори епохи українського класицизму (Д. Бортнянський, М. Березовський і А. Ведель), створили шедеври духовних хорових концертів, а також були авторами симфоній та інструментальних творів інших жанрів, що свідчить про багатогранність їхньої творчої спадщини. За визначний внесок у світову музичну спадщину на фасаді Болонської музичної академії встановлено меморіальну дошку на честь Максима Березовського, вихованцем якої він був [2].

Можна впевнено сказати, що XVIII ст. в історії української музики було часом концентрації творчих сил, спрямованих на утвердження передового світовідчуження, віри в ідеали національної своєрідності – сил покликаних пізніше створити національну музичну школу [4, с. 229].

Серед найвизначніших музикантів, якими так щедро обдарувала людство українська культура XVIII сторіччя, почесне місце належить Максиму Березовському. Доля його склалася винятково трагічно. Блискучий талант композитора, яскраво й раптово спалахнувши на мистецькому небосхилі, на довгі роки поринає в морок забуття після його ранньої й загадкової смерті. Навіть перелік творів, які він написав, не є зовсім достовірним: про одні твори відомо, що вони належать саме композиторові, проте загублені ноти, інші ж – збереглися, але не доведено, що їх написав Березовський. Проте, хоч і небагато створив він, його композиції – справжні перлини в скарбниці українського мистецтва [3, с. 9].

Навчально-виховний процес слід розглядати як послідовність різноманітних педагогічних впливів, які зумовлюють його рух з чинними програмами та навчальними планами. Ця схема становить умовну стратегію, яка на практиці завжди трансформується відповідно до конкретних педагогічних ситуацій, а тому вимагає варіативної тактики розв'язання численних непередбачених проблем [6, с. 78].

Музичне виховання – невід'ємна частина всебічно розвинутої особистості, адже музика пронизує життя кожної людини. Тому закладати основи музичної культури особистості варто з її народження. Для того, щоб прищепити учням інтерес і любов до музики в доступній і зрозумілій формі, для дітей використовують музично-дидактичні ігри. В ході занять діти розвивають свої музичні здібності: ритмічність, музичну і слухову чутливість, вчать диференціювати звук за його висотою, тривалістю і гучністю, отримують уявлення про музичні інструменти.

У дитячій музичній школі предмет «Музична література» є одним з найбільш важливих в духовному та естетичному вихованні. Неможливо уявити собі музичне мистецтво, відірване від історичних подій епохи, від розвитку інших видів мистецтва. Тому цей предмет дає уявлення не тільки про музичні стилі і жанри, про творчість композиторів, а й про розвиток історії та філософії, культури і науки певного етапу. І в цьому зв'язку застосування мультимедійних проєктів якнайбільш виправдано.

У діяльності вчителя необхідна послідовність форм роботи з підготовки до уроку музичної літератури з урахуванням реалізації основних способів підвищення ефективності навчально-виховного процесу:

1. Знайомство зі змістовною спрямованістю музичного твору впливає на постановку виховних завдань. Це сприяє посиленню цілеспрямованості навчання на кожному уроці.

2. З метою створення інтересу до музичного твору бажано залучати додатковий матеріал, що допоможе глибше розкрити зміст і художні образи твору.

3. Важливе значення мають міжпредметні зв'язки, які сприяють поглибленню знань учнів.

4. При знайомстві учнів з музичним твором необхідно подати відомості про авторів, історію створення, «життя» твору. Це розвиває пізнавальні інтереси, поліпшує всю систему мотивації навчання школярів.



5. Знайомство з музичним твором починається з музично-теоретичного аналізу. Тут визначаються основні елементи музичної мови (тональність, метр, ритм, темп, склад оркестру й т. д.), а також роль і характер акомпанементу.

6. При методичному аналізі вчитель заздалегідь виявляє труднощі, які можуть зустрітися при розучуванні пісенного твору й намічає шляхи для їхнього подолання.

7. Наступним етапом у домашній роботі вчителя є вибір оптимальних для конкретного класу методів, форм і засобів навчання, що визначається знаннями, вміннями й навичками, які здобувають учні в процесі навчання. Все це повинно спиратися на забезпечення диференційованого підходу до учнів.

8. При підготовці до уроку вчитель намічає способи використання в навчанні аудіовізуальних і звуковідтворюючих технічних засобів, а також різного роду наочності.

9. Учителеві необхідно пам'ятати, що для успішного навчання вкрай важливим є прискорення темпу виконання навчальних операцій на уроці до реально можливого в кожному віці.

Серед основних якостей педагогічної майстерності вчителя музики виокремлюються такі: вміння раціонально організувати та активізувати музичну діяльність учнів відповідно до їх віку та музичної освіченості, створення сприятливих умов для музичного сприймання творів, володіння творчими методами реалізації музично-освітніх заходів [1, с. 6–7].

Інтерактивні методи навчання – це система правил організації продуктивної взаємодії учнів між собою і з учителем у формі навчальних, ділових, рольових ігор, дискусій, при якому відбувається освоєння нового досвіду та отримання нових знань.

Інтерактивні ресурси прекрасно працюють на будь-яких етапах роботи, від вступної лекції і до підсумкового закріплення знань. Перелік різних інтерактивних і мультимедійних ресурсів виглядає таким чином: презентації, відеоклавіри (цифрові відео хрестоматії), відео кліпи, інтерактивні тренажери, аудіорозповіді тощо.

Іншими словами, на відміну від активних методів, інтерактивні орієнтовані на більш широку взаємодію учнів не лише з учителем, але й один з одним і на домінування активності учнів у процесі навчання. Місце вчителя в інтерактивних уроках зводиться до напрямку діяльності учнів на досягнення цілей уроку. Вчитель також розробляє план уроку (зазвичай, це інтерактивні вправи та завдання, в ході виконання яких учень вивчає матеріал). Сьогодні викладачі застосовують на уроках тематичні презентації та відеокліпи. Саме ці проекти дають можливість поєднати текст, музику і відеоряд. Як показує практика, матеріал, який подано таким, комплексним чином, учні сприймають і засвоюють набагато краще. Мультимедійний проект (презентація) є одним з найсучасніших способів подачі інформації. Він може містити репродукції картин, фотографії, текстовий матеріал, дати, опорні поняття, музику, відеофрагменти. Такі проекти поєднують інформативну та художню функції, впливаючи на емоційному рівні і, в той же час, несучи корисну інформацію.

Педагогічні аспекти є важливими у викладацькій діяльності, адже успіх учнів у засвоєнні матеріалу залежить від правильної підготовки вчителя до уроку та використання інтерактивних методів. При цьому необхідно звертати увагу на вікові особливості дітей та подавати матеріал чітко і стисло. Для кращого засвоєння можна використовувати хронологічні таблиці з біографією композиторів та розробити короткий словник із музичними термінами. Під час слухання музики варто записувати асоціації, для кращого сприйняття та загального уявлення.

Вивчення теми жанру хорового концерту та композиторів «золотої доби» припадає на 6 клас учнів, які повинні вчитись 8 років у музичній школі. Слід враховувати їхні вікові особливості, адже це учні, які мають 11–12 років та здатні мислити вже ширше, ніж молодші діти. Вивчення музичних творів має комплексний підхід. Слухаючи і розбираючи музику, учні обдумують її зміст, жанрові і композиційні особливості, вміють характеризувати музичні виразові засоби. У вступному слові вчитель може розповісти про добу Класицизму, як саме виник жанр хорового концерту, в чому його особливість, порівняти як розвивався у Європі та Україні, а вже після можна приступити до цікавих фактів з життя композиторів «золотої доби» та пізніше характеристики їхніх творів. Пояснення матеріалу повинно поєднувати в собі словесні, практичні та наочні методи навчання. У хоровому концерту XVIII століття оркестру не було, тому твори виконувались а *capella*. Хоровий концерт – жанр хорової музики. Його пов'язують із жанром партесного концерту. Він за своєю суттю поєднує традиції партесного концерту та музику доби Класицизму. Отже, хоровий концерт увібрав у себе принцип багатоголосся та духовне спрямування від партесного концерту, а від доби Класицизму форму та логіку музичного розвитку. Знайомство з біографією композитора – це один з шляхів до розуміння музики. Повинен бути строгий і продуманий вибір матеріалу для уроку.

Виокремлюємо вузлові моменти біографії: сім'я, враження дитинства, вияв таланту і любові до музики, початок музичних занять, виховання та загальна освіта, вирішальні події на шляху до професійної творчості, найближче оточення, творчі поїздки, спосіб життя і особиста доля композитора.

Також рекомендуємо учням створювати тезисний план біографії та творчості композитора, щоб краще запам'ятати матеріал.





Приклад, відомості про життя та творчість М. Березовського, музична освіта, навчання та робота у Петербурзькій придворній співацькій капелі, навчання у Болонській академії, повернення до Петербурга, трагічна смерть.

Коли вчимо хорівий концерт М. Березовського «Не отвержи мене во время старости», пояснюємо його будову, темпи частин, визначаємо тональності кожної частини та створюємо таблицю, в якій вписуємо особливості кожної частини. Розповідь не повинна бути «сухою», це означає, що учні повинні музику слухати чи бачити відео з хором на комп'ютері для кращого сприйняття. Додатково можемо зробити порівняльну характеристику концертів М. Березовського, Д. Бортнянського та А. Веделя. Не забуваємо, що важливим етапом у вивченні є закріплення матеріалу безпосередньо на уроці, а також вдома. Для того, щоб учень розумів матеріал, викладач повинен його підштовхувати до пошуку чогось цікавого. Глибина і міцність знань обов'язкове потребування до шкільного навчання. Розвиток пізнавальних сил учнів, збагачення їх уявлень про предмет, розширення загально-музичного кругозору, форм і досконалість практичних умінь. Суть закріплення полягає в міцності тимчасових зв'язків, які утворилися при сприйнятті. Щоб учень краще запам'ятав матеріал, вчителю слід в кінці уроку зробити закріплення пройденого матеріалу. Воно може мати різні форми: стисле нагадування, додаткові питання до учнів згідно теми (що таке хор, хорівий концерт, назвіть роки життя композиторів «золотої доби», які твори найбільше запам'ятались під час слухання музики).

Застосовуючи під час педагогічної практики на уроках музики метод ігрового навчання, ми побачили, що у дітей активізуються такі загальні психологічні процеси як увага, мислення, емоційно-образна уява дітей. Крім того, музичні ігри як колективна форма діяльності учнів благотворно впливають на формування характеру, вольових якостей, загальної естетичної культури дитини. Позитивний емоційний клімат, що створює гра на уроці, сприяє підвищенню молодших школярів інтересу до музики.

Застосування в музичній діяльності учнів психотерапевтичних методів в умовах функціонування класно-урочної системи є дуже корисним, адже сприяє згуртованості дітей, розвитку їхньої взаємодопомоги, реалізації альтруїстичної потреби, міжособистісному навчанню, формуванню навичок прийняття рішень, освоєнню нових ролей, виявленню латентних якостей особистості, перерозподілу лідерства в умовах особливої демократичної атмосфери, що базується на рівнозначності прав і відповідальності; а також надає дитині можливість отримати інформацію, спостерігати результати своїх дій та їх вплив на оточуючих, підвищити самооцінку.

За нашими спостереженнями, грамотно складена презентація впливає на учнів набагато сильніше, як в емоційному, так і в пізнавальному плані, засвоєння матеріалу відбувається швидше і якісніше, відеоряд розбурхує уяву дітей, підсилює роботу думки, підказує асоціації і, в кінцевому результаті, призводить до більш глибокого осмислення викладеного матеріалу.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** На підставі вище викладеного можна зробити висновок, що робота викладача у музичній школі є важливою тим, що з раннього віку ми прививаємо учням любов до музичного мистецтва, всебічно розвиваємо їхні музичні здібності. Підготовка викладача до уроку має важливе значення, адже від цього залежить успіх учнів. Жанр хорівий та партесний концерт, пояснити окремо терміни, а вже потім приступати до вивчення теми поглиблено.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Береза А. В. Педагогічно-виконавська практика майбутнього вчителя музики: навчально-методичний посібник Видання 2-ге, доповнене. Вінниця: ПП «Нова книга», 2006. 91с.
2. Винницька Я. Ковчег музика. Львів: Видавництво Ковчег, 2020. 52 с.
3. Кияновська Л. О. Українська музична культура. Львів: Тріада плюс, 2009. 178 с.
4. Ольховський А. Нарис історії української музики / підгот. до друку, наук. ред., вступ. ст., комент. Л. Корній. Київ: Музична Україна, 2003. 512с.
5. Програма для музичної школи, музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу (школи естетичного виховання) / під ред. Бодак Я. А. Київ: Державний методичний центр навчальних закладів культури і мистецтв, 2008. 203 с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.



УДК 78.071.1(477) ЛИСЕНКО (045)

**Марина КУЗЬМІНСЬКА****МУЗИЧНО-ГРОМАДСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МИКОЛИ ЛИСЕНКА**

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв  
Центральноукраїнського державного університету ім. Володимира Винниченка)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор А.М. Растрюгіна.

**Анотація.** У статті досліджено та проаналізовано музично-громадську діяльність Миколи Лисенка, унікальна творчість якого є невід'ємною частиною української музичної культури сьогодення. Доведено, що постать Миколи Лисенка є особливою в українській культурі, а його ім'я ще за життя було добре відоме не тільки на Батьківщині, а й на світових теренах.

**Ключові слова:** М. Лисенко, стиль, творчість, жанр, музична діяльність, філософія, митець, композиції, батьківщина, українська нація, національно-музично-драматична школа.

**Постановка проблеми.** Маємо пам'ятати, що жодна споруда не буде міцною та довговічною без національного фундаменту. У такому контексті, Микола Лисенко був одним із творців українського музичного мистецтва та музичним символом національної культури. Тож, дослідження унікальної музично-громадської діяльності відомого українського композитора та громадського діяча, засновника української музичної класики є дійсно на часі. Вважаємо за необхідне розглянути та проаналізувати музично-громадську діяльність Миколи Лисенка, його внесок в національну культуру, основу якого становлять збирання скарбів народної музики, дослідження та опрацювання їх, повернення їх народові "у вишуканій мистецькій оправі" та розбудова на основі народного мелосу національної музичної професійної мови.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Творча спадщина М. Лисенка є дуже вагомою, багатогранною і фундаментальною, його творчий доробок не лише наповнив вітчизняну скарбницю духовних надбань, але і став відомою частиною світового музичного мистецтва. Музична спадщина Миколи Лисенка була предметом дослідження багатьох видатних вітчизняних науковців і мистецьких діячів. Ґрунтовний аналіз творчого генія українського народу здійснили О. Пчілка, Р. Пилипчук, М. Старицький, Ф. Колесса, М. Грінченко, В. Косенко, Т. Булат, В. Дяченко, І. Франко, М. Грушевський, В. Антонович, М. Драгоманов. Також дослідженням в історії музики та теорії музичної культури які займалися проблематикою української народної пісенності в творчості М. В. Лисенка є наступні науковці: А. М. Катренко, Л. Б. Архімович, Л. П. Корній, О. Г. Кіреєва, О. В. Горбатюк, С. Й. Грица, С. Ф. Русова, Т. А. Хоролець.

**Мета статті** – вивчення та аналіз та висвітлення значущості музично-громадської діяльності науково-творчому та композиторському доробку Миколи Лисенка.

**Виклад основного матеріалу.** Микола Віталійович Лисенко є засновником національної музично-творчої школи, основоположником української класичної музики. Значення його творчого доробку для української музичної культури неоціненне. Своєю творчістю він вперше спробував підсумувати величезний період розвитку вітчизняної музики на підвалинах глибокого і всебічного вивчення народного життя і народної творчості. Величезний пласт народної музики, ряд поодиноких талановитих музичних творів різних жанрів сприймалися тепер зовсім інакше, по-новому, знайшовши логічне і справедливе обрамлення титанічною діяльністю М. Лисенка, який встановив чітке й однозначне визначення цьому феномену: українська музична культура. Музиці М. Лисенка притаманна органічна єдність змісту і форми, глибока ідейність, реалізм, висока композиторська майстерність. Невтомний організатор, закоханий у свою справу подвижник, талановитий художник, палкий і активний пропагандист української музичної культури, М. Лисенко завжди і всюди ставив собі за мету, визначав як надважливе завдання — відкривати громадськості невичерпні художні скарби українського народу [5].

Під час навчання в консерваторії у Лейпцигу, він видає підготовлену ще в Києві збірку українських народних пісень. Тоді ж починає писати музику на тексти "Кобзаря" Т.Г. Шевченка. Згодом написав музику до "Заповіту" Т. Шевченка на прохання молодих композиторів Галичини. Після закінчення Лейпцизької консерваторії М.В. Лисенко повертається до Києва й активно переймається його музичним життям та громадською діяльністю. Роботу в музичній школі поєднує зі збиранням та популяризацією народних пісень. Пише п'єси для фортепіано, оперети "Чорноморці" і "Різдвяна ніч" (перероблена пізніше на оперу). Згодом Микола Лисенко подорожує Галичиною та Сербією. Записує польські, чеські, моравські, сербські, хорватські пісні, які потім у власній обробці включить до репертуару хорових концертів. Того ж року він знайомиться із кобзарем Остапом Вересаем і вивчає його творчість.

У 1874 р. у Київському оперному театрі автори-аматори поставили "Різдвяну ніч" М. Лисенка у вигляді музичної комедії. Вистава мала великий успіх. 1876 р. побачив світ третій випуск народних пісень в обробці М. Лисенка, але за кордоном - оскільки того ж року вийшов горезвісний Емський указ, спрямований на придушення національної культури. Тому збірку Лисенка не було допущено в Україну. Коли частково було



знято заборону з українського репертуару для театру, Лисенко береться за створення свого найкращого твору - опери "Тарас Бульба", над якою працював 10 років. У цей час він створює лірико-фантастичну оперу "Утоплена" за повістю М. Гоголя, закінчує останню редакцію "Різдвяної ночі", пише кантату на 5 частин "Радуйся, ниво непоплитая" на шевченківські теми..

Великий слід в історії української музичної культури залишили хоріві подорожі М. Лисенка по Україні. Народна пісня, хорове мистецтво долинали до найвіддаленіших куточків нашого краю. Як композитор, Лисенко писав у різних жанрах. Це і продовження серії музики до "Кобзаря", і пісні на тексти Івана Франка, Лесі Українки, Генріха Гейне. Також він друкує збірки українських народних пісень для голосу з фортепіано, для чоловічого й змішаного хорів. Одна за одною з'являються опера "Наталка Полтавка", дитячі опери "Коза-Дерева", "Пан Коцький", "Зима і Весна". Микола Лисенко - автор хору "Боже великий єдиний..." - духовного гімну України.

Потрапивши у 1874 році до Петербурга, Микола Віталійович майже одразу ж включився в дієву репрезентативну працю. Він починає влаштовувати концерти, в яких демонстрував у хоровому виконанні кращі зразки музичного фольклору. Згодом він включив у ці виступи власні композиції на твори близьких йому за духом представників "Могучої кучки": М. Балакірева, М. Мусоргського, О. Бородіна, М. Римського-Корсакова. Ця плеяда надзвичайно обдарованих музикантів зростала як гідне продовження тих художніх принципів, які свого часу заклали геніальний М. Глінка. Тож не випадково пізніше самого М. Лисенка порівнюватимуть з великим композитором, називаючи його українським Глінкою.[4]

У березні 1875 року в залі "Соляного Городка", місці промислових і кустарних виставок, відбувся концерт слов'янської музики, організований М. Лисенком. Виконувалися українські, російські, польські, сербські пісні, композиції самого Миколи Віталійовича [2]. І знову - вражаючий успіх і добра слава про невичерпне багатство українського фольклору.

Все це відіграло свою позитивну і конструктивну роль у формуванні в суспільстві цілісного і правдивого враження про справжній стан такої важливої особливості, показового фактора народного життя, яким є музична культура. Збагачуючись і озброюючись передовими ідеями і художньо-естетичними критеріями свого часу, вивершуючи знання народного життя, переймаючись болями і радощами народу, усвідомлюючи устремління його на основі неосяжних багатств музичного фольклору, М. Лисенко закладає міцні підмурки для нової в історії світової музики української професійної музичної школи. Його подвижництво й мудрість полягали у тому, що, невтомно пропагуючи кращі досягнення великих композиторів, він готував благодатну основу для майбутніх конкретних і практичних справ, розраховуючи, врешті, не стільки на схвальну оцінку, скільки на дієву підтримку і допомогу з боку народу саме усвідомленням важливості цієї справи.

Згадується, як ще під час навчання в Лейпцигській консерваторії М. Лисенко виступив у Празі 25 грудня 1867 року у грандіозному концерті. Микола Віталійович грав українські пісні у власній обробці для фортепіано, викликавши величезне захоплення слухачів. Особливо вразила слухачів обробка пісні "Гей, не дивуйте!", прослухавши яку, відомий чеський музикант і етнограф Рейер збуджено підхопився зі свого місця з вигуком: "То духи од степу!" Схвальними матеріалами на той концерт відгукнулася газета "Narodni Listy", одну з рецензій на той концерт передрукував львівський журнал "Правда": "... найкраще ж подобались українські пісні, покладені ним самим з великою пильністю і дотепністю. Лицарський дух мелодії запорозької і оригінальність "козака" має для нас щось чаруюче і й дивовижне. Пан Лисенко гадає намір надрукувати збірник українських пісень. Ми б дуже бажали, щоб швидше знайшов видавця, то тим виданням зробив би справді велику послугу слов'янській літературі..."[6].

Музичну діяльність М. Лисенко постійно поєднував з невтомними зусиллями на громадській ниві. Ще у молоді роки він співпрацював з київською "Громадою". Пізніше активно гуртував українських митців у Київському літературно-артистичному товаристві, а 1908 р. став засновником та визнаним лідером "Українського клубу" - об'єднання, що відіграло виняткову роль у формуванні національно свідомої інтелігенції. Помер невдовзі (6 листопада 1912 р.) після того, як "Український клуб" було розігнано поліцією; похорон Миколи Віталійовича Лисенка перетворився на могутню патріотичну демонстрацію українців.

Кінець XIX - початок XX ст. - вершина творчої і громадської діяльності Миколи Віталійовича. У 1903 р. широко відзначався 35-річний ювілей його творчого шляху. У Києві на честь ювіляра було поставлено "Різдвяну ніч", у Петербурзі влаштовано великий концерт. Під час урочистостей друзі організували збір коштів для композитора. На частину з них восени 1904 р. у будинку на вул. Велика Підвальна (тепер Ярославів Вал) у м. Києві було відкрито музично-драматичну школу. Тут уперше в Україні працювали відділ української драми та класи народних інструментів, зокрема бандури, і теорії музики. Вихованцями школи були композитори Л. Ревуцький, К. Стеценко, артисти О. Ватуля, Б. Романицький, скрипаль М. Полякін, фольклорист В. Верховинець, співак М. Микита, хоровий диригент О. Кошиць та ін. Композитор працював у своїй школі до останніх днів життя [7].



**Висновки.** Узагальнюючи вище сказане зазначимо, що музиці Миколи Лисенка притаманна органічна єдність змісту і форми, глибока ідейність, реалізм, висока композиторська майстерність. Великий митець сформував і збагатив майже всі існуючі в українській музичній творчості жанри. Своїми теоретичними працями в галузі музичного фольклору він значно розвинув вітчизняну науку про народну музичну творчість. Своєю педагогічною діяльністю М. Лисенко заклав підвалини вищої спеціальної музичної освіти в Україні. Безпосередніми продовжувачами кращих творчих традицій М. Лисенка в українській музичній культурі стали К. Стеценко, Я. Степовий, М. Леонтович. Микола Лисенко й сьогодні продовжує жити серед нас, тому що живуть його твори, започатковані ним справи. Традиції вчителя активно продовжують його учні; розширюється коло дослідників, послідовників і шанувальників таланту митця. Для нас життя і творчість композитора залишаються загадкою, що вабить до все нових і нових відкриттів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вікіпеді. Микола Віталійович Лисенко - режим доступу: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Лисенко\\_Микола\\_Віталійович](https://uk.wikipedia.org/wiki/Лисенко_Микола_Віталійович)
2. Видатний музикант та громадський діяч Микола Лисенко. Реферат - режим доступу: <https://osvita.ua/vnz/reports/biograf/24083/>
3. Вікіпедія - режим доступу: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Український\\_клуб](https://uk.wikipedia.org/wiki/Український_клуб)
4. Вікіпедія - режим доступу: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Могутня\\_купка](https://uk.wikipedia.org/wiki/Могутня_купка)
5. Творча постать М. В. Лисенка. - режим доступу: [https://vuzlit.com/396191/tvorcha\\_postat\\_lisenka](https://vuzlit.com/396191/tvorcha_postat_lisenka)
6. Видатний музикант Лисенко Микола Віталійович – режим доступу: <https://osvita.ua/vnz/reports/culture/11674/>
7. Лисенко Микола Віталійович – режим доступу: <http://www.univ.kiev.ua/ua/geninf/osobystosti/lisenko/>

УДК 78.03

**Марина КУЛІНІЧ**

### **М.В. ЛИСЕНКО – ТВОРИ ДЛЯ ДІТЕЙ**

*(студентка I курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету мистецтв імені А. Авдієвського)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Чинчева Л. В.*

*Стаття присвячена дослідженню творчості українського письменника Миколи Лисенка для дітей. У статті розглядаються особливості творчої діяльності Лисенка, аналізується його творчість та її значення для розвитку української музичної культури. Також тут описаний аналіз опер композитора для дітей, зокрема «Коза-дереза», «Пан Коцький», «Зима і Весна».*

**Ключові слова:** *М.В. Лисенко, українська музична культура, народна творчість, опера, твори для дітей.*

Ім'я українського композитора Миколи Віталійовича Лисенка користується великою любов'ю та популярністю. М.В. Лисенко став першим в Україні музикантом, який своєю творчістю заклав основи української національної класичної музики та залишив глибокий слід в усіх сферах музичної творчості, якими займався. Дослідженням його творчості займалися такі науковці як А.М. Катренко, Л.Б. Архімович, Л.П. Корній, О.Г. Кіреєва, О.В. Горбатюк, С.Й. Грица, С.Ф. Русова, Т.А. Хоролець. Проте є один напрям, де він фактично заклав основи нового жанру - жанру дитячої опери. До М. Лисенка такі твори вже існували (А.Бюхнер, Н. Брянський). Але це були швидше аматорські досліди, ніж композиторські роботи. Тому метою нашої статті є дослідження творчого доробку М.В. Лисенка, який був створений для дітей.

М.В. Лисенко писав твори майже в усіх музичних жанрах - опери, музично-драматичні твори, кантати і хори, камерно-інструментальні п'єси, обробки народних пісень, романси. Багатогранність музичної діяльності М.В. Лисенка гідна подиву. Адже він був не тільки визначним композитором, а й збирачем і дослідником народних пісень, диригентом, засновником хорового мистецтва, обдарованим піаністом, педагогом та одним з фундаторів музичної освіти в Україні.

Творчість композитора пройнята високою ідейністю, гуманізмом, нерозривно зв'язана з життям народу. М.В. Лисенко завжди надавав великого значення народній творчості, в якій виявляється дух народу, його ідеали й прагнення. «Фольклор — це саме життя», — писав композитор в одному з листів до Філарета Колесси.[1]

Протягом усього свого життя Микола Віталійович Лисенко здійснював велику благородну справу: збирання та збереження народних пісень та творчу роботу над ними. У 1904 році в Києві була заснована М. В. Лисенком «Музично-драматична школа». Відкриттям цієї школи Микола Віталійович заклав фундамент вищої музичної освіти в Україні. Саме в цій школі остаточно визначився метод музичного виховання М.В. Лисенка. Заняття з учнями він завжди починав зі співу популярних народних пісень, що викликало у них жвавий інтерес.[2]

М. Лисенко вважав, що музичний розвиток дітей та молоді слід здійснювати на найкращих зразках українського фольклору. Саме так він виховував і власних дітей, і студентів. М. Лисенко протягом усього життя збирав дитячий фольклор. Згодом ці матеріали були опубліковані у збірці українських дитячих пісень,



ігор і танців під назвою «Молодощі» (1875) та у «Збірнику народних українських пісень в хоровому розкладі (1908). Ці видання і до тепер не втратили своєї актуальності.

Важливого значення надавав композитор творам, написаним спеціально для дітей і розрахованим на дитяче виконання. Він був чутливим педагогом, глибоким знавцем дитячої психології.

З великою любов'ю працював М.В. Лисенко над створенням збірки українських народних дитячих пісень і танців під назвою «Молодощі»[3]. Добір пісень і танців в ній, текстові пояснення автора свідчать про те, з якою увагою і відповідальністю поставився композитор до створення цієї збірки. А видана вона була у 1875 році – в період, коли в країні почалася хвиля переслідувань національної культури українського народу.

Велику вагу має упорядкована М.В. Лисенком «Збірка народних пісень в хоровому розкладі, пристосованих для учнів молодшого й старшого віку у школах народних»[4]. Її матеріал підібраний з врахуванням віку дітей. Тут є пісні, ігри й танці, і все це має детальні пояснення автора. У передмові до збірки автор підкреслює велике значення народної пісні у вихованні дітей. До збірки ввійшли пісні різноманітного характеру (обрядові, побутові, чумацькі, історичні та ін.). Через них М. Лисенко прагнув познайомити дітей з багатогранним життям народу.

Крім збірок, М. В. Лисенко створив багато окремих творів спеціально для дітей. Він став творцем дитячої опери. Ці дитячі опери були першими не лише в українській музиці, а й загалом у світі. Свої дитячі опери М. Лисенко побудував на фольклорному матеріалі. А ще він добре розумів, що **дітей приваблює сценічне видовище і казковість**. Ось тому композитор створив невеликі дитячі опери на основі українських народних казок та обрядів. Спочатку вони були задумані як музичний дарунок своїм чотирьом дітям, яких митець дуже любив і приділяв їм вихованню багато уваги. Як згадує син композитора Остап Лисенко, одного весняного ранку батько звернувся до них із такими словами: «Я казку для вас написав, музичну казку. Хочу, щоб ви наші казки і пісні полюбили, полюбили наш народ».[5]

Широко відомими стали його три дитячі опери — «Коза-дереза»(1888), «Пан Коцький» (1891), «Зима і Весна» (1892). Сам М. Лисенко свої опери для дітей називав дуже милозвучно –«оперки». Вони доступні та цікаві для дитячого сприйняття. Кожна з них призначена для виконання дітьми різного віку та різного рівня музичної підготовки.

Найпростіша з них - одноактна «Коза-дереза» - є прикладом комічної опери, яку можуть виконувати дошкільнята або молодші школярі. Середня за складністю – опера «Пан Коцький», яка за своїм змістом більше наближається до сатиричної, має чотири картини та адресована вже старшим учням. Найбільш складною та великою за обсягом є фантастична опера на дві дії «Зима і весна», яка розрахована на підготовлених або професійних артистів. Ці три опери доступні й цікаві для дитячого сприйняття і кожна з них призначена для виконання дітьми різного віку та різного рівня музичної підготовки.

Дитячі опери М. Лисенка мають камерний характер. Вони створені спеціально для виконання у сімейному колі у супроводі фортепіано. Сам композитор вважав, що тільки так можна прищепити дітям любов до фольклору, народної творчості та народних казок. Тому дитячі опери М. Лисенка тривалий час не були широко відомими.

М.В. Лисенко звертався до народних казок не випадково. Адже саме казки вводять дитину в життя, знайомлять її з національним світоглядом та «духом» народу. Вони мають велике пізнавальне значення та розширюють уявлення дитини про дійсність. А ще, казки виховують художній смак, розвивають творчу фантазію дитини. Казки приваблюють нас своєю простотою і чудовою народною мовою.

Ось тому дитячі опери М.В. Лисенка становлять високу художню цінність і мають велике виховне значення.

#### ОПЕРА «КОЗА-ДЕРЕЗА»

Опера М. В. Лисенка «Коза-дереза» — була написана композитором у 1888 році і є першим і найвідомішим твором в цьому ряду. Ця комічна опера має одну дію. Вона найпростіша з опер М. Лисенка. Це музична інсценізація казки про хитру та підступну Козу, яку перемагають об'єднані дружною звіри. Лібретто опери створила українська письменниця Дніпрова Чайка.

Казка за обсягом невелика, але досить динамічна, драматизовано, має численні діалоги, які роблять її живою та сценічною. В казці засуджується насильство та брехливість. А ще вона вчить захищати скривджених та стверджує перемогу добра над злом. І в цьому її велике етичне значення. Композитор зумів у високохудожній формі, за допомогою засобів музичної виразності розкрити зміст народної казки.

Опера має чітку й просту драматургію. В опері всього шість основних дійових осіб: Коза-дереза, Лисичка-сестричка, Зайчик-лапанчик, Рак-неборак, Вовчик-братик, Ведмідь-товстолап. Так, музичний портрет веселої та охайної Лисички «намальований» мелодією, близькою до жартівливої пісні «Казав меш батько», Зайчика – народною піснею «Добрийвечір, дівчинонько». Для характеристики Рака використана мелодія української пісні «І шумить, і гуде», Вовка – жартівливої пісні «Ой, під вишнею», а для Ведмеда обрана колядка «Ходив, ходив місяць» [6, с. 209]



Всі персонажі, крім Кози-дерези, утворюють групу позитивних дійових осіб. Це Лисичка, Зайчик, Вовчик, Ведмідь і Рак. Вони об'єднані в дружний колектив, якому протиставлена Коза-дереза — носій негативних рис. В творі можна виділити дві основні сили. З одного боку, це Коза, яка намагається насильно загарбати чуже добро, скориставшись простодушністю і слабкістю Лисички; а з другого — дружні зусилля всіх звірів перешкодити намірам Кози. Ці дві сили майстерно побудовані на контрастах і співставленнях музичних характеристик.

На відміну від великих опер, в дитячих операх М. Лисенка симфонічного оркестру немає. Його функцію виконує партія фортепіано. Адже, виконавцями вокальних партій є діти, і супровід має бути легким і дохідливим. Але, незважаючи на стислість, тут є всі атрибути «дорослої» опери: маленькі арії-пісеньки і хори, замість речитативів – діалоги на пісенних мотивах, інструментальний вступ. Вирішальну роль відіграє хор, який є коментатором подій, а в завершальному хорі опери звірі є учасниками дії. [7, с. 21].

Своєю будовою опера «Коза-дереза» нагадує форму рондо і наближена до ігрових, хороводних пісень. Кожного разу після епізоду з новим персонажем в опері повторюється рефрен-відповідь «Я Коза-дереза». Мелодія рефрену заснована на інтонаціях народної пісні. Така форма характерна для народних казок, а рондоподібна структура властива багатьом хороводним та ігровим народним пісням, де після кожного куплета повторюється той самий приспів. Кожному персонажу композитор підібрав свої фольклорні мелодії, які мають обмежений діапазон та легкі для запам'ятовування дітьми.

Музичний матеріал опери дуже цікавий. Музика опери глибоко народна і національна. Композитор використав мелодії українських народних пісень, які яскраво показали риси характеру кожного з персонажів. У творі використано багато популярних народних мелодій. Вони легко запам'ятовуються і оброблені композитором так, що своїм діапазоном і мелодичними зворотами відповідають вокальним можливостям виконавців.

«Коза-дереза» розрахована на дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Жвава, дотепна, мініатюрна за своєю будовою, опера не вимагає значного складу виконавців, великої сцени і тому може бути поставлена в будь-якій школі чи дитячому садку.

Композитор здійснив в цій опері принцип: просто й цікаво говорити з дітьми мовою музики, розповідати казку так, щоб не нав'язувати їм готових висновків, а примусити дітей замислитися над тим чи іншим явищем життя. Оперою «Коза-дереза» М. Лисенко поклав початок створенню української дитячої опери.

#### ОПЕРА «ПАН КОЦЬКИЙ»

Другою дитячою оперою Лисенка є «Пан Коцький». Вона була написана у 1891р., а вперше видана лише у 1945 році. Має чотири дії, що за побудовою та драматургічними принципами вона вже є повноцінною оперою адаптованою для дітей. Хоча опера має чотири невеликих акти, але вона містить у собі розвинені арії, ансамблі, хори та інструментальні епізоди, а між діями є навіть музичні антракти.

У порівнянні з комічною «Козою-дерезою», опера «Пан Коцький» це — сатирична опера. Всі її події й образи взяті з побуту людей і перенесені в світ тварин. В образах Лисиці і пана Коцького викривається й засуджується ледарство і підлабузництво. Сюжет казки сприймався як висміювання верхівки суспільства, її лицемірства і брехні. Саме тому М.В. Лисенку не вдалося надрукувати оперу і її публікація була заборонена цензурою.

Літературну основу опери становить сюжет української казки «Пан Коцький». Лібретто опери створила письменниця Дніпрова Чайка. Вона скоротила казку, зробила її більш лаконічною і легкою для сприймання та виконання дітьми. Дія розвивається невимушено, а сюжет позбавлений зайвих деталей.

Опера «Пан Коцький» розрахована на більш дорослих «співаків» (10 до 13 років), які вже повинні мати певні музичні здібності та виконавську практику. Як і «Коза-дереза», опера «Пан Коцький» глибоко народна за своєю морально-етичною основою, а її музична мова має народно-пісенні інтонації і танцювальні ритми.

Основна ідея опери знайшла своє яскраве втілення в музичних образах твору. Вони написані автором з великою майстерністю. Музичні характеристики дійових осіб, а особливо пана Коцького й Лисиці, носять сатиричний характер, що досягається композитором завдяки алегоричним використанням народних пісень. А отже, народна пісня — є основою музичних характеристик героїв. Композитор використовує українські народні пісні дуже оригінально і творчо, не зважаючи на сатиричну забарвленість опери.

Чимало пісень підібрані композитором так, що зміст їх прямо відповідає певній сюжетній ситуації. Це українські народні пісні «Ой, хто п'є, тому наливайте», «Ой, куме, куме, добра горілка», «Про Купер'яна», «Гречаники», різні за своїм характером і тематикою. Деякі пісні звучать в іронічному плані, наприклад, «Лугом іду». В багатьох місцях відчувається близькість до народних коломийок, особливо це стосується дуетів Лисиці і пана Коцького. У порівнянні з оперою «Коза-дереза», в опері «Пан Коцький» більш розвинені вокальні форми.

М. Лисенко майстерно користується багатьма засобами, що збагачують виразність музичної мови. Так, в його творі часто можна зустрітися з так званою фактурною варіаційністю (однакові мелодичні звороти супроводжуються різним акомпанементом) або з гармонічною варіантністю (ті ж самі мелодичні фрази, але



вже гармонізуються по-різному). Як і в попередньому творі, музична мова опери М.В. Лисенка обумовлена народно-пісенною основою мелодизму, особливостями дитячого виконання, тим, що опера призначена для дітей.

Композитор глибоко розкрив ідею, морально-етичний зміст казки про «Пана Коцького» і зробив цінний внесок в скарбницю музичних творів для дітей. Перші дві дитячі опери М. Лисенка створені на казках «звіриного епосу». Цим композитор відкриває в історії класичної опери новий сюжетний напрям, який потім досить широко розвинеється у ХХ столітті.

#### ОПЕРА «ЗИМА І ВЕСНА»

Третя дитяча опера М. В. Лисенка «Зима і Весна» була написана у 1892 році, а видана вперше в 1903 році в Києві. В основі сюжету — народна фантастична казка про Зиму і Весну. В композиційному і фактурному відношенні «Зима і Весна» найскладніша з усіх трьох опер. Вона розрахована на виконання дітьми старшого шкільного віку, а окремі партії можуть бути виконані лише дорослими співаками, наприклад: три партії чоловічих голосів (Мороз – баритон, Дід-сніговик – бас, Вітер – тенор).

На відміну від двох попередніх опера «Зима і Весна» має велику розвинену увертюру, яка потребує звернення до професійного оркестру. Цим твором М. В. Лисенко зробив значний крок вперед, наблизивши дитячу музичну виставу до справжнього великого оперного спектаклю. Лібретто складала письменниця Дніпрова Чайка.

Опера «Зима і Весна» — це поетична розповідь про те, як змінюються пори року. Основна її ідея — перемога світла над темрявою, розквіт нових життєдайних сил, єдність людини і природи. Микола Віталійович Лисенко назвав «Зиму і Весну» фантастичною оперою. Але фантастика її глибоко народна і тісно пов'язана з народним побутом. Центральні дійові особи опери — Зима, Весна, Мороз, Вітер, Метелиця. Вони виступають як живі істоти що мають яскраві риси характеру і поведінки, в результаті чого, казковий світ природи оживає і стає реальним і близьким.

Цікаво, що пори року в опері пов'язані з трудовим життям народу, його звичаями та обрядами. Наприклад, образ Зими пов'язаний з образами, що символізують зимову працю (Хлопець-веретено, Дівка-прядка, Хлопець-гребінь), і казково-фантастичними образами (Баба-казка, Дід-ворожбит, Сич-віщун). В опері композитор широко і творчо використав скарби української музичної народної творчості — колядки, щедрівки, веснянки й народні танці.

Своєрідність казково-фантастичного сюжету обумовила особливості музичної драматургії опери. Опера складається з увертюри і двох актів. Увертюра за формою близька до сонатного алєгро. За змістом вона поділяється на дві частини відповідно характеру всього твору: перша пов'язана з образом Зими, друга — з образом Весни. Зима — один із центральних і найбільш узагальнених образів опери. Композитор наділяє її реальними рисами живої людини; тому Зима має в опері свою вокальну партію. З другого боку, вона зображена в опері як явище природи, тому композитор вводить інструментальну характеристику Зими з її лютими морозами, стужею, але разом з тим і з її святами, обрядами, іграми, піснями й танцями.

На відміну від двох попередніх дитячих опер М.В. Лисенка в «Зимі і Весні» значна музично-драматургічна роль належить хоровим сценам. Це пояснюється тим, що М. В. Лисенко прагне відтворити життя і побут народу. Як відомо, Микола Віталійович з любов'ю збирав, а згодом упорядкував та обробив пісні, які увійшли в його чотири збірники обрядових народних пісень. Деякі з них використані композитором в цій опері.

Як бачимо, хорам належить в опері велике місце. Саме в них найбільш повно відтворено народний побут – свята, обряди, звичаї народу. Поруч з вокальними номерами опери вони є основними рушіями розвитку дії. Працюючи над хорами, композитор детально враховував специфіку дитячого виконання, про що свідчить хорова фактура, діапазони, мелодичні звороти тощо. Цікаво, що опера має додаток, в якому композитор подає всі хори в чотирьохголосному викладі спеціально для більш дорослих виконавців.

Опера «Зима і Весна» — глибоко реалістичний твір, в якому майстерно втілено ідею про перемогу життя, про єдність людини і природи. Образи опери позначені надзвичайною людяністю, правдиво і яскраво змальовано в творі побут народу. На відміну від двох попередніх дитячих опер в «Зимі і Весні» менше використано народних пісень. Проте мелодизм опери глибоко народний. Наближення «Зими і Весни» до великої опери, більша узагальненість мелодики, різноманітність оперних форм обумовили складність фортепіанної партії і гармонічної мови опери.

Музика опери проста й дохідлива, та обряди органічно поєднані з текстом. Проте опера М. Лисенка унікальна тим, що тут вперше календарні свята стають основним змістом твору.

#### ІЗ СЦЕНІЧНОЇ ІСТОРІЇ ДИТЯЧИХ ОПЕР М. В. ЛИСЕНКА

На той час, через політичні перепони, дитячі опери Лисенка не могли звучати на великій сцені. Саме тому композитор змушений був спочатку поставити першу оперу «Коза-дереза» (1888 р.) у себе вдома, в Києві. Учасниками «Кози-дерези» були діти Миколи Віталійовича, Михайла Старицького та їх маленькі друзі. Допомогала в оформленні постановки Леся Косач (Леся Українка), яка мешкала поруч. Вона була режисером, балетмейстером і костюмером.



Ця перша вистава «Кози-дерези» мала такий успіх, що незабаром була повторена в домі професора І. В. Лучицького, а пізніше виконувалася в ряді міських шкіл. Після надрукування опери «Коза-дереза» у Львові в 1891 році видавництвом дитячого журналу «Дзвінок» до композитора почали надходити звістки про успішні постановки її в багатьох селах Галичини. У тому ж 1891 році М. В. Лисенко закінчив другу дитячу оперу «Пан Коцький». Вона теж була поставлена вдома силами тих же виконавців, що вже трохи підросли. «Микола Віталійович і його дружина — добра піаністка — доклали багато сил до готування цього спектаклю,— згадує Остап Миколайович Лисенко,— для режисури була запрошена лібреттистка — Дніпрова Чайка. Вистава пройшла з неменшим успіхом».

Через рік була написана третя опера М. В. Лисенка — «Зима і Весна». І на цей раз її першу постановку готували власними силами. Опера в постановці була складною через присутність арій, дуетів, хорів, танців, а також декорацій і костюмів. Але всі ці труднощі були переборені завдяки рідним, друзям, студентам, яких Микола Віталійович умів захопити своєю ідеєю створення українського дитячого оперного репертуару.

#### ВИСНОВКИ

Таким чином, в процесі виховання дітей, знайомство з дитячими операми М.В. Лисенка є дуже корисним. Вони впливають на формування особистості, ставлення до мистецтва, посилюють пізнавальні можливості, стимулюють розвиток комунікативних якостей. І сьогодні чудові дитячі опери М. В. Лисенка «Коза-дереза», «Пан Коцький», «Зима і Весна» не втратили своєї цінності та мають велике виховне значення. Вони з успіхом ставляться багатьма професійними та самодіяльними колективами.

#### ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА ІНФОРМАЦІЇ:

1. Андрієвська Н. Дитячі опери М. Лисенка. Київ 1962.
2. Лист до батьків (березень 1868 року). Цит. за книгою: Л. Архимович і М. Гордійчук. М. В. Лисенко. К., «Мистецтво», 1952, стор. 50.
3. М.В. Лисенко. Зібрання творів, т. 19, К., «Мистецтво», 1958, стор. 9.
4. М.В. Лисенко. Збірка народних пісень в хоровому розкладі, пристосованих для учнів молодшого й підстаршого віку школах народних. Зібрання творів, т. 19, К., «Мистецтво», 1958, стор. 71.
5. О. Лисенко. Про Миколу Лисенка: Спогади сина. К., 1957;
6. Рильський М. До 125-річчя з дня народження М.Т. Рильського ; авт.-упоряд. В.С. Панченко, В.Л. Колесник. Харків :Фоліо, 2019. 209 с.
7. Філарет Колесса. Спогади про Миколу Лисенка. Львів, вид-во «Вільна Україна», 1947, стор. 36.
8. Цебрій І. Дитячі опери М. Лисенка та можливості використання їхнього музичного матеріалу.

УДК 78:78.087.685(045)

**Андроніка КУРИЛЕНКО-ЮСЕФ**

**СОЛОСПІВИ МИКОЛИ ЛИСЕНКА**

*(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету музичної та хореографічної освіти)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Реброва О.Є.*

*У статті розглядається камерно-вокальна творчість М. Лисенка. Особливу увагу привернуто жанру солоспівів. Уточнено їх характеристики. Представлено особливості солоспівів різних періодів життя Миколи Віталійовича Лисенка.*

**Ключові слова:** камерно-вокальна творчість, солоспіви, фольклор, романтизм, вокальна спадщина.

Перш ніж розглянути жанр солоспівів в творчості М.В.Лисенка, схарактеризуємо його сутність. За визначенням Словника української мови, «солоспів – пісня для сольного виконання» (Словник української мови, Т 9, с. 452).

Дослідженням розвитку українських солоспівів, пісень-романсів займаються Т. Булат, Н. Гуйванюк, також в дослідженні Ю. Малишева представлені нотатки та нариси про українську вокальну мініатюру, зокрема й про солоспіви (Маринчук, 2021).

Становлення жанру солоспіву охоплює певний конкретний проміжок часу. Зокрема йдеться про період, що пов'язане із загальним утворенням українського академічного музичного мистецтва, а саме: період з кінця ХІХ – початку ХХ століття. Це зумовлено тим, що у цій період спостерігається активність та спрямованість творчої уваги науковців і співаків до української культури, до релігії, цінностей, до мови та мистецтва у цілому.

У цей час активно розвивається світська музика театрального, камерно-вокального та хорового жанрів (пісня-романс, номери зі співогри, старогалицька елегія та ін.) (Басса, 2003, с. 38).

Т. Маринчук (2021) визначає, що «становлення українського романсу як досконалого зразка вокальної мініатюри здійснювалася на ґрунті кантової традиції, переосмисленої у народній пісні-романсі» (с. 85).

Але Малишев (1968) у своєму дослідженні зазначив, що незважаючи на існування поняття солоспіву й окремих досліджень, які присвячені творам у цьому жанрі, його виділення фіксованих жанрових ознак, так само як і його визначення, не існує.





Одним із видатніших українських композиторів, який працював у жанрі солоспіву та мистецько-творча діяльність якого піднесла національний український фольклор на рівень світової культури, був Микола Віталійович Лисенко (Скрипник, Калениченко, Терещенко, 2012). Саме його композиторська діяльність посприяла остаточному формуванню українського романтизму та стала його вершиною. У доробку Лисенко, налічується понад 100 солоспівів. Адже, саме у цьому жанрі композитор творив протягом всього життя.

Микола Віталійович Лисенко (1843-1912) – видатний український композитор, педагог, хоровий диригент. Народився в с. Гриньки (нині Полтавська область). (Українська музична енциклопедія, Т. 3, с. 110).

У дев'ять років, Миколою був написаний його перший твір – граційна «Полька», яку батьки видали у подарунок до дня народження свого сина.

Микола Віталійович є засновником української класичної музики. Головною внесок Лисенка в національну українську культуру, становить збирання скарбів народної музики, опрацювання й дослідження їх. Композитор прагнув відтворити ладогарманічну природу, яка закладена в самій мелодії.

У вокально-хоровій спадщині Лисенко, налічується три кантати, 18 хорів на Шевченкові тексти та дванадцять хороших творів, написаних на тексти українських поетів, причому один з них - «Жалібний марш» на слова Лесі Українки, а інша – кантата «До 50-х роковин смерті Т.Шевченка» присвячена Кобзареві. До речі, з 1862 року, саме Микола Лисенко щорічно організовував концерти пам'яті Т. Шевченка, тим самим породжуючи нову концертну форму – змішаний концерт. Сам Микола виступав у цих концертах як хоровий диригент та піаніст. Звучали його обробки та авторські твори, вірші Т. Шевченка та композиції інших авторів на його слова та фрагменти з вистав. Саме така форма концерта, яка нині звична для нас, почалася з Лисенка (Державний архів Чернівецької області, 2016).

Першим результатом професійного захоплення Лисенка українською народною піснею і бажання її поширювати, були сім збірок українських пісень, написаних для одного голосу в супроводі фортепіано, у яких зібрано біля трьохсот найкращих народних перлин. Цікаві ці збірки тим, що супровід кожної з пісень відповідає самій її природі та простота її гармонізації майстерно поєднується із народнопісенною стилістикою. Завдяки цьому, більшість пісень зі збірок Лисенка, залишаються неперевершеними зразками українського пісенного фольклору.

Також, М.Лисенко писав і свої солоспіві, на основі національних пісенних тем, які займають одну з головних сторінок його композиторської спадщини.

Лисенко, у своїй творчості, дуже часто звертався до поезії видатного українського поета Тараса Григоровича Шевченка. Він проникнувся духом українського народу і створив цикл «Музика до «Кобзаря»». С. Людкевич (2000) у своїх дослідженнях зазначав, що ніхто так, як Микола «не вмів підійти так близько до Шевченкового способу почування і бесіди, ніхто не вспів їх музикально відтворити так просто і правдиво, як саме Лисенко.

Тільки всестороннє розуміння і глибоке та тонке відчуття всіх містерій у красі й виразі українських народних пісень відкрило, мабуть, Лисенкові дорогу до музикальної інтерпретації Шевченка. Як у «народному» поеті сконденсувалася українська народна поезія, так у музиці до «Кобзаря» потрапив Лисенко дати немов сконденсування народної мелодики, своєрідний та однаково правдивий і пригожий до поезії Шевченка музикальний пісенний стиль» (с. 289). Музично-технічні засоби цього стилю прості та позбавлені шаблону. Тут присутні пристрасні риси з елементами драматизму, майже «вагнерівські» і риси спокійної оповідальної речитатції, і розпівність із вкрапленням «мережаної» колоратури України.

Цикл символічно розпочинає хорова поема «Заповіт». Деякі перлини з цього циклу були написані ще в Лейпцигу ( солоспів «Ой одна я, одна»). Цикл складається з понад 80 вокальних творів, серед яких 56 солоспівів. Присутні й: народно-куплетна пісня «Утоптала стежечку» і балада «У тієї Катерини», і лірико-драматична «Ой одна я, одна», драматичний монолог «Ой чого ти почорніло...». У пісенній групі до якої відносяться солоспіві «Якби мені черевики» та «Огні горять», переважають танцювальні, звукообразальні елементи. (Божко, 2013 с. 114)

Наступна група об'єднує драматичні діалоги, які наповнені суспільно-соціальним звучанням: «Мені однаково...», «Чого мені тяжко». Для передачі емоційного стану героя, в романсах лірико-психологічного характеру («Чого мені тяжко») композитор використовує оспівування основних тонів подібно знаменитим «плачам», хроматизми, затримання, ввідні тони.

За Божко (2013), до другої групи солоспівів циклу «Музика до «Кобзаря»» належать твори оповідального характеру. Носієм ідеї тут виступають слово і поетична образність. Вокально-інтонаційна лінія розгортається підкоряючись інтонаційному началу.

Леонтович знаходить точні, правдиві інтонації, котрі розкривають смисловий підтекст поезії, який до речі, у Тараса Григоровича завжди пов'язан з основним ідейним спрямуванням твору, а й відображають емоційні зміни кожного вірша («Ой умер старий батько», «Свято в Чигирині», «Мені однаково», «Моліться, братія, моліться», «Гетьмани»).



Серед солоспівів Лисенко, окреме місце займають 2 дуети та 12 романсів на вірші Генріха Гайне, відомого німецького поета. Увагу Миколи Віталійовича приваблювали поезії Генріха, що прославляли красу і силу людського духу та духовно вільний внутрішній світ. Ці романси становлять цикл, який за типологією близький до циклів написаних романтиками першої половини XIX століття. Лише романси «Дічино-рибаленько» та «У мене був коханий рідний край» - на вірші с циклу «На чужині», а в основі лежать вірші з «Ліричного інтермецо». Втілити творчий задум: через музичні засоби передати шляхетність почуттів героя, душевні переживання людини – Леонтовича вдалося в повній мірі. Образно-поетичне узагальнення притаманне творам Гайне, відповідало Лисенковому складу мистецького мислення з народно-епічними уявленнями, характерними для нього, про стосунки між людьми. Близькою композиторові була і гнучка внутрішня ритміка, і чітка пісенна форма, яка надавала можливість оперувати вільною наскрізною формою, введенням елементів декламації у наспівну мелодію. Також у Лисенка є група солоспівів на вірші Гайне драматичного характеру («Не жаль мені», «У мене був коханий рідний край», «У сні я плакав»). Характер побудови цих творів теж однакова: починається твір з придихання за рахунок паузи, інтонаційна вершина взята зі стрибка, далі її закріплення, або вищої крапки кульмінації та поступовий спад. (Божко, 2013, с. 116).

Вірші солоспівів останнього періоду М. Лисенко відрізняються ущільненим розгортанням емоційного образу і локанізмом. Лисенко позбавляється народних виразів, зворотів побутового плану у фразеології («Сонце заходє» і «Нічого, нічого» на сл. М.Вороного; «Айстри» і «На сірій скелі мак цвіте» на сл. О. Олесья).

Для мелодії солоспівів останнього переходу характерні: емоційність, точне розташування кульмінацій на спадів, цілеспрямований розвиток, виваженість розділів структури.

Лисенко ввів нові музично-стильові прикмети в українській романсові музиці. Насамперед, це переключення з пісенного на речитативно-аріозний засіб співу, який часом дуже експресивний та драматизований. Цей стиль наближався вже до музичної драми. Новий стиль вимагав певних змін у ваткальній манері співу вокалістів. У вокальній партії дещо відходить від принципів властивих *bel canto*, мелодична лінія підпорядкована драматургії слова, законам образної ілюстративності. У вокальних партіях деяких творів майже відсутні паузи, що значно ускладнює виконання, необхідно швидко «перехоплювати» дихання, майстерно будувати фрази, вміти володіти «фарбами» свого голосу і загалом професійно підходити до роботи над вокальним твором. Тобто співак повинен мати певну підготовку, щоб виконувати ці твори (Божко, 2013, с. 117).

Досить складно подолати твір де присутне багато висхідних елементів мелодії, де основна мелодична тема розвивається на високій теситурі і має довгі верхні ноти. Але саме це диктує тематика твору, його задум в характер. Визначала вибір вокальної партії саме поетична образність: більш розпівної або вільної декламаційної мелодії. В солоспіві «Хіба тільки рожам цвісти?» на сл. Чайки Дніпрові прослідковуються такі ознаки розвитку мелодичної лінії. Таке безперервна вокальної лінія є символом нескінченного радісного життя, права на щастя.

Блискучі «вагнеревські» співаки Соломія Крушельницька та Модест Менцинський стали неперевершеними та одними з перших виконавців солоспівів Лисенка драматичного характеру. «Не лише якості голосу і школи є тут головними критеріями, а й, насамперед, глибоке проникнення співаком у суть образу, його психологію. Потрібен був великий артистизм та потужний інтелект, багатий внутрішній світ й уміння виражати суть ліричного героя без штучності та сентименталізму. Секрет великої складності полягає швидше не у незручності стрибків мелодії та теситурному її викладі, а у глибокому психологічному факторі» (Божко, 2013, с. 118)

Солоспіви пізнього періоду творчості Лисенка відрізняються сполученням народної стихії, професіоналізму та виробленням нового українського музичного стилю загальнонаціонального типу. Вводячи у свої твори здобути композиторів інших шкіл, Микола Віталійович являється зразком для митців XX століття, які продовжили традиції композитора та поєднали у своїй творчості зв'язок сучасного і класичного мистецтва (Басса, 2011, с.19)

Отже, Микола Лисенко є новатором української вокальної музики, саме через це в його творах відсутні нелогічні, випадкові моменти, будь-який нюанс, штрих має своє значення і завдання в кожному творі. Його твори суттєво оновили вокально-камерний жанр в українській музиці, вивели на новий рівень збагативши широким діапазоном тематики і образності, новими жанровими особливостями та новими засобами музичної виразності. Композитор збагатив пісню психологічними рисами та створив емоційно-психологічні портрети у цьому жанрі. Різноманітні жанрові типи вокальної мініатюри присутні у камерно-вокальній творчості М. Лисенка: лірико-драматична пісня-монолог («Не дивись на місяць весною» на сл. Л. Українки), лірична пісня-романс («Нк забудь юних днів» на слова І. Франка), пісня-балада та пісні-думи («У неділі вранці рано»).

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Божко Л. (2013). *Солоспіви Миколи Лисенка: деякі виконавські аспекти*. Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка, с. 113-120.



2. Басса О.М. (2011). *Камерно-вокальна творчість західноукраїнських композиторів першої третини ХХ століття в аспекті проблеми мотивації*. Наукові записки: ТНПУ ім. В. Гнатюка.
3. Басса О.М. (2003). *Солоспіви Нестора Нижжанківського в аспекті теоретичної та виконавської проблематики*. Тернопіль, Київ: Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка та НМАУ ім. П. Чайковського.
4. Державний архів Чернівецької області. *Микола Віталійович Лисенко (До 170-ї річниці від народження українського композитора)* (2016).
5. Людкевич С. (2000). *Дослідження, статті, рецензії, виступи*. (Т. 1). Львів: НАНУ, Ін-т українознавства ім.І. Крип'якевича; Упор. З. Штундер.
6. Малишев Ю. (1968). *Солоспіви: нариси та нотатки про українську вокальну лірику*. Київ: Музична Україна.
7. Т. Маринчук (2021). *Український романс у формуванні світоглядних орієнтирів молодших школярів*.
8. Скрипник Г. А., Калениченко А. П., Терещенко А. К., Юдкін-Ріпун І. М., Загайкевич М. П., Пархоменко Л. О. ... Василик С. М. (Ред.) (2012). *Музична україністика: сучасний вимір*. Київ: ІМФЕ ім. М. Т. Рильського.
9. Лисенко Микола Віталійович // *Українська музична енциклопедія*. Т. 3: [Л – М (2011) / Гол. редкол. Г. Скрипник. — Київ : ІМФЕ НАНУ

УДК 782.1.071

**Максим ПРОКОФ'ЄВ****ДИТЯЧА ОПЕРА М. ЛИСЕНКО «ЗИМА І ВЕСНА»**

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кулікова С. В.

У статті автор розглядає значущість дитячої опери М. Лисенка «Зима і Весна» для художньо-естетичного виховання підростаючого покоління. В творчому доробку М. Лисенка в жанрі дитячої опери створено три твори – «Коза-дереза», «Пан Коцький» та «Зима і Весна». Звернення М. Лисенка до народних казок як до літературного першоджерела для трьох своїх дитячих опер було не випадковим, адже казки вводять дитину в національне життя, знайомлять її з світоглядом, «духом» народу.

Образи народних казок в дитячих операх М. Лисенка знайшли яскраве музично-сценічне втілення завдяки майстерному використанню неоціненних скарбів народно-пісенного мистецтва. Дитячі опери М. Лисенка становлять високу художню цінність і мають велике виховне значення.

**Ключові слова:** дитяча опера, художньо-естетичне виховання, народна творчість.

*In the article, the author examines the significance of M. Lysenko's children's opera «Winter and Spring» for the artistic and aesthetic education of the younger generation. In the creative work of M. Lysenko, three works were created in the genre of children's opera – «Kozza-dereza», «Mr. Kotskyi» and «Winter and Spring». M. Lysenko's appeal to folk tales as a literary primary source for his three children's operas was not accidental, because fairy tales introduce children to national life, introduce them to the worldview, the «spirit» of the people.*

*The images of folk tales in children's operas by M. Lysenko found a bright musical and stage embodiment thanks to the skillful use of invaluable treasures of folk song art. M. Lysenko's children's operas are of high artistic value and have great educational value.*

**Keywords:** children's opera, artistic and aesthetic education, folk creativity.

**Постановка проблеми.** Ім'я Миколи Лисенка відомо кожному українцю, адже відомий композитор залишив глибокий слід в усіх сферах музичної творчості, якими займався. В напрямку дитячих опер його можна вважати національним інтерпретатором існуючої європейської традиції, засновником нової жанрової моделі.

Звісно, до М. Лисенка вже були спроби звернутися до цього жанру, наприклад на початку 80-х років ХІХ століття (А. Бюхнер, М. Брянський), але це були швидше аматорські дослідження, ніж власне композиторські роботи. В творчому доробку М. Лисенка в жанрі дитячої опери створено три твори – «Коза-дереза», «Пан Коцький» та «Зима і Весна».

В умовах посиленого інтересу у другій половині ХІХ ст. до народної творчості, до проблем виховання дітей звернення М. Лисенка до народних казок як до літературного першоджерела для трьох своїх дитячих опер було не випадковим. Казки вводять дитину в національне життя, знайомлять її з світоглядом, «духом» народу. Вони мають велике пізнавальне значення, розширюють уявлення дитини про оточуючу нас дійсність. Незаперечною є етична і художньо-естетична цінність казок, адже вони виховують художній смак, розвивають творчу фантазію дитини, приваблюють своєю поетичністю і простотою, чудовою народною мовою.

Образи народних казок в дитячих операх М. Лисенка знайшли яскраве музично-сценічне втілення завдяки майстерному використанню неоціненних скарбів народно-пісенного мистецтва.

Дитячі опери М. Лисенка становлять високу художню цінність і мають велике виховне значення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вивченню життєвого шляху та творчої спадщини видатного композитора присвячена велика кількість дисертаційних досліджень, наукових статей, монографій,



посібників тощо. Серед відомих вітчизняних учених, які досліджували творчість М. Лисенка слід назвати прізвища Н. Андрієвської, В. Белікової, Н. Мозгальнової та ін.

Власне дитячим операм М. Лисенка присвячені наукові розвідки доктора педагогічних наук, професора кафедри музичного мистецтва та хореографії Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Ірини Цебрій.

**Мета статті** – визначити своєчасність дитячої опери М. Лисенка «Зима і Весна» для виховного процесу дітей і підлітків сучасної України.

**Виклад основного матеріалу.** Глибоко вивчаючи життя народу, його пісенну творчість, Микола Лисенко став першим на Україні професіоналом-музикантом, який своєю творчістю заклав основи української національної класичної музики.

М. Лисенко писав твори майже в усіх жанрах музичного мистецтва; опери, музично-драматичні твори, кантати і хори, обробки народних пісень, камерно-інструментальні п'єси, романси, створені композитором, відзначаються високим художнім рівнем.

Внесок М. Лисенка в дитячу музику складають кілька десятків обробок українських пісень для дитячого хору та три дитячі опери: «Коза-дереза» (1888), «Пан Коцький» (1891), «Зима і Весна» (1892). Цінність опер полягає не лише в тому, що вони виявилися в числі перших творів цього різновиду жанру, але найголовніше – тут вперше від твору до твору поставлене методичне завдання поступового музичного розвитку учнів [4].

Як вказує І. Цебрій, «новаторство М. Лисенка як оперного композитора проявилось в послідовній орієнтованості оперної трилогії на дитяче виконання та прослуховування: «Коза-дереза» адресована дошкільнятам, «Пан Коцький» – молодшим школярам, «Зима і Весна» – дітям підліткового віку» [4].

Третя дитяча опера М. В. Лисенка «Зима і Весна» була написана у 1892 році, а видана вперше в 1903 році в Києві. В основі сюжету полягає народна фантастична казка про Зиму і Весну, лібретто склала відома письменниця Дніпрова Чайка.

Опера «Зима і Весна» — це поетична розповідь про те, як змінюються пори року.

Суворий буркотливий Мороз без жалю проганяє сумну заплакану Осінь. З'являється білолиця красуня Зима з своїми вірними супутниками Метелицею, Вітром, Ожеледдю, Дідом-сніговиком. Вони принесли з собою чарівні зимові свята з їх поетично прекрасними radoщами.

Незабаром Сич-віщун попереджає, що Зимі з її друзями час тікати, бо летять вже птахи – перші вісники тепла. З дзвінками радісними веснянками надходить світла красуня Весна; вона несе з собою пробудження природи, кохання, радість праці. Такий короткий зміст опери.

Основна її ідея – перемога світла над темрявою, розквіт нових життєдайних сил, єдність людини і природи.

Микола Лисенко назвав «Зиму і Весну» фантастичною оперою, але її фантастика глибоко народна і тісно пов'язана з народним побутом [1].

Центральні дійові особи опери – персоніфіковані сили природи – Зима, Весна, Мороз, Вітер, Метелиця. Вони виступають як живі істоти з яскраво визначеними рисами характеру і поведінки, в результаті чого оживає й стає близьким та реальним казково-фантастичний світ природи.

Цікаво, що пори року в опері показано не в зовнішньо-декоративному плані, а в зв'язку з трудовим життям народу, його звичаями та обрядами. Наприклад, образ Зимі нерозривно пов'язаний з образами з народного побуту, що символізують зимову працю, як Хлопець-веретено, Дівка-прядка, Хлопець-гребінь, і казково-фантастичними образами Баби-казки, Діда-ворожбита, Сича-віщуна тощо.

В опері композитор широко і творчо використав скарби української музичної народної творчості, зокрема обрядові пісні – колядки, щедрівки, веснянки й народні танці.

Для образу Метелиці композитор використовує яскраві інтонації українського народного танцю «Метелиця». Мелодія урочистого характеру, яка характеризує Зиму близька до української народної пісні «Вийшли в поле косарі». У фінальному хорі опери «А вже весна» використовуються інтонації веснянок – звучить ствердження Весни, перемога світла над тьмою, торжество радості.

На відміну від перших двох дитячих опер М. Лисенка, написаних на «звірніні» сюжети, що не мали до нього аналогів в класичній опері, «Зима і Весна» розвиває ідею алегорії пір року з використанням календарно-обрядового фольклорного матеріалу, який стає основним змістом твору [2].

Зима – один із центральних і найбільш узагальнених образів опери. Композитор наділяє її реальними рисами живої людини; тому Зима має в опері свою вокальну партію. З другого боку, вона зображена в опері як явище природи, як її закономірність; відповідно композитор вводить розвинену інструментальну картинно-зображальну характеристику Зимі з її лютими морозами, стужею і разом з тим з її святами, обрядами, іграми, піснями й танцями.

Мороз в опері охарактеризований як гордий, суворий хазяїн, господар, що пильно стежить за порядком і чистотою.



Метелиця – одна з вірних супутниць Зими. Вона зображена метушливою, безтурботною, легковажною. В основі її музичної характеристики – український народний танець «Метелиця».

Вітер в опері протиставлений Морозу як його суперник. Він залицяється до Зими, відвертаючи її увагу від Мороза. В характеристиці Діда-сніговика чимало спільного з характеристикою Мороза – та сама суворість і хазяйновитість.

Ожеледь є епізодичним образом опери. Музика, що характеризує її, безтурботно-танцювального характеру, з моментами полонезного ритму на фоні своєрідного картинно-зображального супроводу, заснованого на стрімких пассажах.

Роль Осені в опері теж незначна. Вона представлена лише двома піснями, проте їй належить одна з найбільш виразних і яскравих музичних характеристик. Не можна не відзначити глибоку народність, людяність образу Осені, вона наділена рисами, властивими живій людині з її болями і переживаннями, з її скорботою. Обидві пісні дуже близькі за своїм настроєм до народних пісень про тяжку жіночу долю, як наприклад: «Ой, попливи, вутко», «Червона ружа», «Піють півні» та ін.

Зимі з усіма її різноманітними супутниками протистоїть образ світлої красуні Весни. Це також живий реальний образ «гарної дівчини у віночку», яку супроводжують веснянки-дівчата. На відміну від двох попередніх дитячих опер М. В. Лисенка в «Зимі і Весні» значна музично-драматургічна роль належить хоромним сценам. Це пояснюється тим, що М. Лисенко прагнув відтворити в своїх творах, в тому числі і в дитячих операх життя і побут народу. Як відомо, композитор з любов'ю збирав, а згодом упорядкував та обробив пісні, які увійшли в його чотири збірники обрядових народних пісень і деякі з них використані в цій опері [1].

Неперевершеним зразком майстерності композитора є чудовий хор «А вже весна, а вже красна», в якому стверджується оптимістична ідея опери. Матеріалом для нього послужила відома українська народна пісня «А вже весна», талановито оброблена М. Лисенком. Хорам належить в опері велике місце. Саме в них найбільш повно відтворено народний побут – свята, обряди, звичаї народу. Поруч з вокальними номерами опери вони є основними рушіями розвитку дії.

Опера «Зима і Весна» – глибоко реалістичний твір, в якому майстерно втілено оптимістичну ідею про перемогу життя, про єдність людини і природи. Образи опери позначені надзвичайною людяністю, правдиво і яскраво змальовано в творі побут трудового народу.

На відміну від двох попередніх дитячих опер в «Зимі і Весні» менше використано народних пісень, проте мелодизм опери глибоко народний. Наближення «Зими і Весни» до великої опери, більша узагальненість мелодики, різноманітність оперних форм обумовили складність фортепіанної партії і гармонічної мови опери.

В опері мають місце різноманітні види фактур: від прозорого акордового супроводу, який є лише ладово-гармонічним фоном до даної мелодії, як наприклад, в хорах першої дії, до складного, віртуозного, насиченого звукозображальними та ілюстративними моментами, як наприклад, в хорі з другої дії.

Життєствердуючу оптимістичну ідею опери композитор зумів донести до дитячої свідомості у високохудожній реалістичній формі [1].

**Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку.** Таким чином, знайомство з дитячими операми М.В. Лисенка є дуже корисним в процесі виховання дітей і повністю вписується в систему аматорського музикування, яке дослідники характеризують як найсприятливіше мікросередовище для формування естетичного ставлення до дійсності й мистецтва, посилення пізнавальних можливостей особистості, стимулювання розвитку комунікативних якостей, створення морально-психологічної атмосфери творчого змагання та співробітництва, пропонують виконання опер від початку до кінця або фрагментів опер, обговорення й порівняння при прослуховуванні лисенківських музично-театральних творів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрієвська Н. Дитячі опери М. Лисенка. Київ: Державне видавництво образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР. 1962. 76 с.
2. Мозгальова Н. Г. Дитячі опери українських композиторів у практиці інструментально-виконавської підготовки вчителів музики. *Вісник ЗНУ: збірник наукових статей. Педагогічні науки. Запоріжжя, 2010. №1 (12). С. 80–83.*
3. Сулім Р. А. Дитячі опери М. Лисенка та їх сценічна доля. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. Випуск 2 (13), 2012. С. 102–117*
4. Цебрій І. Дитячі опери М. Лисенка та можливості використання їхнього музичного матеріалу. Електронний ресурс. Режим доступу: 9.pdf (aphn-journal.in.ua).



УДК 78.087.68:159.923(045)

Ганна УСІК

**ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ВПЛИВ ТВОРУ МИКОЛИ ЛИСЕНКА "МОЛИТВА ЗА УКРАЇНУ" НА ЛЮДЕЙ ПІД ЧАС ВІЙНИ**

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

Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растрюгіна А. М.

**Анотація.** Здійснено спробу на основі аналізу наукового доробку сучасних українських учених та музикознавців виявити особливості впливу твору Миколи Лисенка "Молитва за Україну" на відновлення ментального і фізичного здоров'я дітей і дорослих в умовах війни

**Ключові слова:** М. Лисенко, хоровий твір "Молитва за Україну, посттравматичний синдром, ментальне й фізичне здоров'я людини.

**Постановка проблеми.** Твір "Молитва за Україну" допомагає людям під час війни зберігати надію та віру у перемогу, а також як він впливає на формування національної свідомості та зміцнення духовної сили українського народу. Під час війни люди стикаються з багатьма викликами, такими як страх, тривога, безпека та біль. У цьому контексті твір "Молитва за Україну" може стати джерелом надії та віри у перемогу. Він може допомогти людям знайти внутрішню силу, щоб протистояти складнощам та не здаватися на моменті найбільшого випробування. Крім того, твір може впливати на формування національної свідомості та зміцнення духовної сили українського народу. "Молитва за Україну" висвітлює ідеї любові до своєї Батьківщини, патріотизму та принципів справедливості, які є важливими для будь-якої нації. Ці ідеї можуть допомогти у формуванні національної свідомості та зміцненні духовної сили українського народу, а також сприяти об'єднанню людей навколо спільних цінностей та мети. Тож, вважаємо, що твір "Молитва за Україну" може стати певним арт-терапевтичним засобом, що забезпечує подолання посттравматичного синдрому як у дітей, так і у дорослих, викликаного обставинами вторгнення російських окупантів у мирні міста і села України.

**Аналіз досліджень і публікацій.** "Молитва за Україну" – це твір українського поета, педагога, громадського та культурного діяча, перекладача, видавця, лексикографа Олександра Яковича Кониського (1836-1900), який став автором літературного тексту духовного гімну України «Молитва за Україну», музику до якого написав Микола Лисенко. Дослідження та публікації щодо духовного гімну "Молитва за Україну" є досить широкими та різноманітними. "Молитва за Україну" стала символом національної боротьби за свободу та незалежність українського народу. Науковці й мистецтвознавці у своїх дослідженнях аналізують музичну мову та стиль "Молитви за Україну", висвітлюють тему та ідеї твору, а також його значення для української культури у контексті історії України й розглядають його як вираз національної ідеї. Досить значна роль у всенародному визнанні цього твору належить його музичній інтерпретації Миколою Лисенко. Здається саме такі відчуття спонукали Миколу Лисенка покласти на музику молитовний заклик про захист та допомогу українському народу як унікальної нації. Обробку гімну для мішаного хору зробив Олександр Кошиць, український хоровий диригент, композитор, етнограф письменник-мемуарист. Й саме у такому виконанні цей твір ( відомий ще під назвою « Боже, великий, єдиний) і сьогодні залишається духовним гімном українського народу й виконується багатьма академічними й аматорськими хоровими колективами.

**Мета статті.** Здійснити музично-теоретичний та вокально-хоровий аналіз твору Миколи Лисенка "Молитва за Україну" як терапевтичного засобу у подоланні посттравматичного синдрому в умовах війни

**Виклад основного матеріалу.** У період війни багато людей відчувають постійні стреси, страх та тривогу, що може призводити до погіршення психологічного стану та зниження якості життя. Однак, існують способи, які можуть допомогти у покращенні психічного здоров'я людини, і одним з таких способів є молитва. У такому контексті на особливу увагу заслуговує хорова версія твору « Молитва за Україну», що наразі уособлює собою не тільки щоденну молитву кожного українця за нашу Перемогу, а й безумівно має терапевтичний ефект на людей, які переживають складні емоційні переживання під час війни [1]. Молитва є духовною практикою, яка може допомогти людині відчувати спокій та гармонію в душі, зосередитися на позитивних емоціях та зміцнити віру в перемогу добра над злом. У творі "Молитва за Україну" автор звертається до Бога з проханням про захист України від агресора та миру для її жителів. Ці слова можуть допомогти відчувати підтримку та позитивний настрій, а також збільшити віру у те, що все буде добре. А відтак, позитивно впливати на ментальне фізичне здоров'я людини. Вона допомагає знизити рівень стресу та тривоги, що може позитивно вплинути на роботу серцево-судинної системи та імунну систему. Також, під час молитви в людини може збільшуватися рівень серотоніну та інших нейротрансмітерів, Мистецтво може бути терапевтичним для тих, хто зазнає негативних емоцій під час війни.



Війна є складним періодом в житті людей, вона завжди приносить біль, розпач і страждання. Тому потрібно знайти способи заспокоєння і підтримки, щоб знайти силу продовжувати життя в умовах стресу та невпевненості. У цьому випадку "Молитва за Україну" стає важливим елементом психологічної підтримки та морального духовного заряду, має потужну музичну складову, що здатна допомогти людям знайти спокій та гармонію. Він нагадує нам про те, що ми не самі і що є люди, які підтримують нас та стоять поруч у важкий момент.

Хоровий твір "Молитва за Україну" відрізняється відчутними емоціями та піднесеним настроєм. Музика композиції мелодійна та духовна, а текст пісні глибокий та віршований. Хорові голоси взаємодіють з піанісимо та форте акордами, створюючи гармонійну композицію. "Молитва за Україну" – це справжнє втілення української душі. У творі звучать слова молитви за нашу країну та народ, що вражають своєю силою та вірою. Музична композиція "Молитва за Україну" відрізняється своєю віршованою формою та ритмічними змінами. Твір починається з тихої та задумливої мелодії, яка поступово наростає в емоційному напруженні, донесенні слова молитви та віри у національну ідею. "Молитва за Україну" стала символом боротьби за незалежність та свободу України. У різні історичні моменти твір використовували як національний гімн. Наприклад, під час урочистих подій, присвячених Дню Незалежності України, а також в інших важливих подіях, пов'язаних з українською історією та культурою. Музика та слова "Молитви за Україну" зберігають у собі дух національної єдності та віри в майбутнє нашої країни. Цей твір займає важливе місце в українській музичній спадщині та є символом національної гордості та самоповаги.

Музична композиція "Молитва за Україну" Миколи Лисенка є твором в душі української народної музичної традиції та має риси романтичного стилю. Твір написаний для змішаного хору та оркестру та складається з трьох частин: вступу, основної теми та заключного епізоду. У вступі звучить спокійний мелодичний перебіг, що створює враження задуманості та обдумування, що плавно переходить до основної теми твору. Основна тема відрізняється енергійною ритмікою та гармонійним поєднанням частково дисонантних елементів, що надає твору виразності та динамічності. Заключний епізод характеризується плавним переходом до мелодійно-гармонійного завершення твору. Музичний розгорт твору відображає духовність та молитовну спрямованість, що передає текст молитви, на основі якого була створена композиція. Таким чином, "Молитва за Україну" відображає не лише національний патріотизм, але й глибоку духовність та віру в добро і світле майбутнє[2]. Гармонія у творі "Молитва за Україну" Миколи Лисенка характеризується використанням дисонансів та мелодійно-гармонійних зв'язків, що створюють враження напруженості та емоційної насиченості. У вступі та заключному епізоді композиції використовується проста гармонія, в якій переважають діатонічні лади та акорди, що відображають спокій та задуманість. Однак, в основній темі твору можна відзначити використання частково дисонантних елементів та мелодійно-гармонійних зв'язків, що роблять звучання композиції виразним та динамічним. Зокрема, використання секунд та терцій замість простих квінт та терцій, а також використання септакордів та сектакордів у гармонії, створюють дисонансні зв'язки та надають композиції виразності та емоційної насиченості.

Таким чином, гармонія твору "Молитва за Україну" є важливим елементом, який сприяє передачі емоційно-духовної складової твору та надає йому виразності. Звучання твору "Молитва за Україну" Миколи Лисенка характеризується використанням виразних гармонійних прийомів, які допомагають створити особливу емоційну атмосферу твору.

Перш за все, варто відзначити використання мажорної та мінорної тонік, які виступають основою гармонійної структури композиції. Мажорна тоніка використовується у вступі та заключенні, що надає твору спокійного, вдумливого характеру. У основній частині твору, де звучить мелодія "Боже великий, єдиний", мінорна тоніка надає звучанню твору емоційної напруженості та смутку.

До особливих гармонійних прийомів, які використовує Микола Лисенко у своїй "Молитві за Україну", належать так звані "колискові" та "молитовні" гармонії. Колискова гармонія використовується в епізодах з текстом "сонечко зійде", де в гармонії переважають діатонічні лади, м'які та плавні зв'язки. Молитовна гармонія характеризується використанням мінорної тоніки та септакордів, що створюють враження скрушеності та покаяння перед Богом. Також, до особливостей гармонії твору належать використання дисонансів, таких як септакорди та сектакорди, а також додаткові хроматичні зв'язки, що надають звучанню твору виразності та емоційної насиченості[3].

Твір "Молитва за Україну" Миколи Лисенка може допомогти людям, які пережили війну, через його сильну емоційну зарядженість та витлумачення національного духу. Твір втілює в собі ідею захисту та відстоювання національної гідності та незалежності. Також, мелодійна та гармонійна композиція твору допомагає створити емоційний зв'язок між слухачами та виконавцями, який може стати джерелом спільної пам'яті та об'єднання нації. Таким чином, твір "Молитва за Україну" може стати духовною опорою для людей, які пережили війну та страждали від наслідків конфлікту. Він може надати сили та натхнення для продовження боротьби за мир та свободу, а також допомогти відчути національну гордість та гідність. Твір "Молитва за Україну" Миколи Лисенка є одним з найвідоміших і найулюбленіших патріотичних пісенних



творів в Україні. Його виконують на святах, концертах, масових заходах, а також у сімейному колі під час спільної молитви. Твір написаний на слова поета Івана Франка і присвячений Україні - країні, яка завжди стояла перед великими викликами, зазнавала тяжких іспитів, але завжди виходила з них переможцем. У молитві автор закликає Бога зберегти Україну від бід, війн та лих, і просить Його підтримати український народ у його боротьбі за свободу та незалежність.

Музична композиція твору складається зі спокійної і мелодійної вступної частини, яка переходить у сильну та витривалу основну частину з багатоголосним вокальним супроводом та складними гармонійними переходами. Пісня звершується знову мирним та спокійним епілогом, який має підтекст звернення до слухачів щодо збереження і підтримки України. Вокально-хоровий аранжування твору відображає національну спадщину та культурну спадщину України. Основна вокальна партія співає головну мелодійну лінію, підтримуючись гармонійними акордами. При цьому супровідні хорові партії створюють величний імпресивний звук, додаючи твору силу та емоційність. Музика твору "Молитва за Україну" може мати різноманітний терапевтичний вплив на слухачів, особливо на тих, хто пережив війну. Спочатку, музика може стимулювати емоційний відгук в слухачах, викликаючи сильні почуття співпереживання та єдності з іншими людьми. Це може допомогти зняти стрес та депресію, які часто виникають під час періоду війни. Крім того, мелодія та гармонія цього твору можуть допомогти заспокоїти слухачів та знизити рівень тривоги. Це може бути особливо корисним для людей, які мають посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) або інші психічні стани, пов'язані зі стресом та тривогою. Крім того, слухання музики може сприяти відновленню рівноваги та зосередженості у людей, особливо у тих, хто має проблеми зі сном або концентрацією. Музика може створювати сприятливу атмосферу для зосередження, що може допомогти з розв'язанням проблем та покращенням рівня продуктивності. Отже, музика твору "Молитва за Україну" може мати терапевтичний вплив на слухачів, сприяючи зниженню рівня тривоги, відновленню рівноваги та зосередженості та допомагаючи зняти стрес та депресію.

Текст пісні "Молитва за Україну" може мати терапевтичний ефект у подоланні депресії та тривоги від війни, оскільки він містить позитивні емоційні сигнали та стимули для розвитку емоційної стійкості. У тексті пісні відображені значущі цінності, такі як любов до Батьківщини та бажання до збереження миру, які можуть стимулювати позитивні емоції та розвиток позитивної самооцінки в слухачів. Також, релігійні мотиви та інтертекстуальні зв'язки з українською культурою можуть сприяти формуванню особливого емоційного сприйняття у слухачів, що сприяє їх психологічній стійкості. Крім того, музика твору, його мелодійність та гармонійність, також можуть сприяти позитивному емоційному стану слухачів, релаксації та відчуттю естетичного задоволення. Отже, текст пісні "Молитва за Україну" може мати терапевтичний ефект в підтримці позитивного емоційного стану людей, які пережили війну та інші стресові ситуації, і сприяти їхньому психологічному здоров'ю та здатності до адаптації.

Згідно з науковими дослідженнями, музика може мати позитивний терапевтичний вплив на людей, які пережили війну. Наприклад, дослідження показали, що музикотерапія може покращувати настрій та зменшувати рівень тривоги та депресії у ветеранів війни. Крім того, музикотерапія може покращувати когнітивні функції, такі як увага та концентрація, а також пам'ять та розуміння.

У творі "Молитва за Україну" можна виділити декілька елементів, які можуть мати позитивний терапевтичний вплив на людей, які пережили війну. Зокрема, у творі присутні елементи, які сприяють зниженню рівня тривоги та стресу, такі як повільний темп, м'який звучання та відсутність різких змін динаміки. Крім того, наявність повторень та гармонійних акордів може допомогти зняти напругу та заспокоїти людину. Також у творі присутня вокальна частина, що може підсилити емоційний вплив музики. Вокальна мелодія виконується у співзвучному груповому виконанні. Створює відчуття спільності та підтримки у людей, які пережили війну. Таким чином, музика, зокрема твір "Молитва за Україну", може мати позитивний вплив на психологічний стан та загальний стан людей, які пережили війну, та допомогти їм у процесі психологічного відновлення.

Музика може мати позитивний терапевтичний вплив на людей, які пережили війну. Це пов'язано з тим, що музика може стимулювати розміркову діяльність, викликати емоції та навіть покращувати фізичний стан. Музика може допомогти людям відновитися після психологічних травм, пов'язаних з війною. Вона може зменшувати рівень тривоги, депресії та стресу, а також покращувати настрій та загальну якість життя. Крім того, музика може допомагати відновлювати пам'ять та покращувати когнітивні функції. Таким чином, музика, зокрема твір "Молитва за Україну", може мати дуже позитивний вплив на людей. Вона може допомогти їм знайти спокій та зосередження, зменшити рівень тривоги та стресу, а також надати надії та підтримки в період зворотного відновлення після війни.

У період війни багато людей відчувають постійні стреси, страх та тривогу, що може призводити до погіршення психологічного стану та зниження якості життя. Однак, існують способи, які можуть допомогти у покращенні психічного здоров'я людини, і одним з таких способів є молитва. Особливої уваги заслуговує твір "молитва за Україну", який став одним з символів боротьби за незалежність та територіальну цілісність України. Цей твір може мати терапевтичний ефект на людей, які переживають складні емоційні





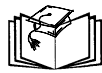
переживання під час війни. Молитва є духовною практикою, яка може допомогти людині відчувати спокій та гармонію в душі, зосередитися на позитивних емоціях та зміцнити віру в перемогу добра над злом. У творі "молитва за Україну" автор звертається до Бога з проханням про захист України від агресора та миру для її жителів. Ці слова можуть допомогти відчувати підтримку та позитивний настрій, а також збільшити віру у те, що все буде добре. Крім того, молитва може мати позитивний вплив на фізичне здоров'я людини. Вона допомагає знизити рівень стресу та тривоги, що може позитивно вплинути на роботу серцево-судинної системи та імунну систему. Також, під час молитви в людини може збільшуватися рівень серотоніну та інших нейротрансмітерів, Мистецтво може бути терапевтичним для тих, хто зазнає негативних емоцій під час війни. Один із таких творів - "Молитва за Україну", написана під час Революції Гідності в 2014 році. Автором цієї молитви є український поет та письменник Іван Франко, який відомий своїми національно-патріотичними поглядами. У своїй творчості він висловлював підтримку українському народові та його боротьбі за свободу і незалежність.

Молитва за Україну виконує роль терапевтичного твору для багатьох людей, які знаходяться в складних ситуаціях під час війни. Її слова спонукають до зосередження на позитивних емоціях, які можуть заспокоїти нервову систему та зменшити рівень стресу[4]. "Молитва за Україну" змушує нас звернути увагу на те, що наша країна заслуговує на нашу підтримку та захист. Вона нагадує нам про те, що ми повинні протистояти всім негативним впливам на нашу культуру, історію та територіальну цілісність. Молитва за Україну є не тільки терапевтичним твором, але і справжнім викликом до дії. Вона стимулює людей до боротьби за свої ідеали та мрії. Такі виклики можуть допомогти людям знайти силу для подолання негативних емоцій та боротьби зі стресом. У цій важкій ситуації, яку переживає Україна, "Молитва за Україну" стала символом національної єдності. "Молитва за Україну" - це твір, який здатен зробити значний терапевтичний вплив на людей, особливо на тих, хто переживає війну. Ця пісня не просто музична композиція, вона є духовним напрямком, який допомагає людям знайти спокій та гармонію у важкий момент.

Війна є складним періодом в житті людей, вона завжди приносить біль, розпач і страждання. Тому потрібно знайти способи заспокоєння і підтримки, щоб знайти силу продовжувати життя в умовах стресу та невпевненості. У цьому випадку "Молитва за Україну" стає важливим елементом психологічної підтримки та морального духовного заряду. Музика має величезний вплив на наші почуття і емоції. "Молитва за Україну" має потужну музичну складову, що здатна допомогти людям знайти спокій та гармонію. Це може бути особливо важливо для людей, які переживають стрес, тому що музика може допомогти знизити рівень страху та тривоги, розслабити м'язи і знизити напругу. Окрім музичної складової, "Молитва за Україну" має інші важливі елементи, які можуть впливати на психіку людей. Текст пісні викликає почуття єдності, солідарності та надії. Він нагадує нам про те, що ми не самі і що є люди, які підтримують нас та стоять поруч у важкий момент. Це може бути особливо важливим для людей, які почуваються відірваними. Музичний твір "Молитва за Україну" відрізняється відчутними емоціями та піднесеним настроєм. Музика композиції мелодійна та духовна, а текст пісні глибокий та віршований. Хорові голоси взаємодіють з піанісимо та форте акордами, створюючи гармонійну композицію. "Молитва за Україну" - це справжнє втілення української душі. У творі звучать слова молитви за нашу країну та народ, що вражають своєю силою та вірою. Твір став символом боротьби за незалежність України та був використаний у різних історичних моментах як національний гімн [5].

Твір написаний для змішаного хору та оркестру та складається з трьох частин: вступу, основної теми та заключного епізоду. У вступі звучить спокійний мелодичний перебіг, що створює враження задуманості та обдумування, що плавно переходить до основної теми твору. Основна тема відрізняється енергійною ритмікою та гармонійним поєднанням частково дисонансних елементів, що надає твору виразності та динамічності. Заключний епізод характеризується плавним переходом до мелодійно-гармонійного завершення твору. Музичне розгортання твору відображає духовність та молитовну спрямованість, що передає текст молитви, на основі якого була створена композиція. Таким чином, "Молитва за Україну" відображає не лише національний патріотизм, але й глибоку духовність та віру в добро і світле майбутнє.

Гармонія у творі "Молитва за Україну" Миколи Лисенка характеризується використанням дисонансів та мелодійно-гармонійних зв'язків, що створюють враження напруженості та емоційної насиченості. У вступі та заключному епізоді композиції використовується проста гармонія, в якій переважають діатонічні лади та акорди, що відображають спокій та задуманість. Однак, в основній темі твору можна відзначити використання частково дисонансних елементів та мелодійно-гармонійних зв'язків, що роблять звучання композиції виразним та динамічним. Зокрема, використання секунд та терцій замість простих квінт та терцій, а також використання септакордів та сектакордів у гармонії, створюють дисонансні зв'язки та надають композиції виразності та емоційної насиченості. Таким чином, гармонія твору "Молитва за Україну" є важливим елементом, який сприяє передачі емоційно-духовної складової твору та надає йому виразності. Звучання твору "Молитва за Україну" Миколи Лисенка характеризується використанням виразних гармонійних прийомів, які допомагають створити особливу емоційну атмосферу твору. Перш за все, варто відзначити використання мажорної та мінорної тонік, які виступають основою гармонічної



структури композиції. Мажорна тоніка використовується у вступі та заключенні, що надає твору спокійного, вдумливого характеру. Музична побудова твору складається зі спокійної і мелодійної вступної частини, яка переходить у сильну та витривалу основну частину з багатоголосним вокальним супроводом та складними гармонійними переходами. Пісня звершується знову мирним та спокійним епілогом, який має підтекст звернення до слухачів щодо збереження і підтримки України. В основній частині твору, де звучить мелодія "Боже великий, єдиний", мінорна тоніка надає звучанню твору емоційної напруженості та смутку. До особливих гармонійних прийомів, які використовує Микола Лисенко у своїй "Молитві за Україну", належать так звані "колискові" та "молитовні" гармонії. Колискова гармонія використовується в епізодах з текстом "сонечко зійде", де в гармонії переважають діатонічні лади, м'які та плавні зв'язки. Молитовна гармонія характеризується використанням мінорної тоніки та септакордів, що створюють враження скрученості та покаяння перед Богом. Також, до особливостей гармонії твору належать використання дисонансів, таких як септакорди та сектакорди, а також додаткові хроматичні зв'язки, що надають звучанню твору виразності та емоційної насиченості.

Основна вокальна партія співає головну мелодійну лінію, підтримуючись гармонійними акордами. При цьому супровідні хорові партії створюють величний імпресивний звук, додаючи твору силу та емоційність. Музика твору "Молитва за Україну" має різноманітний терапевтичний вплив на слухачів, стимулювати емоційний відгук в слухачах, викликаючи сильні почуття співпереживання та єдності з іншими людьми. Це може допомогти зняти стрес та депресію, які часто виникають під час періоду війни. Крім того, мелодія та гармонія цього твору можуть допомогти заспокоїти слухачів та знизити рівень тривоги. Це може бути особливо корисним для людей, які мають посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) або інші психічні стани, пов'язані зі стресом та тривогою. Крім того, слухання музики може сприяти відновленню рівноваги та зосередженості у людей, особливо у тих, хто має проблеми зі сном або концентрацією. Музика може створювати сприятливу атмосферу для зосередження, що може допомогти з розв'язанням проблем та покращенням рівня продуктивності.

Отже, музика твору "Молитва за Україну" може мати терапевтичний вплив на слухачів, сприяючи зниженню рівня тривоги, відновленню рівноваги та зосередженості та допомагаючи зняти стрес та депресію. Текст пісні "Молитва за Україну" може мати терапевтичний ефект у подоланні депресії та тривоги від війни, оскільки він містить позитивні емоційні сигнали та стимули для розвитку емоційної стійкості. У тексті пісні відображені значущі цінності, такі як любов до Батьківщини та бажання до збереження миру, які можуть стимулювати позитивні емоції та розвиток позитивної самооцінки в слухачів. Також, релігійні мотиви та інтертекстуальні зв'язки з українською культурою можуть сприяти формуванню особливого емоційного сприйняття у слухачів, що сприяє їх психологічній стійкості. Крім того, музика твору, його мелодійність та гармонійність, також можуть сприяти позитивному емоційному стану слухачів, релаксації та відчуттю естетичного задоволення. Отже, текст пісні "Молитва за Україну" може мати терапевтичний ефект в підтримці позитивного емоційного стану людей, які пережили війну та інші стресові ситуації, і сприяти їхньому психологічному здоров'ю та здатності до адаптації.

**Висновки.** Таким чином, хоровий твір «Молитва за Україну» втілює в собі ідею захисту та відстоювання національної гідності та незалежності. Його мелодійна та гармонійна композиція твору допомагає створити емоційний зв'язок між слухачами та виконавцями, який стає джерелом спільної пам'яті та об'єднання нації. Тож, цей твір може стати духовною опорою для людей, які пережили війну та страждають від її наслідків. Він може надати сили та натхнення для продовження боротьби за мир та свободу, а також допомогти відчувати національну гордість та гідність[6]. Твір "Молитва за Україну" Миколи Лисенка є одним з найвідоміших і найулюбленіших патріотичних пісенних творів в Україні. Його виконують на святах, концертах, масових заходах, а також у сімейному колі під час спільної молитви, підтверджуючи, що Україна є країною, яка багато разів стояла перед великими викликами, зазнавала тяжких іспитів, але завжди виходила з них переможцем. Усвідомлення цього допомагає людям знайти внутрішню силу, щоб протистояти складнощам та не здаватися у моменти найбільш тяжких випробувань, впливає на формування національної свідомості та зміцнення духовної сили українського народу, сприяє об'єднанню людей навколо спільних цінностей та мети й дійсно стає дієвим терапевтичним засобом.

**Висновки.** Отже, під час війни люди стикаються з багатьма викликами, і важко знайти джерело надії та віри у перемогу. Твір "Молитва за Україну" може стати терапевтичним засобом, що допомагає людям знайти внутрішню силу, щоб протистояти складнощам та не здаватися на моменті найбільшої випробування. Крім того, "Молитва за Україну" може впливати на формування національної свідомості та зміцнення духовної сили українського народу, що сприяє об'єднанню людей навколо спільних цінностей та мети. Таким чином, твір "Молитва за Україну" має терапевтичний вплив на людей під час війни, допомагаючи їм знайти надію та віру у перемогу, а також впливає на формування національної свідомості та зміцнення духовної сили українського народу. Тому, твір може бути важливим для людей, які стикаються з випробуваннями війни, і він може допомогти їм пережити цей складний період у їхньому житті.



## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексєєнко, О.В. (2017). Сучасна українська поезія як чинник підтримки патріотичного духу нації. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, 49, 66-74.
2. Бойко, Л.М. (2018). Взаємозв'язок екзистенціальної кризи та мистецтва: теоретико-методологічний аспект. Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, 31, 59-63.
3. Дрозд, О.І. (2015). Молитва за Україну як символ національної єдності. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Політичні науки, 3, 83-87.
4. Максименко, Т.В. (2018). Роль поезії в формуванні національної свідомості українського народу. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Філологія, 2, 132-135.
5. Романюк, В.В. (2017). Молитва за Україну у світлі філософської думки. Вісник Херсонського державного університету. Серія: Філософські науки, 1, 88-91.
6. Шаповал, Л.П. (2016). Мистецтво як джерело духовності нації в умовах сучасної глобалізації.

УДК 78.071.1(477)(092)

Максим ЦИГАНОК

### ХОРОВА ТВОРЧІСТЬ М.ЛИСЕНКА ЯК ОДНЕ З НАЙЦІННІШИХ НАДБАНЬ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

(студент III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтва)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Назаренко М. П.

**Анотація.** У статті розглядаються твори для хору М. Лисенка, аналізуються стилістичні особливості, композиторська техніка, музична мова хорових творів, наголошується на винятковій мистецькій вартості творчості М. Лисенка для розвитку української музичної культури.

**Ключові слова:** вокально-хорова музика, композитор, музична спадщина, народна пісня, оперна творчість, українська музична культура.

**Постановка проблеми.** Хорова творчість М. Лисенка – одна з яскравих сторінок української музичної спадщини. М. Лисенко був одним із перших авторів класичних національних хорових композицій; він заснував хорове товариство, завданням якого була пропаганда народних пісень. Опіраючись на досягнення українських композиторів, на досвід Гулака - Артемовського й Сокальського, традиції українського театру, М. Лисенко збагатив види й жанри української опери. У його творчості вперше в Україні сформувалася історико-героїчна народна музична драма, опера лірико - побутова, казково-фантастична, опера-сатира, дитяча опера.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Творча спадщина М. Лисенка є дуже вагомою, багатогранною і фундаментальною, його творчий доробок не лише наповнив вітчизняну скарбницю духовних надбань, але і став відомою частиною світового музичного мистецтва. Музична спадщина М. Лисенка була предметом дослідження багатьох видатних вітчизняних науковців і мистецьких діячів. Грунтовний аналіз творчого генія українського народу здійснили О. Пчілка, Р. Пилипчук, М. Старицький, Ф. Колесса, М. Грінченко, В. Косенко, Т. Булат, В. Дяченко, І. Франко, М. Грушевський, В. Антонович, М. Драгоманов.

**Мета статті** – аналіз основних оперно-хорових творів Миколи Лисенка, розкриття багатогранності його творчої діяльності, висвітлення впливу творчості славетного композитора на розвиток української музичної культури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Микола Віталійович Лисенко – видатний український композитор, піаніст, диригент, педагог, збирач пісенного фольклору, громадський діяч. Його навіть називали батьком української музики.

Освіту здобув у Київському університеті, де захистив дисертацію з природничих наук. Згодом навчався у Лейпцизькій консерваторії та вдосконалював майстерність з композиції та інструментування у Петербурзі в М. Римського-Корсакова. З 1869 р. жив у Києві, де працював учителем гри на фортепіано, виступав у концертах як піаніст, був організатором хорів, концертів. У 1904 році відкрив власну музично-драматичну школу.

Твори М. Лисенка для хору становлять яскраву сторінку його музичної спадщини. Композитор не відразу захопився цим жанром. Можна відзначити два періоди в біографії митця, коли він найбільше уваги приділяє хоріві, це кінець 70-х-80-ті та 1900-ті роки. Звернення до вокально-хорової музики зумовлювалося рядом причин. По-перше, це віковічні традиції народного і професіонального співу на Україні. По-друге, цей вид мистецтва – найбільш масовий і доступний для широких слухацьких кіл. Крім того, вокально-хорова музика могла тоді швидше знайти виконавця, ніж оркестрова чи оперна. Як уже мовилося, композитор періодично організовував хори із студентів, семінаристів, які виступали в Києві та інших містах України. Ці хори славилися високим професіональним рівнем. Вони виконували твори самого Миколи Віталійовича, його обробки народних пісень, музику російських і зарубіжних композиторів. Ці гастрольні подорожі мали велике значення для дальшого розвитку виконавства.



У творчому доробку композитора: 10 опер (найвідоміші – «Тарас Бульба» за М. Гоголем, «Наталка Полтавка» за І. Котляревським, дитячі опери «Зима і Весна», «Коза-Дерева», «Пан Коцький»), хорові твори, більшість яких написані на слова Т. Шевченка (кантати «Радуйся, ниво непополитая», «Б'ють пороги», хорова поема «Іван Гус», хори «Сон», «Ой діброво...» та ін.), обробки народних пісень, камерно-вокальна та камерно-інструментальна музика.

Хорова творчість Лисенка – одне з найцінніших надбань української музичної культури дожовтневого часу. Більшість хорів написано на вірші Т. Шевченка. Композитор глибоко пройнявся ідейністю та драматизмом полум'яних поезій Великого Кобзаря. Лисенко написав понад три десятки творів для хору. Вони різноманітні за ідейно-образним змістом та формою. Тут є великі вокально-симфонічні полотна, хорові поеми, мініатюри. Всі вони нерозривно пов'язані з фольклором. Кантату «Радуйся, ниво непополитая» написано 1883 року. Крім того, Лисенко створив у цьому жанрі ще два великі вокально-симфонічні полотна: драматичне «Б'ють пороги» (1878) й урочисте «На вічну пам'ять Котляревському» (1895).

«Радуйся, ниво непополитая» – п'ятичастинна циклічна композиція для солістів, жіночого і мішаного хору та симфонічного оркестру. За характером це піднесено-урочистий твір. Основне образне навантаження несуть масштабні перша частина і фінал. В них використано весь виконавський арсенал засобів. Середні частини – ліричні: світла за характером друга змінюється скорботно-ліричною третьою і лірико-драматичною, дійовою за змістом четвертою. Тут специфічно використано склад виконавців: квартет солістів, соло сопрано з жіночим хором, соло тенора.

Перша частина кантати «Радуйся, ниво непополитая» будується на зіставленні двох двох інтонаційно досить близьких між собою тем. Лисенко не цитує їх, а переосмислює і підносить до значення великої масової сцени, надаючи музиці громадянського звучання. Особливістю формотворення є протиставлення гармонічного складу поліфонічному, тутті – окремим хоровим групам. Цей композиційний прийом сягає своїм корінням партесних концертів.

У другій частині кантати, що є просвітлено-ліричною за характером – мелодія віддалено нагадує пісенно-романсові фольклорні зразки. Вокальна партія сопрано соло, а згодом інших учасників квартету ллється широко та розлого.

Третя частина (*Andante sostenuto*) має лірико-зосереджений характер. Мірно повторюване ре в басу та гармонічна напруженість вводять в основний настрій. Мелодія сопрано соло, особливо у приспіві, витримана в манері народних ліричних пісень.

Передостання частина (*Poco moderato*) – це схвильоване аріозо. Тут композитор дещо відходить від способу подачі музичного матеріалу, використаного раніше. У попередніх частинах застосовано пісенний принцип: оспівати подію, створити настрій, розкрити образ через використання жанрових особливостей пісні (зокрема, ліричної). Початок четвертої частини нагадує мову оратора. Далі в мелодії композитор прагне відбити зміни у поетичному тексті. Наприклад, на словах «хоч на годиночку спочить» здійснено відхилення в паралельний мінор, використано лагідний, заспокійливий мелодичний каданс. Багато тут звуконаслідувальних моментів, також зумовлених окремими образними штрихами словесного тексту: «мов сарна з гаю, помайнують», «прорветься слово, як вода», «прокинеться», «а озера кругом гаями поростуть» і т.п. Мелодія, а також оркестровка тонко відбивають ці нюанси: зіставлення ладотональностей (сі-бемоль мінор – ре мінор, ля мінор – ля мажор, ля мажор – до мажор), однойменних тризвуків, протиставлення пісенних інтонацій танцювальним, розповідним – ораторським тощо. Четверта частина за музичною мовою є найбагатшою. В ній відбувається повернення від лірики до динамічного розгортання подій.

Динамічний фінал завершує кантату «Радуйся, ниво непополитая». За своєю масштабністю й образною насиченістю він безпосередньо перегукується з початком твору. Після стрімкого, навального оркестрового вступу починається експозиція фуги. Вже в самій чотиритактовій темі басів закладено велику внутрішню силу.

«Радуйся, ниво непополитая» це вагомий твір у спадщині Лисенка. Він втілює почуття радості, весняних надій, віру у світле майбутнє. У важких тогочасних суспільних умовах ця тема була особливо актуальною і важливою. Мрія про щасливе майбутнє червоною ниткою проходить через усю творчість революціонерів-демократів – Т. Шевченка, М. Чернишевського та багатьох інших.

Оперна творчість М. Лисенка – одна з яскравих сторінок української музичної культури. Лисенко збагатив види й жанри української опери. У його творчості вперше в умовах України сформувалася історико-героїчна народна музична драма, опера лірико – побутова, казково-фантастична, опера-сатира, дитяча опера.

Опери М. Лисенка зачаровують щирістю і безпосередністю музики, простота й оригінальний музичний склад, надзвичайно багатий і цікавий народний звуковий матеріал, що вносить аромат свіжої, оригінальної музичної інтонації.

Першим серйозним кроком композитора в цій області є оперета «Чорноморці», що почала важливу лінію оперної творчості композитора – лінію народно-побутову. Перед авторами саме й стояло завдання дати п'єсу, насичену справжнім народно-пісенним матеріалом. І композитор та лібретист цілком справилися



з своїм завданням: «мова дійових осіб твору соковита, багата; образи окреслені надзвичайно виразно й правдиво... Вводячи багато пісень та хорів, Лисенко й Старицький часто залишали без змін як текст, так і мелодію народної перешооснови. Загальний бадьорий колорит, м'який ліризм, народна основа образів «Чорноморців» забезпечили п'єсі популярність за часів М. Лисенка і зберегли силу художнього впливу аж до наших днів» [4].

Більшість музичних номерів є обробками народних мелодій і всі вони служать для більш глибокої передачі почуттів героїв й обумовлені розвитком сюжету, конкретною сценічною ситуацією. Заслуговує на увагу суворо-епічний хор козаків «Гей гук, мати, гук», мужній, енергійний – «Засвистали козаченьки», фінальний радісний й урочистий «Слава нашим козаченькам». Поетичні й своєрідні жіночі хори: «Ой, матінко, голубонько» і «Летів горностає». Уміло підбираючи музичний матеріал композитор домагається створення виразних характеристик, передачі настрою, показу сценічної ситуації.

Опера «Утоплена» – це самобутнє, своєрідне явище української музики, у якому майстерне сполучення реальності й фантастики, народна обрядовість, тісно пов'язані із сюжетним розвитком твору й, отже, в опері широко використаний народний мелос, що особливо проявляється в народно-хорових сценах. Створена на ґрунті переосмислення багаторічних традицій українського музичного театру, вона увібрала й своєрідно відбила деякі особливості побутової й лірико-фантастичної опери.

В опері «Утоплена» вперше в оперному жанрі хорова майстерність М. Лисенка розкривається всебічно. Доказом є великий хор, яким починається опера «Туман хвилями лягає». Це один із кращих зразків творчості Лисенка й шедевр світової хорової літератури. Тонко й майстерно зроблений, що зачаровує своїм народним колоритом, цільний за формою, цікавий по фактурі, виразний і пластичний у контрастах – цей хор належить до кращих музичних традицій взагалі.

Хор складається із двох великих розділів:

Перший (*Andante poco moderato*) – проникнутий замисленістю й ліризмом – передає настрої світлої лірики, мале поетичну картину природи літньої вечірньої пори. Плавність, широкий подих мелодії, її інтонації, гармонічні звороти – все це свідчить про глибоке проникнення композитора в природу української народної пісні.

Далі композитор з'єднує дві теми у вигляді контрапункту: «Тут Лисенко розробляє різноманітні засоби народного багатоголосся, майстерно зіставляючи парубочу мелодію «Туман хвилями лягає» з дівочою піснею танцювального характеру,

«Ох і там за садом-виноградом», використовуючи не тільки колоритний контраст тембрального забарвлення, а й застосовуючи такий цікавий прийом, як поліритмія у з'єднанні двох хорів : парубочий хор на  $\frac{3}{4}$  і дівочий – на  $\frac{2}{4}$ » [2].

Основна тональність першої частини – «e-moll», однак тональний центр увесь час вільно переміщується в паралельний «G-dur», надаючи викладу справді народний характер. Те ж саме можна сказати й відносно другої частини хору, у якій вступають тональності «a-moll» - «C-dur».

Друга частина яскраво контрастує з першою: жива, динамічна значною мірою побудована на перекличках окремих партій, яскраво, барвисто передає жанрову картину – діалог між групами дівчат і хлопців; у зв'язку із чим на всьому протязі хору текст різний у чоловічих і жіночих партій, за винятком фіналу. Хор закінчується в яскравому стрімкому русі, що передає життєрадісність і безтурботність молоді.

Майстерність оперно-хорового письма Лисенка особливо виявилася в його центральному творі – героїко-патріотичній опері «Тарас Бульба», яка стоїть на одному з перших місць і пройнята ідеєю непохитної віри в незламну моральну силу нашого народу, сповнена тієї мудрості, «якої не продають більше на європейських ринках» [1].

Драматургічна побудова опери повністю обумовлена завданням і змістом твору: дія розгортається великим планом, епічно, показ подій історичного, суспільного значення сполучається зі сценами побуту, ліричними відступами, вставними жанровими сценами. У зв'язку із цим хорові народні сцени займають в опері значне й важливе місце.

Значне драматургічне значення народних хорових сцен в опері «Тарас Бульба» зростає в міру загострення конфлікту між українським народом і польською шляхтою. Цей конфлікт розкривається в опері послідовно в ряді яскравих хорових сцен. Композитор веде лінію розкриття образу народу, починаючи від сцени у Братнього монастиря, через барвисті побутові сцени на хуторі Бульби, і завершує розвиток показом грандіозних хорових сцен на Запорізькій Січі вибори кошового і під стінами Дубно. Творчий метод Лисенка в побудові великих хорових сцен особливо показовий у першій картині першої дії (у Братнього монастиря) й у третій дії (Запорізька Січ).

В основу музичної драматургії опери «Тарас Бульба» композитор кладе принцип протиставлення української музики польській. Ми бачимо зіткнення цих двох ворогуючих сил уже в першій сцені, що сприймається як своєрідна епічна експозиція. Широкий, повільний спів народу вносить тут елемент билинної епічності, величної стриманості. «Героїко-патріотична лінія, що є провідною в опері,



переплітається з іншою, трагічною лінією. Це – боротьба патріотичного обов'язку з чарами спокуси, драма протиріч особистого з загальним, податливості з стійкістю» [3].

Монументальна історико-героїчна опера – найвище досягнення М. Лисенка, дорогоцінний скарб української культури.

Великого значення набувають хори, як кількісно, так і відносно складності й свого місця в драматургії опери. Виділяється також хор як «Нумо, нумо збираймося».

Опера «Зима й Весна» відрізняється від двох попередніх опер своєю загальною структурою й характером музичної мови. В опері поетично і духовно перетворюються явища природи. Музика передає радісну схвилюваність Весни, сум Осені, рішучість та енергійність Мороза.

Дуже колоритними є введені в оперу інтонації обрядових пісень, серед яких особливо виділяється чудова веснянка «А вже весна, а вже красна». На ній побудовано фінальний триумфуючий хор – узагальнення основної ідеї твору: перемоги світла над п'тьмою, радості – над печаллю і тугою, свята пробудження нових, свіжих сил, що витісняють все віджиле й старе».

Дитячі опери Лисенка – перші на Україні твори такого жанру – лишаються й досі класичними зразками художнього музично-сценічного мистецтва для дітей.

**Висновки.** Таким чином, оперно-хорова спадщина М. Лисенка є невичерпною скарбницею справді народних реалістичних типів і характерів. Вона багатогранно розкриває побут українського народу, героїчні сторінки його історії. Опери Лисенка різних жанрів є наочним свідченням активного відгуку композитора-демократа на важливі питання дійсності, вони являють приклади глибокого проникнення митця в дух і особливості народної музики, що стала основою всієї його творчості. У цьому неперехідна ідейно-художня цінність хорової спадщини М. Лисенка, її значення для дальшого розвитку української опери.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архімович Л, Гордійчук М. Микола Віталійович Лисенко. – К.: Держ. видав. УРСР. Мистецтво, 1963. – 358 с.
2. Архімович Л, Каришева Т, Шиффер Т, Шреєр-Ткаченко О, Нариси з історії української музики. – К.: Мистецтво, ч.1.1964. – 312 с.
3. Булат Т. Микола Лисенко. – К.: Муз. Україна, 1973. – 108 с.
4. Дяченко В. Микола Віталійович Лисенко. – К.: Муз. Україна, 1968. – 120 с.
5. Єфремова Л. Українські народні пісні в записах М.В.Лисенка. Вступна стаття та примітки. – К.: Муз. Україна, 1990. – 354 с.
6. Лисенко О. Про Миколу Лисенка. Спогади сина. – К.: Рад. письменник, 1957. – 156 с.
7. Шреєр-Ткаченко О. Історія Української дожовтневої музики. – К.: Муз. Україна, 1969. – 588 с.
8. [https://allref.com.ua/uk/skachaty/Opemo\\_horovoe\\_tvorchestvo\\_Lysenko\\_kak\\_sredstvo\\_fornirovaniya\\_muzykal-no-%D0%B5steticheskogo\\_myshleniya\\_studentov](https://allref.com.ua/uk/skachaty/Opemo_horovoe_tvorchestvo_Lysenko_kak_sredstvo_fornirovaniya_muzykal-no-%D0%B5steticheskogo_myshleniya_studentov)
9. <http://www.akolada.org/index.php?dep=&page=bibl/statti/fortihortvorlysenka>
10. <http://ukr-music.paradox.dn.ua/lysenko-mykola>

УДК 780.8:784.67(045)

**Анастасія ШЕРСТЮК**

### **ДИТЯЧІ СЦЕНІЧНІ ТВОРИ МИКОЛИ ЛИСЕНКА**

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

*Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растрюгіна А.М.*

**Анотація.** В статті розглянуто дитячі сценічні твори Миколи Лисенка, написані спеціально для дітей і розраховані на дитяче виконання. Розкрито значущість для композитора музичного виховання дітей на найкращих зразках української національної культури та залучення дітей до активної музично-творчої діяльності.

**Ключові слова:** Микола Лисенко, український композитор, музика, опера, комічна опера, музичні школи, супровід фортепіано, українські пісні.

**Постановка проблеми.** Микола Лисенко - український композитор, піаніст, диригент, педагог, збирач пісенного фольклору, громадський діяч. Його ім'я користується великою любов'ю не тільки у професійних музикантів, а й серед українського народу й саме тому його вважають музичним символом української нації. Тож, натхненна творчість композитора здобула визнання в найширших колах слухачів. Глибоко вивчаючи життя українського народу, його пісенну творчість, здобутки народної музичної культури, М. Лисенко став першим професіоналом-музикантом, який своєю творчістю заклав основи української національної класичної музики. Микола Лисенко творив майже в усіх жанрах музичного мистецтва: опери, музично-драматичні твори, кантати і хори, обробки народних пісень, камерно-інструментальні п'єси, романси, створені композитором, відзначаються високим художнім рівнем. Більше того, він став першим автором українських опер для дітей. Дитячі опери Лисенка призначені не лише для дітей, а написані безпосередньо для дитячих акторів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідженню творчого доробку Миколи Віталійовича присвячена велика кількість наукових розвідок мистецтвознавців. Окремі етапи життя і творчості відомого українського



композитора висвітлено у працях О. Козаренка, Н. Андрієвської, Р. Суліми, М. Яреська, М. Ябковської та ін. Творчість видатного українського композитора є предметом зацікавлення сучасних вчителів музичного мистецтва, які використовують його сценічні дитячі твори для розвитку музичної культури школярів [1]. Науковці зазначають, що важливого значення композитор надавав творам, написаним спеціально для дітей і розрахованим на дитяче виконання. Він був чутливим педагогом, глибоким знавцем дитячої психології.

З великою любов'ю працював М. В. Лисенко над упорядкуванням збірки українських народних дитячих пісень і танців під назвою «Молодощі». Добір пісень і танців в ній, текстові пояснення автора свідчать про те, з якою увагою і відповідальністю поставився композитор до створення цієї збірки. Вона була видана у 1875 році, в період, коли у країні почалася нова хвиля переслідувань національної культури українського народу. На особливу увагу заслуговує й упорядкована М. Лисенком «Збірка народних пісень в хоровому розкладі, пристосованих для учнів молодшого й підстаршого віку у школах народних», матеріал якої підібрано з урахуванням певного віку [3].

У передмові до збірки композитор підкреслює велике значення народної пісні у вихованні дітей. Вводячи до збірки пісні різноманітного характеру (обрядові, побутові, рекрутські, чумацькі, історичні та ін.), М. Лисенко прагнув через них познайомити дітей з багатограним життям народу. «Випускаючи цю збірку народних пісень в хоровому розкладі, - зазначається в передмові, - впорядчик мав на меті уживання й ширення її в школах людових для учнів молодшого й підстаршого віку, даючи дітям у науку співу шкільного здоровий, корисний матеріал з мелодій рідної пісні. В тій меті впорядчик використав народний матеріал в цілій його повні, перевівши науку шкільного співу через ціле життя народне, як воно одбилося в відповідних піснях народних»[1].

**Мета статті** – дослідити й проаналізувати дитячі сценічні твори Миколи Лисенка з огляду на можливість їхнього застосування у навчальній та позанавчальній діяльності учнів сучасної української школи.

**Виклад основного матеріалу.** Микола Лисенко вважається основоположником української сучасної музики в цілому й оперної зокрема. Серед іншого, він став першим автором українських опер для дітей. Оперна творчість М. Лисенка є однією з найяскравіших сторінок української музичної культури. Спираючись на досягнення українських композиторів, зокрема, на досвід Гулака-Артемовського й Сокальського та традиції українського театру, Лисенко збагатив види й жанри української опери. У його творчості вперше в умовах України сформувалася історико-героїчна народна музична драма, опера лірико-побутова, казково-фантастична, опера-сагіра, дитяча опера. Широко відомими стали три дитячі опери композитора: «Коза-дереза», «Пан Коцький», «Зима і Весна».

В умовах посиленого інтересу у другій половині XIX ст. до народної творчості та до проблем виховання дітей, звернення М. В. Лисенка до народних казок як до літературного першоджерела його трьох своїх дитячих опер, було не випадковим. Композитор-педагог вважав, що казки вводять дитину в національне життя, знайомлять її з світоглядом, «духом» народу. А відтак, мають велике пізнавальне значення, розширюють уявлення дитини про оточуючу її дійсність.

Дитячі опери Лисенка призначені не лише для дітей, а написані безпосередньо для дитячих акторів. Лібрето для них написала поет Людмила Олексіївна Василевська-Березіна (1861—1927), котра творила під псевдонімом Дніпрова Чайка. Першою з трьох його опер була «Коза-Дереза», за мотивами української казки, дійовими особами в якій також виступають тварини; друга, пан Коцький; третя - «Зима і Весна».

Опера «Коза-дереза» — невеличка дитяча опера, написана композитором у 1888 році для потреб власної родини та знайомих композитора, але вона і зараз залишається популярним твором, який звучить в українських музичних школах. Прем'єра «Кози-дерези» відбулася в квартирі Лисенка, безпосередньо у кабінеті композитора, у колі сім'ї та друзів у 1890 році. Окрім самого композитора, музичну постановку та супровід фортепіано проводила його дружина Ольга Антоніївна Липська, оперні партії виконували діти Лисенків (Катерина, Галина та п'ятирічний Остап, який виконував роль Вовчика), а також діти з дружніх сімей Старицьких, Ліндфорсів та інших. Режисером, хореографом та костюмером стала молода поетеса Леся Українка.

«Коза-дереза» - суто комічна камерна опера, як називав її сам М. Лисенко, написана для дітей дошкільного або молодшого шкільного віку. Упродовж виступає супроводжуваний хор, актори в цій частині (тобто Дідусь і Коза-дереза) говорять прозою. Сама опера повністю співається. Монологи з тваринами створюються на основі відомих українських народних пісень, іноді з оригінальними текстами (*Я лисичка, я сестричка*), але переважно з новими текстами на оригінальну народну мелодію. Акомпанемент підтримує дитячі голоси і в авторській версії написаний лише для фортепіано (лише набагато пізніше, при виконанні на професійних сценах, з'явився неавторський оркестровий варіант). Опера відносно коротка, триває близько 20 хвилин. Твір складається з інтродукції-прологу (вступної сцени спектаклю) та однієї дії. В ній шість дійових осіб: Коза-дереза (меццо-сопрано), Лисичка-сестричка (сопрано), Зайчик-лапанчик (сопрано), Рак-неборак (сопрано), Вовчик-братик (альт), Ведмідь-товстолап (альт).



Всі персонажі, крім Кози-дерези, утворюють групу позитивних дійових осіб. Це Лисичка, Зайчик, Вовчик, Ведмідь і Рак. Вони об'єднані в дружній колектив, якому протиставлена Коза-дереза – носій негативних рис. В творі можна виділити дві сюжетні лінії. У першій, показуються дії Кози-дерези, яка намагається насильно загарбати чуже добро. У другій, ми бачимо, як звірі намагаються цим діям перешкодити. В музиці це втілюються за допомогою контрастних музичних характеристик. На відміну від великих опер, яких супроводжує симфонічний оркестр, «Козу-дерезу» супроводжує фортепіано.

Опера «Пан Коцький» має короткий інструментальний вступ, чотири дії, її виконання триває загалом трохи більше півгодини. Як і в опері «Коза-Дереза», низка мелодій спирається на відомі народні пісні, підкріплені поетичними текстами. Ця опера є трохи складніша для співу за Козу-Дерезу, оскільки молоді актори, для яких вона була призначена, тим часом вирости та набули досвіду. І зараз вона також виконується дітьми старшого шкільного віку. Композитор назвав її «оперою» або «комічною оперою», але її також можна було вважати сатиричною в стилі «Ревізора» Гоголя. Персонажі алегорично віддзеркалюють різні соціальні типи людей, а також соціальні умови. Так, пан Коцький- ледачий, роздутий та хвалькуватий представник вищого класу, Фокс - хитрий підлещувач та опортуніст, інші тварини - некритично довірливі, боягузливі та покірні. До речі, це одна з причин, чому пан Коцький зазнав царської цензури, й видання клавіру опери відхилялося декілька разів. Перевидання пана Коцького здійснено було у київському видавництві «Мистецтво» лише до 1945 р.

Основна ідея опери знайшла своє яскраве втілення в музичних образах твору. Вони написані автором з великою майстерністю. Музичні характеристики дійових осіб, особливо пана Коцького й Лисиці, відзначаються своєю сатиричною спрямованістю; цього композитор досягає алегоричним використанням народних пісень. Щоб простежити розвиток музичних характеристик дійових осіб опери, розглянемо послідовно кожен дію.

*Перша дія* знайомить нас з головними дійовими особами опери: Лисицею і паном Коцьким. Вона включає арію Лисиці і велику розгорнуту сцену пана Коцького і Лисиці. Після невеликого інструментального вступу звучить перша частина арії, в якій розповідається про «бідування сіромахи Лисиці». Широка наспівна мелодія цієї частини арії нагадує народні пісні про гірку жіночу долю. У *другій дії опери* слухачі знайомляться з Ведмедем, Вовком, Кабаном. Дія відбувається в лісі біля лігва Ведмеда. Інструментальний вступ малює звірив в спокійній обстановці, в дружньому гурті. Широко важкі акцентовані акорди, квартові ходи в мелодії, низький регістр звучання влучно характеризують незграбного Ведмеда, грізного Вовка і неповороткого Кабана. *Третій акт* складається з двох великих сцен: сцени Лисиці і пана Коцького та сцени Зайця, Лисиці і пана Коцького. Дія відбувається біля Лисиччиної хати. В ре-марці читаємо: «Коло хати посипано пісочком, ростуть квіти, Лисиця чепурить своє дворище». Цей мирний настрій звучить і в розгорнутому інструментальному вступі споглядального, лірично-наспівного характеру.

Відсутність доступного видання, природно, завадило виконанням твору за життя композитора і тривалий час після його смерті. Перша постановка була підготовлена в 1950 році музичною школою у Дніпропетровську. У 1950-х роках ця опера Лисенка була опублікована із низкою музичних та текстових змін. Всі дитячі опери були опубліковані в 1954 р., у дев'ятому з двадцяти томів, під музичною редакцією Михайла Вериківського та літературною - Максим Рильського. Тоді ж дитячі опери Лисенка були оркестровані (авторська версія написана лише під супровід фортепіано). Так, 8 травня 1955 року в Харківському оперному театрі відбулася професійна прем'єра нової версії опери в літературній редакції М. Рильського та в оркеструванні В. Нахабіна. Диригував Анатолій Васильович Калабухін. Ця постановка з професійними співаками була записана компанією «Мелодія» і випущена на грамплатівці. Через рік оперу професійно виконували в Київському державному театрі опери та балету.

Тогочасні критики високо оцінили музичне виконання, але звинуватили авторів слів у тому, що опера закінчилася загальною розгубленістю, і моральний посил не підкреслюється покаранням негативних героїв. Починаючи з 1950-х років і дотепер, «Пан Коцький» досить часто ставиться в музичних школах України, хоча і менше, ніж менш вимоглива Коза-Дереза. Серед значних останніх постановок була постановка 2011 року, яка відбулася у виконанні учнів Київської середньої спеціалізованої музичної школи М. В. Лисенка.

Опера «Зима і Весна» була написана композитором у 1892 році, а видана вперше в 1903 році у Києві. В основі сюжету: народна фантастична казка про Зиму і Весну. В композиційному і фактурному відношенні «Зима і Весна» найскладніша з усіх трьох опер. Вона розрахована на виконання дітьми старшого шкільного віку, а окремі партії можуть бути підготовлені лише дорослими співаками, наприклад партія Мороза. Дослідники зазначають, що з написанням цієї опери М. Лисенко зробив значний крок вперед, наблизивши дитячу музичну виставу до справжнього великого оперного спектаклю. Лібретто складала письменниця Дніпрова Чайка.

На відміну від двох попередніх опер «Зима і Весна» має велику розвинену увертюру. Опера «Зима і Весна» -це поетична розповідь про те, як змінюються пори року. Суворий буркотливий Мороз без жалю проганяє сумну заплакану Осінь. З'являється білолиця красуня Зима з своїми вірними супутниками Метелицею, Вітром, Ожеледдю, Дідом-сніговиком. Вони принесли з собою чарівні зимові свята з їх





поетично прекрасними радощами. Незабаром Сич-віщун попереджає, що Зимі з її друзями час тікати, бо летять вже птахи — перші вісники тепла. З дзвінкими радісними веснянками надходить світла красуня Весна; вона несе з собою пробудження природи, кохання, радість праці. Такий короткий зміст опери. Основна її ідея - перемога світла над темрявою, розквіт нових життєдайних сил, єдність людини і природи.

Микола Віталійович Лисенко назвав «Зиму і Весну» фантастичною оперою. Але фантастика її глибоко народна, тісно пов'язана з народним побутом. Цікаво, що пори року в опері показано не в зовнішньо-декоративному плані, а в зв'язку з трудовим життям народу, його звичаями та обрядами. Наприклад, образ Зимі нерозривно пов'язаний з образами з народного побуту, що символізують зимову працю, як Хлопець-веретено, Дівка-прядка, Хлопець-гребінь, і казково-фантастичними образами Баби-казки, Діда-ворожбита, Сича-віщуну тощо. В опері композитор широко і творчо використав скарби української музичної народної творчості, зокрема обрядові пісні — колядки, щедрівки, веснянки й народні танці. Своєрідність казково-фантастичного сюжету обумовила особливості музичної драматургії опери. Опера складається з увертюри і двох актів. Увертюра за формою близька до сонатного *алегро*. За змістом вона поділяється на дві частини відповідно характеру всього твору: перша по-в'язана з образом Зимі, друга — з образом Весни.

Працюючи у школі, ми вивчаємо разом з учнями творчий шлях Миколи Лисенка, й саме оперу казку «Коза-дереза». Починаючи з 2 класу НУШ учні знайомляться з біографією українського композитора, його творчістю та деякими музичними творами композитора. Малюють дитячу оперу «Коза-дереза», знайомляться з головними її героями (наприклад: коза-дереза, лисичка-сестричка, зайчик-лапанчик, рак-неборак, вовчик-братик, ведмідь-Товстолап, дідусь) та розучують пісні персонажів. Так як опера досить коротенька учні за урок встигають прослухати і переглянути виставу, і вже на наступний урок діти більш детально розказують про улюблених персонажів й пробують їх намалювати. Тож, знайомство дітей з творчістю Миколи Лисенка відбувається, починаючи з молодшого шкільного віку.

**Висновки.** Таким чином, аналіз дитячих сценічних творів, написаних Миколою Лисенком, дає підстави стверджувати, що будучи чутливим педагогом, глибоким знавцем дитячої психології, композитор прагнув через них познайомити дітей з багатограним життям українського народу, виховувати у них художній смак та розвивати творчу фантазію дитини, опікуючись тим, аби підростаюче покоління, пам'ятало своїх нащадків. Маємо засвідчити, що дитячі опери М. Лисенка становлять високу художню цінність і мають велике виховне значення у сучасному освітньо-виховному просторі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрієвська Н. Дитячі опери Лисенка. «Коза-дереза» Київ, 2009. — 9с. Режим доступу: [https://chtyvo.org.ua/authors/Andriievska\\_Nina/Dytiachi\\_opery\\_MV\\_Lysenka.pdf](https://chtyvo.org.ua/authors/Andriievska_Nina/Dytiachi_opery_MV_Lysenka.pdf)
2. Андрієвська Н. Дитячі опери Лисенка. «Пан коцький» Київ, 2009. — 22с. Режим доступу: [https://chtyvo.org.ua/authors/Andriievska\\_Nina/Dytiachi\\_opery\\_MV\\_Lysenka.pdf](https://chtyvo.org.ua/authors/Andriievska_Nina/Dytiachi_opery_MV_Lysenka.pdf)
3. Лисенко М. В. Збірка народних пісень в хоровому розкладі, пристосованих для учнів молодшого й підстаршого віку у школах народних. Зібрання творів, т. 19, К., «Мистецтво», 1958. С.71.
4. Андрієвська Н. Дитячі опери Лисенка. «Зима і весна» Київ, 2009. — 39с. Режим доступу: [https://chtyvo.org.ua/authors/Andriievska\\_Nina/Dytiachi\\_opery\\_MV\\_Lysenka.pdf](https://chtyvo.org.ua/authors/Andriievska_Nina/Dytiachi_opery_MV_Lysenka.pdf)
5. Яковська С. Постаць Миколи Лисенка у дослідженнях відомих українських музикознавців. Академічні Студії. Серія» Педагогіка», 2021. Режим доступу: <http://academystudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/99>
6. Андропова Ю. Запорізької дитячої школи мистецтв. Жанр опери. М.Лисенко. Дитяча опера «Коза-дереза». Режим доступу: <https://urok.osvita.ua/materials/music/63748/attachment-download/25918/>

УДК 78. 438

Олена ШКІЛЬ

### ФОРТЕПІАННА ТВОРЧІСТЬ М. ЛИСЕНКО «УКРАЇНЬСЬКА СЮІТА У ФОРМІ СТАРОВИННИХ ТАНЦІВ НА ОСНОВІ НАРОДНИХ ПІСЕНЬ»

(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кулікова С. В.

У статті автор розглядає специфічні риси фортепіанної творчості українського композитора М. Лисенка на прикладі «Української сюїти у формі старовинних танців на основі народних пісень».

М. Лисенко визнаний класиком українського музичного мистецтва, котрий на ґрунті глибокого вивчення національних традицій і особливостей народної творчості, під впливом кращих традицій європейської музичної культури заклав основи національної професійної музичної школи. У своїй єдиній фортепіанній сюїті композитор поєднав старовинні, докласичні європейські традиції з українським фольклорним тематизмом.

**Ключові слова:** М. Лисенко, українська культура, сюїта, народні пісні, твори для фортепіано.



*In the article, the author examines the specific features of the piano work of the Ukrainian composer M. Lysenko using the example of the «Ukrainian suite in the form of ancient dances based on folk songs».*

*M. Lysenko is recognized as a classic of Ukrainian musical art, who, based on a deep study of national traditions and features of folk art, under the influence of the best traditions of European musical culture, laid the foundations of a national professional music school. In his only piano suite, the composer combined ancient, pre-classical European traditions with Ukrainian folklore themes.*

**Key words:** M. Lysenko, Ukrainian culture, suite, folk songs, works for piano.

**Постановка проблеми.** В історію української культури Микола Віталійович Лисенко (1842–1912) увійшов як визначна багатогранна творча особистість – композитор, фольклорист, піаніст-виконавець, просвітянин, організатор національної мистецької освіти і культурно-мистецької діяльності загалом. Він заслужено визнаний класиком українського музичного мистецтва, котрий на ґрунті глибокого вивчення національних традицій і особливостей народної творчості, під впливом кращих традицій європейської музичної культури заклав основи національної професійної музичної школи [1].

Микола Лисенко – великий композитор-романтик, піаніст і педагог, що першим серед панівного на той час в Україні дилетантського ставлення до музики обрав шлях фахового музиканта. Він був митцем за покликанням, а за переконаннями – щирим патріотом, і цим визначилося не тільки його власне життя та діяльність, але й доля його творчої спадщини. Ім'я Миколи Віталійовича Лисенка ще за життя композитора отримало виразні ознаки незаперечного авторитету у царині музичної творчості за свій особливий внесок до національної культурної скарбниці.

Микола Лисенко заклав основи новочасної української фортепіанної музики – національно визначеної та артистичної. Сучасні дослідники вбачають у творах композитора «максимально стиснену в часі працю на перспективу, тобто водночас коріння й паростки нового в українській фортепіанній музиці».

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вивчення багатогранної творчості заклало цілий напрям українського музикознавства – лисенкознавство. Його постать привертала увагу багатьох дослідників-музикознавців (М. Гордійчук, Л. Архімович, М. Загайкевич, Л. Корній та ін.). Значну цінність для лисенкознавства складають роботи Ф. Колесси, зокрема «Спогади про Лисенка» (1947).

Особливості стилю композитора досліджували свого часу С. Людкевич, Л. Ярославич, М. Горіла. Роль вокально-хорової творчості М. Лисенка аналізувала Т. Булат, зокрема значення М. Лисенка як вихователя цілої плеяди послідовників, серед яких М. Леонтович, К. Стеценко, О. Кошиць та ряд інших митців.

Вивчення творчої спадщини композитора продовжується і сьогодні. Так, захищено ряд дисертацій з лисенкознавчої тематики, публікуються розвідки сучасних етнологів, музикологів, з-поміж яких слід назвати П. Гусарчука, В. Грабовського, Б. Дем'яно, О. Козаренка, О. Осадця, Л. Пархоменко, Р. Скорульську та ін.

**Мета статті** – розглянути фортепіанну творчість М. Лисенка на прикладі «Української сюїти у формі старовинних танців на основі народних пісень».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Микола Віталійович Лисенко – засновник національної музично-творчої школи, основоположник української класичної музики. Невтомний організатор, закоханий у свою справу подвижник, талановитий художник, палкий й активний пропагандист української музичної культури, М. Лисенко завжди і всюди ставив собі за мету, визначав як надважливе завдання – відкривати громадськості невичерпні художні скарби українського народу [5].

Музична спадщина митця велика й різноманітна, адже композитор сформував й збагатив майже всі існуючі в українській музичній творчості жанри. Він написав 11 опер, понад 80 творів різних форм на тексти Т. Г. Шевченка, ряд композицій інструментального жанру (фантазія «Козак-шумка», перша частина симфонії, струнне тріо та квартет, фортепіанні п'єси тощо); писав музику до театральних вистав, романси і пісні на слова різних авторів.

Музиці М. Лисенка притаманна органічна єдність змісту і форми, глибока ідейність, реалізм, висока композиторська майстерність. Великі досягнення композитора в галузі фортепіанної музики. Науковці констатують, що М. Лисенко поставив українську фортепіанну музику на шлях професіоналізму, виніс її на широку концертну естраду, дав масовому слухачеві [3; 5].

Твори для фортепіано М. Лисенко писав впродовж усього свого життя, однак, цей жанр не став для композитора провідним. За ідейно-образним змістом, яскравістю й оригінальністю музичної мови його фортепіанні твори поступаються романсам, хорам, операм та обробкам народних пісень. В них він розробляв мотиви із скарбниці народного музичного мистецтва. Висока майстерність, добра піаністична звучність і зручність для виконання — риси, типові для багатьох творів композитора.

Цикл «Українська сюїта у формі старовинних танців на основі народних пісень» ор. 2 (1867-69 pp.) для фортепіано був створений в ранній період творчості композитора. М. Лисенко в своїй фортепіанній творчості намагався осучаснити вітчизняну композиторську практику шляхом впровадження та розвитку європейських форм і жанрів з опорою на український фольклор та національні традиції. У своїй єдиній фортепіанній сюїті композитор поєднав старовинні, докласичні європейські традиції з українським



фольклорним тематизмом. В цьому творі переосмислено закономірності барокової танцювальної клавірної сюїти, а також започатковано в українській (та й в європейській) фортепіанній творчості розвиток сюїти нового пісенно-танцювального типу [1].

«Українська сюїта у формі старовинних танців на основі народних пісень» ор. 2 М. Лисенка складається з шести п'єс: Прелюдії («Хлопче-молодче, який ти ледащо»), Куранти («Помалу-малу, братику грай»), Токати («Пішла мати на село»), Сарабанди («Сонце низенько, вечір близенько»), Гавоту («Ой чия ти дівчино, чия ти?») та Скерцо («Та казала мені Солоха»).

В ролі вступу композитор використовує Прелюдію, а для фіналу обирає швидку п'єсу, проте не Жигу, а гумористичне Скерцо – жанр, який раніше не застосовувався як заключна п'єса в старовинних сюїтах (та й в романтичних циклах). Загалом, усі обрані композитором танцювальні жанрові моделі зустрічаються в сюїтах та партитах Й. С. Баха, зв'язок зі спадком якого можна прослідкувати і на рівні композиції сюїти.

Цикл М. Лисенка побудований за принципом послідовного контрастного чергування танцювальних і нетанцювальних п'єс, темпових зіставленнях, коливаннях мажору та мінору, але зі збереженням єдиної тональності (Соль мажор). В якості цитат композитор використовує наспіви ліричних і танцювальних пісень, а також пісню-романс [6].

В Прелюдії «Хлопче-молодче, який ти ледащо» народно-ліричний характер створює використана композитором пісенна мелодія кантиленного типу. Але, оповита хвилеподібними «стюдними» переливами арпеджіо, вона поступово набуває гостро-динамічного розвитку і утверджує драматичний образ. Незмінність фактури впродовж усієї п'єси, так звані загальні форми мелодичного руху, викликають асоціацію з фактурними фігураціями урочистих прелюдій епохи бароко.

В Куранті «Помалу-малу, братику грай», характерні для цього танцю безперервний рух однаковими тривалостями та текучість фактури поєднуються з наступальним, напруженим, подеколи віртуозним викладом, який не властивий цьому традиційно більш граційному танцю. Мелодичні лінії нецитатного матеріалу представлені яскравіше та випукліше у верхньому регістрі, в той час як народна мелодія переходить на другий фактурний план. В ході розвитку п'єси поступово відбувається відхід від основного тематичного ядра, внаслідок чого фольклорний склад музичного матеріалу поступається місцем індивідуальному авторському началу, і повертається в своєму початковому вигляді лише в репризі. Все це в цілому надає Куранті особливого «писенківського» звучання.

Токата «Пішла мати на село». Яскравий національний характер та мажорне піднесене звучання цього твору вносять нову суттєву барву в загальний образний стрій циклу. Цікаво, що для нетанцювального жанру Токати автор обрав популярну у побуті українців пісню-танець «Гречаники» – жваву і рухливу народну мелодію. Але в цій п'єсі загальновідома мелодія набуває енергійного, підкреслено рішучого характеру, чому сприяють переважання пальцевих пасажів, елементи репетиційної техніки та авторські вказівки щодо виконання – в характері *risoluto*, а також численні динамічні позначення. Імітаційний різновид поліфонії, задіяний у п'єсі, сприяє «викарбуванню» основного матеріалу, рельєфному малюнку мелодії.

Особливістю Токати в динамічному плані є перевага *forte*, інколи динамічна шкала доходить аж до *fff* з наступним раптовим відступом до *p*; такі часті й різкі переключення сприяють певній «екзальтованості» звучання. На противагу характеристичній, різнобарвній Токаті, наступна п'єса наче покликана стати ліричним центром циклу.

В основу Сарабанди Лисенко поклав любовно-ліричну пісню-романс «Сонце низенько», яку сучасними словами можна назвати фольклорним «шлягером», перлиною української вокальної кантילени. Незмінний ритмічний рух, властивий Сарабанді і «вхоплений» з перших тактів п'єси, перевтілює плинну ліричну мелодію на скорботну ходу. Нескінченність розгортання мелодичної лінії, ніби оповідний характер викладення матеріалу, що узгоджується з логічними, вивіреними кульмінаціями, звертають на себе особливу увагу.

Традиційно наступний після Сарабанди Гавот зазвичай сповнений світлого, радісного настрою. У М. Лисенка він трансформується у п'єсу з глибоким змістом на тему «Ой чия ти дівчино, чия ти?», подеколи забарвленим драматизмом, а інколи і безтурботною розвагою. Варіаційний тип розвитку теми змінює її до невпізнанності, подаючи в різних амплуа – то рішуче-героїчному, то схвильовано-ліричному, а часом дитячо-безжурному, зокрема в середньому розділі Гавоту, мажорний лад якого готує характер фіналу.

Скерцо «Та казала мені Солоха» є останньою п'єсою сюїти. У жартівливо-грайливому фіналі проста народна мелодія збагачується композитором за рахунок подрібнення сильної долі, несподіваними синкопами, мінливостями штрихів, динамічними контрастами. Цю частину можна назвати п'єсою точного жанрового влучання, яка дає відчуття повноти життя і веселої рухливості. Все це узагальнює піднесений, життєстверджуючий настрій циклу.

**Висновки та перспективи подальших розвідок напряму.** Отже, «Українська сюїта» належить до раннього періоду творчості М. Лисенка, але її своєрідність та музичний професіоналізм одразу оцінили сучасники. Чеський музикознавець Людевит Прохазка відносно сюїти у своєму листі до композитора у 1873



році писав: «Запровадження цієї форми на народний слов'янський ґрунт є чимось новим, і я надзвичайно зацікавлений цією творчістю» [4, с. 73].

Принцип монообразності, характерний для музики епохи бароко, є показовим для сюїти М. Лисенка в цілому, проте в окремих п'єсах (Куранта, Гавот) спостерігається відхід від нього, з підкресленою внутрішньою образною контрастністю та деталізацією. Також варто відзначити поєднання композитором різних типів поліфонії – підголоскової, імітаційної і контрастної, що пізніше буде розвинено в творчості М. Леонтовича, та віртуозну роботу з тематизмом, його диференціацію на цитатний і авторський, рельєфний і фоновий, образно-індивідуалізований і нейтральний.

Своїм твором М. Лисенко неначе повернув до життя старовинний жанр сюїти за рахунок дієвої національної інтонаційності і тим поклав початок процесу еволюції цього жанру в українській музиці рубежу ХІХ–ХХ ст.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архімович Л., Гордійчук М. М. Лисенко: Життя і творчість. Київ: Муз. Україна, 1992. 256 с.
2. Ілечко М. П. Українська фортепіанна сюїта як предмет музикознавчого дискурсу: історіологічний підхід: автореф. дис. канд. мистецтвознав.: 17.00.03 Музичне мистецтво. Одес. нац. муз. акад. ім. А. В. Нежданової. Одеса, 2018. 214 с.
3. Калашник М. П. Сюїта і партита в фортепіанній творчості українських композиторів ХХ століття. Харків: Форт ЛТД, 1994. 187 с.
4. Козаренко О. Феномен української національної музичної мови. Львів: Наукове товариство ім. Т. Г. Шевченка, 2000. 285 с.
5. Кричинська О. В. Неокласичні тенденції у творчості Миколи Лисенка (на прикладі «Української сюїти» для фортепіано ор.2). Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського: наук. журн. Київ, 2012. No 2 (15). С. 40–44.
6. Шип С. Музична форма від звуку до стилю: [навчальний посібник] К.: Заповіт, 1998. 368 с.

#### УДК 78.07

### **Karolis ČELKIS, Bartas KRUPAVIČIUS, Patricija MACKEVIČIŪTĖ, Ieva ŽEMAITYTĖ VIKTORAS AND GIEDRIUS KUPREVIČIAI - FOSTERS OF LITHUANIAN MUSICAL CULTURE, COMPOSERS, TEACHERS**

*(Students of Vilnius "Gera Pradžia" school.*

*Research advisor L. Kašauskienė, master of music education, expert teacher)*

*The article examines how the social and cultural environment that prevailed in the 20th century interwar Lithuania influenced the personality of the Lithuanian composer, music performer, pedagogue, restorer of the carillon in Kaunas, Viktoras Kuprevičius and determined his musical activity. We will also present the facts of Viktor Kuprevičius' life, describe the relationship with his son composer Giedris Kuprevičius, and examine the assumptions that influenced his son's decision to become a composer.*

**Keywords:** *composer, music performer, carillon player, pedagogue, Honorary Citizen of the City of Kaunas, social and cultural environment.*

Lithuania is a small country, 20th century. experienced many years of occupation, wars and deportations of people. After the restoration of independence in 1918 on February 16, public life here acquired a huge national upsurge, when a new generation of artists and cultural and public figures was formed, which aimed "not only to ensure comprehensive development of the country in the future, but also to connect Lithuania with the trends of European life" (1, 2014). After Lithuania lost Vilnius, Kaunas became the temporary capital, where in 1922 a university was founded, which at that time could not compete with European universities, so the state sent its most talented young people abroad to study, who, after completing their studies in foreign universities, returned to their homeland to work. In 1933 the music school in Kaunas turned into a conservatory, whose director at the time was the composer Juozas Gruodis. These and other events of that time changed the life of the city of Kaunas and the whole of Lithuania. Now evaluating this era from the perspective of time, we see that during the twenty years of independent Lithuania, such a strong national content was formed that, "despite fifty years of Soviet repression (1940 - 1990) and experiences that destroyed the entire Lithuanian identity, they were not able to overcome it". (4, 2019). The representative of this strong generation influenced by the national idea, still very young at the time, was Viktoras Kuprevičius, who devoted his whole life to the cultivation of Lithuanian musical culture.

V. Kuprevičius considered work to be the meaning of life. Having restored the carillon on his own initiative and organized many bell concerts not only for the residents of the city of Kaunas, but also for its guests, he said: "I sought the spiritualization of the bells. In order for music to be heard in such metal, you need to think carefully. After all, that feeling comes only after a long time. It's not easy."

V. Kuprevičius is described as a great optimist, sensitive and attentive to others. In his memoirs, composer Giedrius Kuprevičius describes his father as follows: "During rehearsals, Father never said a single angry or offensive word to anyone, he only wanted the singers, most of whom were simple workers, to try to sing in tune, to sing more rhythmically and with greater inspiration."



He was the first in Lithuania to create the children's opera "Žiogas ir Skruzdės" (1942), the first to start creating music for Lithuanian films and radio plays. He created a lot of vocal music, about 300 songs of different compositions for children's and adult choirs, vocal ensembles, voice and piano.

V. Kuprevičius started creating music for children and young people in order to fill the missing gaps in the repertoire. The melodies created by him are simple, easy to remember, transparent textures. He liked to create in this way because he avoided artificial searches and supported naturalness. The nature of the work was also determined by the fact that there was a great shortage of professional musicians. Most of the music artists were music lovers. The works had to be understandable and easy for them to perform, to bring joy and satisfaction, to be close to the melodies of folk songs, which, in his opinion, best conveyed the spirit of the nation.

It is obvious that the circumstances of the time had a strong impact on the formation of V. Kuprevičius' personality and choice of profession. Later, his personality and position as a father influenced his son Giedrius Kuprevičius' decision to become a composer. Therefore, the influence of the environment on the formation of personality and the choice of a profession as an activity that gives meaning to life is a **current pedagogical problem**.

The purpose of the **article** is to reveal what impact the interwar Lithuanian social and cultural environment had on the personality of V. Kuprevičius and how this experience influenced his son's professional decision.

**Biography of Viktor Kuprevičius.** Viktoras Kuprevičius was born on January 27, 1901. In the village of Tioplyj Stan (Simbirsk province, Russia). In 1906 returned to Lithuania with his family. Here he got his first musical knowledge. His father - Mikalojus Kuprevičius (1864–1932) was a doctor, owned a private hospital in Biržai, established a branch of the Scientific Society, was a famous freethinker of the 19th century, buried in the cemetery of Kruopių freethinkers, of which he was one of the founders.

Mother – Viktorija Švabaitė-Kuprevičienė (1869–1917) was actively involved in social activities, founded choirs, organized charity parties, and patronized young artists. She was an activist of the "Varpo" society (Lithuanian national organization, active in Lithuania, Mažoji Lietuva and abroad in 1888-1905). She knew how to play the piano, so she participated in the concerts of that society. Viktoras Kuprevičius received his first knowledge of music from his mother. When the son grew up, the father bought a violin, but when the war broke out, someone stole the violin.

After the end of the war, in 1922-1924 V. Kuprevičius studied at the Kaunas State Music School (conservatory), where he learned to play the piano. The composer never received a higher education, but he achieved a lot with his talent and diligent work throughout his life.

From 1923 to 1942, V. Kuprevičius worked in the museums of Kaunas, from 1943 to 1950, he was the conductor of the Kaunas Young Audience Theater, music host, and concertmaster. From 1946 to 1950, he worked as a singing teacher at the Workers' and Peasants' Course at Vytauto Didžiojo University. He also conducted music lessons for young people on the radio. From 1952 to 1956, the composer worked as a music teacher at Jablonskis secondary school in Kaunas. In 1956, he restored the carillon of the current Kaunas Vytauto Didžiojo War Museum tower.

Thanks to him, bell music has become an integral part of Kaunas city life. It took a lot of enthusiasm, ingenuity and effort to make the 35-bell carillon ring again. After restoring the bells, from 1956, together with his son Giedrius, who was 12 years old at the time, he started organizing concerts. Concerts were held regularly, attracting many listeners. In 2006, thanks to V. Kuprevičius, the Kaunas carillon became a 49-bell instrument.

In his memoirs, the composer wrote: "I worked long and hard until I managed to make the bells talk. Later, I started thinking about a keyboard that no one had played yet. And when in 1956, my son Giedrius and I held our first modest concert, it was already a small one, but a sensation... The bells caught on and their sound traveled through the republic, the country, the world... Who can count today. How many people of various nationalities, holding their breath, listened to his extraordinary sound, were surprised, admired...". A few years before his death, V. Kuprevičius could no longer climb the stairs to the tower, so fans of his music carried the bell ringer in their arms so they could hear the bells ringing again.

For his services to the city of Kaunas, the composer V. Kuprevičius was awarded the title of Honorary Citizen of the City of Kaunas. In 2001, a memorial plaque was unveiled in the garden of the Kaunas Museum with the inscription: "In 1957-1992, the carillon installed in this tower was rung by the composer Viktoras Kuprevičius, an honorary citizen of the city of Kaunas."

Although they performed together, the father did not teach his son Giedrius music. In his opinion, it was enough that his son was studying at a music school. But music sounded in the home environment, it was full of conversations about music, literature, creativity, because the most prominent Lithuanian writers, poets, composers and other artists visited the house.

**Giedrius Kuprevičius's personality, overview of his work.** Giedrius Kuprevičius remembers: "I fell into music probably under the influence of the environment - music was constantly playing in our house, we frequently hosted the most famous musicians and composers living in Kaunas in the post-war years. I will mention a few - Balys Dvarionas, Antanas Račiūnas, Juozas Indra... And poets - Eduardas Mieželaitis, Kostas Kubilinskas, painters,



artists... So no one taught music at home, because my parents trusted the music school, which I attended in parallel with the main one."

After graduating from the Lithuanian Conservatory (now the Academy of Music), G. Kuprevičius taught at the Juozas Gruodis Music School in Kaunas, later at the Faculty of Arts of Vytauto Didžiojo University. In 1980 - 1987, he held the position of editor-in-chief of the Lithuanian TV Music program editorial office, in 1987 - 1988, he became the first deputy minister of culture of Lithuania, in 1992 - 1993, the vice mayor of Kaunas. He was awarded the title of laureate of the National culture and the art prize.

G. Kuprevičius is the author of the first Lithuanian musical "Ugnies medžiklė su varovais". The musical received recognition not only in Lithuania, but also abroad. It is constantly updated and shown to the modern viewer.

Since 2003, Giedrius Kuprevičius has established the V. Kupevičius scholarship with his own funds, which is awarded to one talented and hard-working graduate student of Vytauto Didžiojo University's Faculties of Arts, Humanities, Catholic Theology, or the Academy of Music and in particular who studies the interwar and Soviet-era culture of Lithuania, and Kaunas. According to the composer Giedrius Kuprevičius, the tradition of the Viktoras Kuprevičius scholarship was born from the desire to thank the university. "VDU was the first higher education institution that entered my life. Not only lecture modules, but also serious cultural projects took shape here. One of them was connected with electronic music".

Now, having reached a respectable age, Giedrius Kuprevičius, the son of the composer Viktoras Kuprevičius, participates in radio shows dedicated to music, carries out an educational mission in social media, communicates with young music creators - amateurs and professionals. His creative legacy consists of works for the stage: operas, oratorios; as well as works for orchestra, chamber instrumental works, vocal instrumental works and works for mixed choir. Also a number of compositions for Lithuanian films, carillon.

#### Conclusions.

- the social and cultural environment of the time inevitably affects the formation of the personality, therefore it directly influences its emotional, social and cultural maturity.
- family traditions, communication with the growing generation is one of the most important factors in shaping the attitudes of the younger generation.
- by examining relationships based on high moral values and mutual respect, we reveal that such relationships promote the personality's interest in the continuation of traditions and create prerequisites for the manifestation of human values.

#### LITERATURE

1. Januškevičiūtė, I. Interwar Lithuanian culturists and the "Paryžiaus fenomenas". Bernardine. Lt., 2014. URL: <https://www.bernardinai.lt/2014-02-07-ilona-januskeviciute-tarpukario-lietuvos-kulturininkai-ir-paryzias-fenomenas/> (viewed 03.05.2023)
2. Kunigelytė, V. Viktoras Kuprevičius: composer and bell ringer - Virtual exhibition from documents stored in the Kuprevičius family fund in the Lithuanian literature and art archive. URL: <https://www.15min.lt/media-pasakojimai/viktoras-kuprevicius-kompozitorius-ir-varpininkas-1412> (reviewed 03.05.2023)
3. Encyclopedia of Music. - Vilnius: Publishing Institute of Science and Encyclopedias, 2003. 600 p.
4. Tumšytė A. Historian J. Vaičenonis: interwar Kaunas believed in young people, their works and ideas, Bernardinai.lt., 2019. URL: <https://www.bernardinai.lt/2019-09-12-istorikas-j-vaicenonis-in-interwar-kaunas-young-people-were-believed-in-their-works-and-ideas/> (reviewed 03.05.2023)
5. Vytauto Didžiojo University. V. Kuprevičius scholarship - M. Gineikaitei for "Voices of the Cityscape", 2021. URL: <https://www.vdu.lt/lt/siu-metu-v-kupreviciaus-stipendija-mildai-gineikaitei/> (reviewed on 03.05.2023)

UDC: 791

**Judyta JANCZARA**

### **THE FUSION OF THE INDIVIDUAL AND PAST: BAGIŃSKI'S THE CATHEDRAL ЗЛИТТЯ ОСОБИСТОСТІ ТА МИНУЛОГО: СОБОР БАГІНСЬКОГО**

*(master of arts degree in political science, Faculty of Social Sciences of the University of Gdańsk)  
supervisor: M. Karczmarzyk, PhD*

**Key words:** *animation, cathedral, time, science fiction, culture*

*Omnis mundi creatura*

*quasi liber et pictura*

*nobis est in speculum:*

*nostrae vitae, nostrae mortis,*

*nostrī status, nostrae sortis*



*fidele signaculum*<sup>1</sup>.

Alain de Lile

The following paper discusses the possible interpretation of the symbolic content within *The Cathedral* (2002), an animated movie directed by Tomasz Bagiński<sup>2</sup>. Although the short was created as an adaptation of Jacek Dukaj's short story of the same name<sup>3</sup>, the interpretation will focus solely on the animated film, which gained popularity of its own. Being awarded as the Best Animated Short at SIGGRAPH<sup>4</sup> and nominated for the Academy Award for Best Animated Short Film, it became one of the most important examples of digital animation of Polish creators.

This animated short connects various levels of interpretation – aside from the one based on the story which was a base for adaptation, interpretations springing from the actions and symbols incorporated into the plot, as well as the visual side. In this paper, an interpretation concerning the meaning of cathedrals in architecture and culture, as well as the problems of passing time, individual versus society and history will be discussed.

Works of Zdzisław Beksiński (paintings) and Antonio Gaudi (architecture) has been cited as inspiration behind the appearance of strange architecture in the animation<sup>5</sup>. Thus *The Cathedral* presents an expanded visual worldbuilding – from the somber and depressive visions of the Polish painter (probably best recognized for this type of art) to the fanciful, abstract and eccentric projects of Gaudi, which might as well be a good sort of buildings for Lewis Carroll's Wonderland.

The plot follows an unnamed man who is standing on the ground of a desolate planet. He is seen facing a big church-like building, the titular Cathedral. Certain shots focus on the walls of it, the starry sky behind and other planets and space objects visible around. These elements combine ominous aura with a hint of mysticism, juxtaposition of what is considered to be beautiful (meticulous architecture, Gothic forms) with images of slightly unnerving nature (destroyed parts, darkness, hues looking like rust).

Even though SF hints at advanced technology, there is little technological detail shown in this animation. Space travel, a popular trope in this genre<sup>6</sup>, is so vague here that it might as well be generic travel to another realm, a far away magical land, as seen in myths. The viewer assumes that the protagonist was able to visit the place where the Cathedral stands with the use of a spaceship or a similar vehicle yet it is never visible in the animation. The technology exists out there but what is more important is the visualization of strange sights as seen by the explorer. His journey echoes the adventures of people discovering ancient, crumbling temples of forgotten civilizations.

Cathedrals are one of the hallmarks of the medieval era. Their cultural significance both in Christianity and architecture has been discussed in multiple works<sup>7</sup>. There is a general agreement that these buildings, like some other more significant constructions, were to stand for values highly regarded in society. In the case of cathedrals, there is a religious dimension to them, originating in Christianity. Like all places of worship, they are signs of the sacrum in lands consisting mostly of the profane spaces<sup>8</sup>. To go inside them is to pass to another zone, a place where ordinary reality is traded for a symbolical space, a microcosm of spiritual metaphors<sup>9</sup>. This mood is further explored by the music in the first half of the film – chants modeled after the Gregorian chant. Appearance of a space explorer might bear marks of religious inspirations too; it is up to the viewer to decide whether his hood is just a part of travel attire or bears resemblance to a monk's habit. After all, the journeying hero could have been a mystic, part of an order or a space pilgrim – few of the endless possibilities regarding his identity.

### Illustration 1.

<sup>1</sup> *All the world's creatures / As a book and a picture / Are to us as a mirror; / in it our life, our death, / our present condition and our passing / are faithfully signified.* The following quotation appears also in Umberto Eco's novel *The Name of the Rose*; Eco, U. (2004), *The Name of the Rose*, London: Vintage, p. 15.

<sup>2</sup> Bagiński, T. (2002), *Katedra (The Cathedral)*, available on Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=msIjWthWwI> (access: 11.03.2023).

<sup>3</sup> Dukaj, J. (2000), *Katedra* [in:] *W kraju niewiernych*, Warszawa: SuperNowa. See also: Bagiński, T., Dukaj J. (2003), *Katedra*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

<sup>4</sup> Special Interest Group on Computer Graphics and Interactive Techniques.

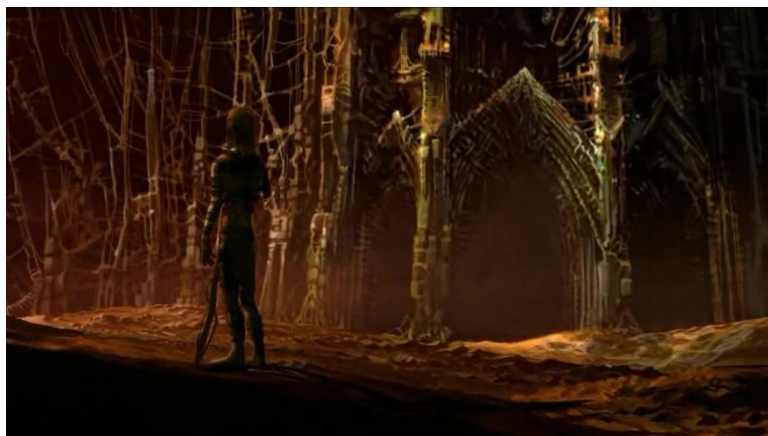
<sup>5</sup> Culture.pl, „Katedra” Tomasza Bagińskiego [galeria], <https://culture.pl/pl/galeria/katedra-tomasza-baginskiego-galeria> (access: 11.03.2023).

<sup>6</sup> James, E. (1999), *Per ardua ad astra: Authorial Choice and the Narrative of Interstellar Travel* [in:] Elsner J., Elsner J., Rubiés J. P. (edited by) (1999), *Voyages and Visions: Towards a Cultural History of Travel*,

<sup>7</sup> Among them: Chapman, L. F. (2000), *Cathedrals*, Mankato: Creative Education; Ralls, K. (2015), *Gothic cathedrals : a guide to the history, places, art, and symbolism*, Lake Worth: Ibis Press; Recht R. (2010), *Believing and Seeing : The Art of Gothic Cathedrals*, Chicago: The University of Chicago Press.

<sup>8</sup> Muskett, J. A. (2016), *Mobilizing cathedral metaphors: The case of 'sacred space, common ground'*, “Practical theology”, 9(4), 275-286.

<sup>9</sup> Tecl, A. [ArtPapier], *Powrót do prapoczątku*, [http://artpapier.com/pliki/archiwum\\_maj/recfilm/katedra.html](http://artpapier.com/pliki/archiwum_maj/recfilm/katedra.html) (access: 14.03.2023).



*One of the stills from the movie – note the Gothic portal of the Cathedral, an explicit reference to real-life medieval churches. Source: YouTube*

### Illustration 2.



*Another still; a passage modeled after a nave – central part of the church, sometimes connected with side naves. Source: Art Papier*

In the animation, the Cathedral (Illustrations 1 & 2) appears to be damaged: it both maintained its greatness and ornaments and yet seems to be incomplete, like the ruins prevalent in Romantic art. The unnamed protagonist sets out to explore this site and the viewer might think he enters the role of an explorer of remains of an unknown (and alien?) civilization. As he passes through the building, its interior unfolds before the character and the viewer. The magnificent nave is dark, only the hero's light on his scepter-like instrument serves as a torch. Columns might either remind us of trees or constructs from a building site, something unfinished with metal parts visible. The exposed net-like elements also evoke the image of spider's web, further connecting the place with primordial darkness<sup>10</sup>, danger but also with meticulous structures created by nature – or those imitating them.

The people enclosed within tree-like pillars resemble both ancient spirits of the woods and cyberpunk-reminiscent humans fused with technology<sup>11</sup>. The structure akin to branches and roots may evoke the memories of mythologies referencing creatures such as nymphs or spirits inhabiting nature; with a potential to either threaten the mortals or provide them with supernatural aid. In the spirit of science-fiction, a genre this animation belongs to, they might seem to be cables of a giant machine that people connected their bodies with. It is also the reality of Christianized Europe which although officially abandoned its pagan past, where demigods and magical beings lurked at every corner, but whose legacy still remains<sup>12</sup>. Just as in the cathedrals which were decorated with motifs older than the new religion, now reduced to decorative aspects or included in the new paradigm as minor demons or in some cases, cryptic symbols of faith.

<sup>10</sup> Archive for Research in Archetypal Symbolism (ARAS) (2014), *The Book of Symbols. Reflections on Archetypal Images*, Cologne: Taschen, p. 220-222.

<sup>11</sup> Dyens, O. (2000), *Cyberpunk, technoculture, and the post-biological self*, "CLCWeb: Comparative literature and culture", 2(1), 1, p. 4-7.

<sup>12</sup> For description of that phenomenon see: Huskinson, J. (1974), *Some pagan mythological figures and their significance in early Christian art*, "Papers of the British School at Rome", 42, 68-97.





Illustration 3.



Official still from the short – one of the living figures inside the Cathedral.

Source: Culture.pl

Soon the Cathedral is bathed by the light of an uncovered star. The light penetrates the corridors and windows and it wakes a bit the people in the columns. Their faces and torsos move, looking like people soon to wake from a dream but still on the verge of dreaming, with eyes closed. The rays meet every pillar, net and stained (but empty) window. The Cathedral changes from rust-colored to shades of moonlight silver, white, faint bluish reflection. It causes all the materials of it to resemble actual marble rather than damaged metal. Therefore, a damaged and wasted temple starts to resemble an unfinished work of art. The protagonist is blinded by the light of a star. From the ground, bony roots start to emerge and entwine around his staff. The man soon loses his hand, while trying to cast away the staff, which disappears. Devoid of one limb, he falls down to his knees and his body due to the strong light looks like an old stone statue. The strange roots emerge from his body and pin him to the ground; multiplying, they change him into yet another living statue. The building gets a new part, becomes lengthier and remains that way. In the end, the man becomes one with the Cathedral. His body is transformed into one of the eerie pillars supporting the ominous structure. The scene hinting at his death – or possibly, a new unidentified form of life – marks his transformation.

Only the viewer can ponder whether another space explorer will one day find the same Cathedral, not realizing it gained a new pillar once, and will try to uncover its secrets. This is the problem of interacting with all the artifacts of human civilizations; objects which were made by people gain a life of their own through the passage of time and new meanings attached to them. It echoes the debate to what extent ‘society’ or ‘culture’ are a force of their own, originating from individual actions which turn into trends and codes bringing people together<sup>13</sup>. Final scene showing the modified Cathedral, sitting on the top of a rock like a dragon, is an image of the collective being which is built from many smaller parts, which change in certain ways to serve a bigger structure. The materialized past, which is the Cathedral, became a voracious semi-conscious being, incorporating other beings into its body. Similarly, a person who dies becomes one with the collective of all the people who lived before, now being a part of the past. We may ask ourselves then, what constitutes the existence of a person who died. Aside from the religious interpretations of afterlife, the obvious answers would be the presence in memory of the other people; things and legacy left by the person; and to a degree, the material body to rot away. The ultimate fate of living beings is to experience their life and the end of it, while the questions of memory and the concept of history remain tied to the specific traits of human cultures.

Bagiński's *The Cathedral* presents the vision of an individual which is finally fused with the past, the legacy which he tried to investigate. This famous animation is merely one of the examples of how symbolic content can be found in the plot and visuals of animated (and other) short films. It also serves as a case of religious and cultural symbols reinterpreted for the realm of fiction. Investigating its meanings can help us to understand the trends in modern animation, the inspirations behind it and how artists are playing with images constituted in culture, giving them new forms and subverting the mainstream associations.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Archive for Research in Archetypal Symbolism (ARAS) (2014), *The Book of Symbols. Reflections on Archetypal Images*, Cologne: Taschen.
2. Bagiński, T., Dukaj J. (2003), *Katedra*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
3. Chapman, L. F. (2000), *Cathedrals*, Mankato: Creative Education.
4. Dukaj, J. (2000), *Katedra* [in:] *W kraju niewiernych*, Warszawa: SuperNowa.
5. Dyens, O. (2000), *Cyberpunk, technoculture, and the post-biological self*, "CLCWeb: Comparative literature and culture", 2(1), 1.
6. Eco, U. (2004), *The Name of the Rose*, London: Vintage.
7. Goodenough, W. H. (2003), *In pursuit of culture*, "Annual review of Anthropology", 32(1), 1-12.

<sup>13</sup> Goodenough, W. H. (2003), *In pursuit of culture*, "Annual review of Anthropology", 32(1), 1-12.



8. Huskinson, J. (1974), *Some pagan mythological figures and their significance in early Christian art*, "Papers of the British School at Rome", 42, 68-97.
9. James, E. (1999), *Per ardua ad astra: Authorial Choice and the Narrative of Interstellar Travel* [in:] Elsner J., Elsner J., Rubiés J. P. (edited by) (1999), *Voyages and Visions: Towards a Cultural History of Travel*, London: Reaktion Books.
10. Muskett, J. A. (2016), *Mobilizing cathedral metaphors: The case of 'sacred space, common ground'*, "Practical theology", 9(4), 275-286.
11. Ralls, K. (2015), *Gothic cathedrals : a guide to the history, places, art, and symbolism*, Lake Worth: Ibis Press
12. Recht R. (2010), *Believing and Seeing : The Art of Gothic Cathedrals*, Chicago: The University of Chicago Press

#### Online sources

1. Bagiński, T. (2002), *Katedra (The Cathedral)*, available on Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=msIjWthWwI> (access: 11.03.2023).
2. Tecl, A. [ArtPapier], *Powrót do prapoczątku*, [http://artpapier.com/pliki/archiwum\\_maj/recfilm/katedra.html](http://artpapier.com/pliki/archiwum_maj/recfilm/katedra.html) (access: 14.03.2023).
3. Culture.pl, „Katedra” Tomasza Bagińskiego [galeria], <https://culture.pl/pl/galeria/katedra-tomasza-baginskiego-galeria> (access: 11.03.2023).

UDK 77.04

**Astra KOPŪSTIENĖ, Donata MIŠKINIENĖ**

### **THE UKRAINIAN SPOT IN THE INTERNATIONAL CONTEXT OF ALGIMANTAS ALEKSANDRAVIČIUS' PHOTOGRAPHS**

*(The Students of the 1 st (professional bachelor's degree) level of higher education at the Panevezys State Higher Education Institution, Social Science Faculty, I Course)*  
 Scientific advisers – lecturer S. Laurinavičius and lecturer R. Jonušauskienė

*Taking into account that through culture, artistic processes and the initiatives of individual creators the most important issues of the time, the traditions of a particular country, the attitude to people and values, and thus the relationship with the culture of other countries, are naturally revealed, this article aims to review the work of one of the most prominent Lithuanian photographers of the present day, Algimantas Aleksandravičius, focusing on the author's distinctive style and the cycle of his works made in Ukraine.*

**Keywords:** *Algimantas Aleksandravičius, artistic photography, Ukraine, Ukrainian constellation, Kyiv*

Algimantas Aleksandravičius is one of the most prominent Lithuanian masters of photography today (a member of the Lithuanian Photographers' Union since 1988, and in 1996 he was awarded the title of AFIAP (International Federation of Artistic Photography) photographer-artist). His work is widely known and has been repeatedly awarded the highest prizes not only in Lithuania, but also abroad, and has been published in articles, catalogues and art albums. Although A. Aleksandravičius' work is not limited to the territory of Lithuania, but the authors of his publications are mainly Lithuanian: Žvirgždas [18]; Narušytė, Kinčinaitis, Rastauskas [3]; Zelčiūtė [16; 17]; Kisarauskaitė [9]; Kiaušas [5], Laurinavičius [11]; Kinčinaitis [3; 6; 7; 8]; Krancevičiūtė, Radžiūnas [10]; and Jalianauskienė [4], while there are no texts by foreign authors.

The reasons for this can be various, but the lack of information about the recognized artists of the country in the international context is an actual problem that does not properly reveal the full picture of the cultural and artistic processes taking place in the country. Evaluating the fact that the work of a particular artist reflects the culture and historical heritage of not only Lithuania, as his homeland, but also of other countries, such as in this case Ukraine, which heroically fights for its own values and for the freedom of the entire democratic world. This circumstance is also worth noting because the cycle of these works created by A. Aleksandravičius in Ukraine is not well known, although it is an interesting and significant cultural event.

The **aim** of this article is to highlight the Ukrainian element in the international context of Algimantas Aleksandravičius' photographs.

#### **Objectives:**

1. To review the most important facts of the biography and the specificity of the work of Algimantas Aleksandravičius.

2. To highlight the importance of works created in Ukraine in the general context of Aleksandravičius' work.

Algimantas Aleksandravičius (born 2 November 1960), who currently lives and works in Vilnius, was born and raised in Klaipėda, where he graduated from the Vocational Technical School in 1979 with a degree in watchmaking. After moving to Panevėžys in 1984-1991, he worked as an athletic gymnastics coach, and in 1986 he coached the Lithuanian youth national team [18]. It was also at this time that his creative path began in Panevėžys: while actively working in the field of sports and writing articles, and lacking suitable photographs for their illustrations, he began to take photographs of athletes in training. Then, when sport was no longer a part of his life, art came into his life, with exhibitions, poetry and music evenings, and interesting acquaintances and conversations. Photography stayed in that new phase of life forever [4]. From 1994 to 1999, he managed the Algimantas Photography Gallery in Panevėžys, which he founded, and organised more than 60 exhibitions of famous artists and other events there. Since 1995 he has worked as a photographer for magazines, since 2001 as a freelance artist [18].



A. Aleksandravičius is one of those artists whose field of work is infinitely wide: from portraits of friends, artists, Nobel Prize winners, eminent people of Lithuania and the world, prisoners and the disabled, to the search for the time and meaning of our existence in the reflections of the Grand Duchy of Lithuania, not bypassing the bodybuilders who are pushing themselves out of their physical limits, or the transformation of the female body, covered, but not covered up, by the naked body of women [11; 14]. The most important works were created in cycles, of which the most notable are: *Stories of Cafés in One Town* (1992-1997); *Madhouse or Residents of Zavišai Manor* (1997); *Portraits* (1997-); *Nobel Prize Winners in Lithuania* (2000); *Zone* (2001); *Russian Constellation* (2002-2003); *Panevėžys Juozas Balčikonis Gymnasium* (2004); *Juozas Miltinis Drama Theatre* (2005); *Debuts* (2002-); *Constellation of the Ukraine* (2006-2007); and the *Kazakhstan Constellation* (2011); *Žemaitija – my love* (2007-2013); *Aukštaitija* (1995-2014); *Queen Beatrix of the Netherlands* (2008); *Keistuolių theater* (2008); *Vilnius* (2008-); *Reflections of the Grand Duchy of Lithuania* (2009-); *On the Roads of the Poet Adam Mickiewicz* (2009); *On the Roads of the Writer Česlovas Miloš* (1999-2011); *The Orthodox Churches of Lithuania* (2010-2011); *The Power of the Powerless* (2010); *Silent Night* (2012) [12]. Some of them are shorter, while others have stretched over several or even several decades (*Portraits* – started in 1997 and still ongoing).

Algimantas Aleksandravičius has been repeatedly awarded the highest honours for his services to Lithuania, its culture and photography: in 2002 he was awarded the Lithuanian Ministry of Culture Prize for the most relevant and striking journalistic works on cultural topics; in 2003 he was awarded the honorary title of Panevėžys Artist of the Year; in 2007 he was awarded the medal of the Order of Merit for Lithuania; in 2011 he was recognised as the best portrait photographer of the Baltics. In 2011 he was awarded the Lithuanian National Prize for Culture and Art for the renewal of the photographic portrait, the creation of a gallery of Lithuanian personalities, and poetic reflections of the heritage of the GDL; in 2012 he was awarded the title of Honorary Member of the Lithuanian Photographers' Union. His works have been exhibited in countries such as Germany, Poland, the Netherlands, England, South Korea, Portugal, Estonia, Italy and Ukraine.

However, despite Aleksandravičius' versatility, it is undoubtedly in portraits that his talent shines brightest. In his article "The Mirroring of Tribe", the renowned art critic and photographer Virginijus Kinčinitis rhetorically asks: "What is the artist's contribution to the creation of the state, what are the main metaphors of statehood, who created them, what and how do Lithuanian citizens feel, hear and experience when they reflect on their own Lithuanian identity, who creates the deep, archetypal images that unite people and help the nation withstand adversity?" [8] and immediately suggests the answer: 'I think that the audience could find many answers in the presence of these portraits' [8].

The artist started photographing famous people after realising the fragility of life and taking the responsibility and initiative to capture them in portraits. The first portrait he made in Panevėžys in 1992 was of the actor and director Juozas Miltinis, a portrait that not only had artistic, but also historical value. It is important to mention that Maestro Miltinis has long since become an unquestionable measure of the quality of cultural phenomena in the city of Panevėžys, and the portraits of Miltinis created by Aleksandravičius are no less important as a reference point for the photographer's own work [11].

The historian of photography Stanislovas Žvirgždas has said of Aleksandravičius' work: "Take, for example, the genre of portraiture. After all, it was done by S. F. Fleury, J. Buřhak, J. Čechavičius, Marcinkevičius A., Sutkus A., Rakauskas R. and many others. But Algimantas Aleksandravičius did it his own way. He found his own style, way of shooting, approach to portraiture, and he gave something new to the genre itself. His portraits are small theatrical mise-en-scenes in which, in fact, the viewer sees only the climax of the action. However, everyone who has taken part in the artist's photo shoots has been able to feel the creative frenzy that Algimantas works in" [18].

In the album of photographs "Nine Heights", art historian and photography researcher A. Narušytė aptly reveals perhaps the most important elements of the artistic expression of Aleksandravičius' portraits: the strongly accentuated gaze of the subjects and the equally strong illumination of the faces, often emanating from multiple sources. She observes that "The direction and quality of the gaze, its strength and value, are the alpha and omega of Aleksandravičius' strategy, the manifestation of truth and madness" [3].

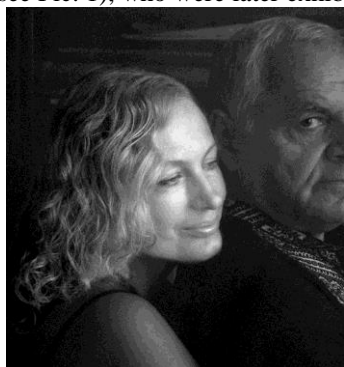
Of course, Aleksandravičiaus work is not limited to portraits. No less expressive, poetic and profound are his landscapes [7], often accompanied by meaningful, sometimes poetic, texts written by the author himself. A considerable number of such Lithuanian landscapes are collected in solid albums of his photographs. Between 2012 and 2018, the photographer created an impressive 5-book series dedicated to the regions of Lithuania (*Žemaitija*, *Aukštaitija*, *Dzūkija*, *Sūduva* and *Mažoji Lietuva*), in which he creates a Lithuanian epic combining the past and the present in his own characteristic poetic photographic language [14]. However, the artist has said of himself that he is just a tool in someone else's hands: "Someone is taking me where I have to be and showing me what I have to photograph" [14].

Lithuania and Ukraine have a long history of common ground, both in the past and in the present. However, leaving the historical and political discourse to specialists in these fields, it can be argued that the relations formed in the times of the GDL have in many ways led to the need to be together, both in terms of values and in terms of

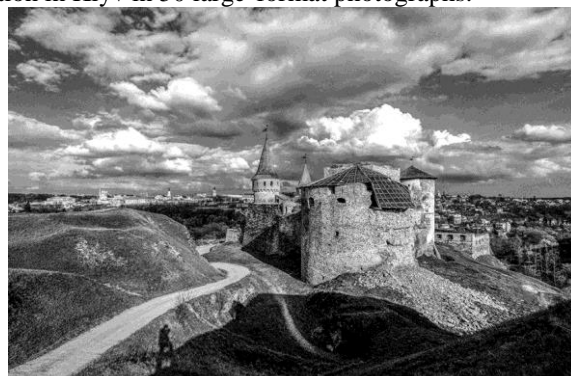


defending one's own independence and the freedom to create. It is likely that it was out of this sense of commonality that Aleksandravičius visited Ukraine in 2006-2007 to implement at least some of his projects.

One of them was "Portraits of the Most Prominent Ukrainians: the country's first steps on the path of Euro-integration", in which he captured a large group of prominent Ukrainian politicians, public figures, artists, and journalists (see Pic. 1), who were later exhibited in an exhibition in Kyiv in 50 large-format photographs.



**Pic. No 1.** A. Aleksandravičius. Actress Lyudmila Efimenko. Kyiv, 2006



**Pic. No 2.** A. Aleksandravičius. Kamenec of Podole. Ukraine, 2012

A historiographically important and valuable idea, which is also directly related to Ukraine, is the creation of a series of artistic photographs of the heritage of the GDL – castles and manors belonging to the Grand Duchy of Lithuania in the period from 1320 to 1569 (see Pic. No 2 and 3).

And the project "Ukraine. The symbolism and emotional expression of individual works in the painful context of the present day seem to take on an additional meaning – the vision of beauty and life in the posture of the portrayed people is contrasted with the smokescreen of pain and suffering, which one would like to tear away and bring light and peace to those who are experiencing a terrible war [9]. Only here, as in many of his other photographs, Algimantas Aleksandravičius, like a director, creates the dramaturgy of the image he is aiming for, deliberately using smoke equipment he has brought with him. (see Pic. 4, 5 and 6).

However, the photographer makes no secret of the fact that in order to take a good picture of a person, the photographer needs to prepare in advance. "I do my homework, I do my research about the person I'm going to capture. Anything you want to do well - not just a portrait - requires a lot of commitment. It's not enough to take the time, to concentrate. Every job requires preparation, knowledge, experience", says Aleksandravičius [4]. So in Kyiv, when he took a picture of an important person, he asked: "Whose picture would you like to see next to yours? Then he would call them and use their recommendation to create an impressive collection of portraits.



**Pic. No 3.** A. Aleksandravičius. Ostrog. Ukraine, 2012



**Pic. No 4.** A. Aleksandravičius. The conductor Bogodar Kotorovich. Kyiv, 2006



**Pic. No 5.** A. Aleksandravičius. Music artist Oleg Skripka. Kyiv, 2006



**Pic. No 6.** A. Aleksandravičius. Painter, poet, playwright and performer Les Podervyansky. Kyiv,



2007

Finally, these works by Aleksandravičius, created in Ukraine, as well as in Lithuania and other countries, were awarded the Lithuanian National Prize for Culture and Art for the renewal of the photographic portrait, the creation of a gallery of Lithuanian personalities, and the poetic reflections of the heritage of the Grand Duchy of Lithuania, as mentioned above. This is a very high award, and there is reason to believe that the artist's unique relationship with Ukraine and its people, through the accumulated experience embodied in his photographs, has turned into a significant element in the overall context of Aleksandravičius's works, making an important contribution not only to the personal achievements of the artist or of any individual country, but also enriching the entire civilized world.

#### CONCLUSIONS

1. Algimantas Aleksandravičius' work is visible and recognized in Lithuania and abroad, and the awards he has received and the fact that he is active and productive in his work highlight him as a very broad-minded, extremely sensitive and highly artistic artist. Having earned recognition and trust, held numerous personal and group exhibitions, and published several photographic albums, A. Aleksandravičius became one of the best Lithuanian portraitists of the 21st century, and has left an undeniably significant treasure trove of captured faces of a wide range of famous people.

2. In the overall context of Aleksandravičius' work, the Ukrainian element is quite important, revealing itself through the subtle signs of the passage of time, people's lifestyles and their professional activities, which are imprinted in his photographs. These are photographs that become an important emphasis of moral support for Ukraine in this difficult period. Alongside prominent Ukrainian politicians, public figures, artists and journalists, the surviving castles and manors of the Grand Duchy of Lithuania (GDL) are also captured as a significant part of historical memory, becoming inseparable monuments of a shared cultural and economic life dating back to the medieval period.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Aleksandravičius A. Paskutinieji LDK piliečiai. Vilnius: Lietuvos fotomenininkų sąjunga, 2012. 79 p.
2. Aleksandravičius A. Shining: photographs. Vilnius: Atviras, 2007. 298 p.
3. Devyni aukštai / Aleksandravičius A. et al. Vilnius: Sapnų sala, 2002. 250 p.
4. Jalianiauskienė V. Link laikui ir vietai nepavaldaus horizonto. *Sekundė*. 2018. URL: <https://sekunde.lt/leidinys/sekunde/link-laikui-ir-vietovei-nepavaldaus-horizonto/> (date of access: 11.03.2023).
5. Kiaušas V. Fotomenininkas Algimantas Aleksandravičius: „Esu sielovagis“. *kamane.lt: meno žinių portalas*. 2013. URL: <https://kamane.lt/Kamanes-tekstai/Kinas-ir-fotografija/Fotomenininkas-Algimantas-Aleksandravicius-Esu-sielovagis> (date of access: 09.03.2023).
6. Mažeikis G. Virginijus Kinčinitis, Audiovizualinės kultūros kon/tekstai: recenzija. *Inter-studia humanitatis*. 2008. Iss. 7. P. 184-189. URL: <http://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:6138698/datastreams/MAIN/content> (date of access: 12.03.2023).
7. Kinčinitis V. Du krantai. *Literatūra ir menas*. 2018. Vol. 3666, iss. 22. URL: <https://literaturairmenas.lt/daile/virginijus-kincinitis-du-krantai> (date of access: 15.03.2023).
8. Kinčinitis V. Genties veidografija. *8 diena*. 2018. URL: <https://8diena.lt/2018/04/09/virginijus-kincinitis-genties-veidografija/> (date of access: 04.03.2023).
9. Kisarauskaitė A. Algimanto Aleksandravičiaus natūralios šviesos portretai. *eFoto.lt*. 2011. URL: [https://www.efoto.lt/zurnalas\\_foto/algimantas\\_aleksandravicius](https://www.efoto.lt/zurnalas_foto/algimantas_aleksandravicius) (date of access: 11.03.2023).
10. Krancevičiūtė M., Radžiūnas V. Kaip gimsta portretai: A. Aleksandravičiaus patirtys su R. Gaveliu, E. Nekrošiumi, J. Erlicku ir kitais. *lrt.lt*. 2018. URL: <https://www.lrt.lt/naujienos/kultura/12/236842/kaip-gimsta-portretai-a-aleksandraviciaus-patirtys-su-r-gaveliu-e-nekrosiumi-j-erlicku-ir-kitais> (date of access: 12.03.2023).
11. Laurinavičius S. Algimanto Aleksandravičiaus fotografijų paroda „Nuo Miltinio iki...“. *7 meno dienos*. 2015. Vol. 1149, iss. 43. URL: <https://www.7md.lt/daile/2015-12-04/Algimanto-Aleksandraviciaus-fotografiju-paroda-Nuo-Miltinio-iki> (date of access: 10.03.2023).
12. Lietuvos fotomenininkų sąjunga / LFS nariai / Algimantas Aleksandravičius URL: <https://www.photography.lt/lt/lfs-nariai/item/41.html> (date of access: 14.03.2023).
13. MO muziejus (2021, January 6). MO pokalbiai. A. Aleksandravičius [Video]. URL: <https://youtu.be/3GzXdzAb-LY> (date of access: 10.03.2023).
14. Pasakojimai apie Lietuvą. Algimantas Aleksandravičius. *8 diena*. 2018. URL: <https://8diena.lt/2018/02/26/pasakojimai-apie-lietuva-algimantas-aleksandravicius/> (date of access: 09.03.2023).
15. Voitiulevičiūtė Z. A. Aleksandravičius dėkoja Dievui, kad jį supa daugiau gerų žmonių. *Kauno diena*. 2012. URL: <https://kauno.diena.lt/naujienos/vilniaus-miestas/aleksandravicius-dekoja-dieviui-kad-ji-supa-daugiau-geru-zmoniui-249402> (date of access: 10.03.2023).
16. Zelčiūtė D. Drama be taisyklių: Algimanto Aleksandravičiaus portreto kontūrai. Kaunas: Nemunas, 2006. 69 p.
17. Zelčiūtė D. Mirties kilpa lietuvių fotografijoje. Kaunas: Nemunas, 2007. 226 p.
18. Žvirgždas S. Algimantas Aleksandravičius. *Visuotinė lietuvių enciklopedija*. URL: <https://www.vle.lt/straipsnis/algimantas-aleksandravicius/> (date of access: 06.03.2023).



## МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 378:37.041

Дарія БАБЕНКО

#### ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ГОТОВНОСТІ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Савченко Н. С.

У статті проаналізовано науково-педагогічну літературу щодо проблеми формування у майбутніх викладачів готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності. Розкрито сутність поняття «готовність майбутніх викладачів до професійно-педагогічної діяльності»; основні структурні компоненти готовності майбутнього викладача до здійснення професійно-педагогічної діяльності; зазначено складові кваліфікації науково-педагогічного працівника. Особлива увага приділена переліку педагогічних умов, які мають забезпечувати ефективність процесу професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО.

**Ключові слова:** готовність викладачів до здійснення професійно-педагогічної діяльності, компоненти готовності до педагогічної діяльності, компетентнісний підхід, психологічна готовність, ситуативна готовність, педагогічні здібності.

**Постановка проблеми.** Професійна підготовка майбутніх викладачів до професійно-педагогічної діяльності у закладі вищої освіти, результатом якої є фахівець, здатний швидко й ефективно адаптуватися до мінливих умов соціуму, сьогодні є надзвичайно актуальною проблемою, запорукою якості вищої освіти, важливим чинником її розвитку. Це можливо при умові підготовки педагога, який володіє ґрунтовними знаннями, має глибокі професійні уміння, володіє навичками самонавчання, має педагогічну свідомість.

Необхідність звернення до означеної проблеми також зумовлена зростаючими вимогами до рівня підготовки викладачів закладу вищої освіти, потребою в постійній професійній самоосвіті, що гарантує компетентне входження їх на ринок праці. Розв'язання окресленої проблеми вимагає адекватної організації підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах магістратури з відповідної спеціальності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання готовності майбутніх викладачів до здійснення професійно-педагогічної діяльності досліджували немало вітчизняних вчених: загальнотеоретичні проблеми підготовки майбутніх педагогів у ЗВО досліджували І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Ліненко, Л. Міщик, Г. Нагорна, Л. Хомич та інші; становлення і розвиток готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності: І. Вужина, Н. Волкова, Т. Жаровцева, С. Литвиненко, Г. Троцько, О. Шпак та інші; формування морально-психологічної готовності: Л. Кондрашова, формування готовності до саморегуляції педагогічної діяльності: В. Чайка.

**Мета статті:** здійснити теоретичний аналіз проблеми готовності майбутніх викладачів до здійснення професійно-педагогічної діяльності та визначити сутність та структуру окресленого феномену.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Соціально-економічні зміни в суспільстві, становлення України як самостійної держави вимагають оновлених підходів до вдосконалення підготовки кадрів педагогічного профілю. У результаті реформ змінюються і вимоги до сучасного фахівця-педагога: його кваліфікації, знань сучасних технологій, вмінь швидко адаптуватися до нових умов, приймати нестандартні рішення та бути готовим до інноваційної діяльності.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено необхідність підвищення професійного та загальнокультурного рівня випускників. Важливим і актуальним сьогодні є оновлення методів, засобів, технологій навчання майбутніх викладачів для досягнення високих освітніх стандартів та, насамперед, для готовності до професійної діяльності [1].

У педагогічних дослідженнях «готовність» розглядається як система компонентів, якостей особистості майбутнього спеціаліста-професіонала, які забезпечують виконання ним функцій, адекватних потребам певної виробничої діяльності.



У контексті підготовки майбутніх педагогів С.У. Гончаренко [2] дає таке формулювання поняття: професійна готовність – це інтегративна особистісна якість і істотна передумова ефективності діяльності після закінчення ЗВО. Учений зазначає, що як професійно важлива якість особистості професійна готовність є складним психологічним утворенням і включає в себе мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінковий компоненти.

А. Ліненко готовність майбутніх викладачів до педагогічної діяльності розглядає як інтегроване особистісне утворення, що характеризується обраною прогнозованою активністю особистості під час підготовки і введення в діяльність. Готовність майбутніх педагогів до педагогічної діяльності дає можливість упевнено почуватись на місці викладача, швидше адаптуватись до навчальних умов, успішно вирішувати складні завдання навчально-виховної роботи, вивчати особистісні якості та властивості студентів, визначати оптимальні засоби педагогічного впливу, глибоко аналізувати результати своєї діяльності, справлятися з емоційними, фізичними навантаженнями, оптимально будувати стосунки з вихованцями.

А. Ліненко конкретизувала компоненти професійної готовності за такими ознаками: емоційно-зацікавлені позитивні ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності (виховання ти навчання); знання про структуру особистості, її вікові зміни, цілі та способи педагогічного впливу в процесі її формування та розвитку; педагогічні вміння щодо організації та здійснення навчального і виховного впливу на особистість, яка формується; прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм свої знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей.

І.П. Підласий готовність педагога до професійної діяльності визначав через "професійний потенціал педагога" і "педагогічний професійний потенціал". Він пояснював: "Професійний потенціал (від лат. *potencia* – узагальнена здатність, можливість, сила) – головна характеристика педагога. Це сукупність об'єднаних у систему природних і придбаних якостей, які визначають здатність педагога виконувати свої обов'язки на заданому рівні...".

Формування готовності до діяльності починається з мотиваційної сфери – постановки мети на основі потреб та цілей або усвідомлення людиною окресленого перед нею завдання. Наступним є розробка плану, моделей, схем подальшої дії. Потім людина приступає до втілення готовності, застосовує певні засоби та прийоми діяльності, порівнює хід роботи, що виконується та проміжні отримані результати з окресленою метою, вносить корективи [5].

Педагоги акцентують увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком готовності. Психологи орієнтуються на встановленні характеру зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності.

Одні науковці підкреслюють, що готовність включає в себе не лише професійні знання, вміння і навички, а також певні особистісні риси. Інші автори підкреслюють потенційні можливості готовності в забезпеченні мобілізаційності на включення у професійну діяльність (А. Ліненко), внутрішніх умов для успішного професійного саморозвитку (О. Пехота), високого рівня професійного саморозвитку (Г. Троцько). Готовність виступає як результат професійно-педагогічної підготовки, так і умовою успішної професійної діяльності. Отже, основними характеристиками готовності до педагогічної діяльності можна визначити такі: динамічність, стійкість, цілісність.

Основними компонентами готовності до педагогічної діяльності є:

1) змістово-операційний (система професійних знань, умінь і навичок, педагогічне мислення, професійне спрямування уваги, сприймання та пам'яті),

2) мотиваційно-цільовий (позитивне ставлення та інтерес до професії, бажання присвятити себе педагогічній діяльності),

3) оцінний (самооцінка власної професійної підготовленості),

4) ціннісно-орієнтаційний (розуміння професійних цінностей та етичних норм, духовність, громадська активність та професійна відповідальність)

5) комунікативно-інформаційний (комунікативна компетентність; сформованість комунікативних умінь; розвиток інформаційної культури; використання новітніх інформаційних технологій у професійній педагогічній діяльності),

6) креативний (розвиток педагогічної творчості; педагогічна майстерність та професійна культура; використання нових, креативних підходів у методиці викладання).

Зазначимо, що окремі науковці (Л. Кондрашова, Г. Троцько) виокремлюють як складовий орієнтаційний компонент, зміст якого складають ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є принципи, погляди, переконання, готовність діяти відповідно до них. Обов'язковим компонентом готовності до професійно-педагогічної діяльності науковці визначають оцінний або оцінно-регулятивний (І. Вужина), оцінно-результативний (І. Гавриш) компонент, який включає самооцінку своєї професійної підготовленості і відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам. Залежно від специфіки предмета дослідження автори до структури готовності включають також деякі інші компоненти:



емоційно-вольовий, психофізіологічний (Л. Кондрашова Г. Троцько), інтеграційний (О. Пехота), креативний (С. Литвиненко) тощо. Зауважимо, що такі розбіжності у визначенні сутності готовності до педагогічної діяльності та її компонентного складу зумовлені передусім предметом дослідження науковця, різним контекстом розгляду проблеми, методологічними засадами й авторською концепцією дослідження. Однак зазначимо, що різні трактування цього поняття не виключають, а розширюють і поглиблюють уявлення про досліджуваний феномен [4].

У сучасних дослідженнях для характеристики професійно-педагогічної діяльності досить широко використовується компетентнісний підхід. Бути професійно педагогічно компетентним означає мати багатокомпонентний склад інтеграційних професійних знань і вмінь, що забезпечує усвідомлення вольових рішень, виконання творчих дій з конструювання процесу навчання й моделювання комунікативних зв'язків.

Отже, професійна готовність науково-педагогічного працівника до педагогічної діяльності передбачає його професійну кваліфікацію та певну сукупність особистісних якостей і властивостей.

Професійна кваліфікація науково-педагогічного працівника містить такі складові:

- спеціально-предметна компетентність (тобто глибокі та всебічні знання з навчальної дисципліни, яку викладає науково-педагогічний працівник, а також широка ерудиція в цій науково-предметній галузі),
- психолого-педагогічна компетентність (глибокі теоретичні знання з психології і педагогіки, а також уміння втілити їх у практиці навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі),
- комунікативна компетентність (здатності здійснювати педагогічне спілкування під час освітнього процесу),
- соціокультурна компетентність.

Однак при професійній підготовці викладача не слід забувати про таку важливу задачу як формування психологічної готовності до педагогічної праці. Вона поєднує в собі всі більш вузькі питання формування інтересів, нахилів, спрямованості на педагогічну працю.

Ситуативна готовність до педагогічної діяльності включає в себе різного роду установки на усвідомлення педагогічної задачі, моделі майбутньої поведінки, визначення спеціальних засобів діяльності, оцінку власних можливостей в їх співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату.

Важливим для викладача є і його вміння комунікувати зі студентами. Л.О. Савенкова обґрунтовує п'ять рівнів готовності майбутніх викладачів до професійного спілкування: стихійно репродуктивний, репродуктивний, реконструктивний, варіативний, творчий [3]

Вплив на формування готовності до самореалізації у професійній сфері, на нашу думку, має низка педагогічних умов, забезпечуваних у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО:

- Актуалізацію суб'єктного досвіду студентів і його включення в зміст професійної підготовки.
- Забезпечення комунікації між суб'єктами освітнього процесу на основі діалогічної взаємодії.
- Формування ціннісних установок майбутніх викладачів ЗВО на професійну самореалізацію.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, готовність до діяльності є одним із критеріїв результативності процесу підготовки майбутнього викладача ЗВО. Її трактують як систему індивідуальних властивостей, якостей особистості та спрямування на майбутню професійну діяльність.

Готовність до педагогічної діяльності майбутніх викладачів поєднує в собі усвідомлення соціальної відповідальності, намагання самостійно вирішувати професійні задачі та належний рівень вмінь та якостей, необхідних для педагогічної діяльності, а саме знання з фахових та дотичних дисциплін, вміння використовувати новітні технології, високий рівень педагогічної майстерності тощо.

Особливості професійної самореалізації майбутніх викладачів закладів вищої освіти представлені у наукових дослідженнях недостатньо, хоча вчені постійно звертають увагу на взаємозв'язок, взаємовплив і взаємозалежність особистісного та професійного у процесі самореалізації особистості. Тому необхідним є подальше більш детальне вивчення даного питання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вітвицька С. С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* (19). 2004. С. 69-71.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
3. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : Монографія. Київ : КНЕУ, 2005. 212 с.
4. Садова Т.А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/331/84/>
5. Семенець Л.М. Змістовий аналіз професійної готовності майбутніх учителів математики. Київ : Освіта України, 2009, С. 96-100.





УДК 37.015 : 78

Діана БАРАНОВА

**ЗАКЛАДИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ**

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Савченко Н. С.

У статті проаналізовано проблему розвитку закладів позашкільної освіти у контексті сучасних освітніх тенденцій. Зазначено, що система позашкільної освіти України ґрунтується на традиціях навчання й виховання особистості, досвіді багатьох поколінь, цінностях, які є провідними у соціумі, ідеях, переконаннях, стандартах і впроваджується у вільний від навчання час у позашкільних закладах освіти, у центрах й об'єднаннях для дітей та молоді. Доведено, що розвиток позашкільної освіти України відбувався протягом тривалого періоду, характеризувався поступовою зміною окремих гуртків і секцій до цілісної системи позашкільної освіти. У результаті розгляду наукових розвідок, присвячених закладам позашкільної освіти, зроблено висновки, що структура діяльності позашкільних закладів освіти вимагає відповідності пріоритетним напрямкам роботи, які узгоджені Українським державним центром, а саме: пластовий, скаутський; художньо-естетичний; мистецький; туристсько-краєзнавчий; дослідницько-експериментальний; еколого-натуралістичний; науково-технічний; фізкультурно-спортивний; військово-патріотичний; бібліотечно-бібліографічний; соціально-реабілітаційний; оздоровчий; гуманітарний. Будовою позашкільної освіти є: позашкільні заклади освіти; центри позашкільної освіти довільного підпорядкування; гуртки; секції; клуби; навчальні заклади культурного, спортивного, реабілітаційного спрямування; фонди та асоціації, пов'язані з позашкільям.

**Ключові слова:** позашкільна освіта, заклади позашкільної освіти, центри позашкільної освіти довільного підпорядкування, гуртки, секції, клуби, навчальні заклади культурного, спортивного, реабілітаційного спрямування; фонди та асоціації, пов'язані з позашкільям.

**Постановка проблеми.** Освіта України розвивається в контексті світових тенденцій. На сучасному етапі створюються нові орієнтири в системі освіти, зумовлені соціально-політичними, економічними та соціокультурними змінами на національному та світовому рівнях й відповідним розумінням пріоритетних завдань сучасної освіти, що складаються у галузі науково-педагогічних знань. Це визначає зміни всіх освітніх сфер, зокрема позашкільної освіти України. Сьогодні позашкільна освіта становить невід'ємну частину системи неперервної освіти, оскільки дає дитині додаткові можливості інтелектуального, духовного й фізичного розвитку, сприяє актуалізації творчих та освітніх потреб. Саме тому позашкільні заклади мають попит у сучасному суспільстві. Їхня робота помітно відрізняється від організації інших соціокультурних і виховних центрів. Актуальність позашкільної освіти полягає в розвитку соціально-комунікативної компетентності в дітей, у становленні їхньої соціальної зрілості та відповідальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових і методичних джерел з питань позашкільної освіти, діяльності позашкільних навчальних закладів засвідчує наявність широкого спектра досліджень її різних аспектів. Теоретичні основи позашкільної освіти закладені в педагогічних працях В. Вахтерова, Г. Ващенко, А. Макаренка, Є. Мединського, І. Огієнка, С. Сірополка, В. Сухомлинського, В. Чарнолуцького, С. Шацького та ін. Різні аспекти організації виховної роботи в закладах позашкільної освіти стали предметом наукових пошуків таких вітчизняних дослідників, як О. Биковська, В. Вербицький, Е. Єрьоменко, О. Мамешина, Г. Пустовіт, Т. Сорока й Б. Струганець та інших. Серед зарубіжних дослідників проблемам позашкільного виховання присвятили свої наукові дослідження Ф. Кесер, Г. Акар, А. Їлдірім, М. Ясунага, Дж. Сефтон-Грін, Т. Грін, М. Гуден, Т.Тал та інші.

**Мета статті** – проаналізувати проблему розвитку позашкільної освіти у контексті сучасних освітніх тенденцій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Прийняття Закону України «Про позашкільну освіту» [7] дозволило позашкільній освіті вийти на новий етап більш якісного розвитку. Для здобуття позашкільної освіти існують спеціалізовані позашкільні заклади освіти. Основним суб'єктом навчання та виховання у закладі позашкільної освіти є фізична особа. Навчально-виховний процес у закладі позашкільної освіти зорієнтований на бажання дитини, її здібності, схильності, психофізичні особливості, стан здоров'я. Політика закладів позашкільної освіти – робота без примусу, враховуючи свободу вибору дитини, що робить гурткову роботу цікавою для дітей різного віку [4].

Наразі система позашкільної освіти України ґрунтується на традиціях навчання й виховання особистості, досвіді багатьох поколінь, цінностях, які є провідними у соціумі, ідеях, переконаннях, стандартах і впроваджується у вільний від навчання час у позашкільних закладах освіти, у центрах й об'єднаннях для дітей та молоді. Саме ці особливості розвитку позашкільного освітньо-виховного середовища найповніше забезпечують ефективне протікання процесу для розвитку талантів дитини у сферах



тієї діяльності, на яку спрямована робота певного гуртка. Відтак, пріоритетними завданнями цієї унікальної освітньо-виховної галузі є не стільки навчання, хоча це одна з важливих її цілей, скільки виховання молодого особистості насамперед як громадянина, розвиток її талантів, творчих здібностей, формування духовного світу, практичних навичок соціально значущої, морально орієнтованої й відповідальної діяльності в суспільстві [10].

Переходячи до розгляду наукових розвідок, присвячених закладам позашкільної освіти, зауважимо, що структура діяльності позашкільних закладів освіти вимагає відповідності пріоритетним напрямам роботи, які узгоджені Українським державним центром, а саме: пластовий, скаутський; художньо-естетичний; мистецький; туристсько-краєзнавчий; дослідницько-експериментальний; еколого-натуралістичний; науково-технічний; фізкультурно-спортивний; військово-патріотичний; бібліотечно-бібліографічний; соціально-реабілітаційний; оздоровчий; гуманітарний.

Будовою позашкільної освіти є: позашкільні заклади освіти; центри позашкільної освіти довільного підпорядкування; гуртки; секції; клуби; навчальні заклади культурного, спортивного, реабілітаційного спрямування; фонди та асоціації, пов'язані з позашкільям [7].

Розвиток позашкільної освіти України відбувався протягом тривалого періоду, характеризувався поступовою зміною окремих гуртків і секцій до цілісної системи позашкільної освіти. Сучасна українська система позашкільної освіти є результатом історичного здобутку та певних етапів розвитку, що тісно пов'язані із значущими подіями в державі.

У часи відродження незалежності України позашкільна освіта в державі стала невід'ємною частиною освіти. Вона базується на принципах гуманізації, демократизації, поєднанні цінностей, на яких відбувається виховання людини в сім'ї, науковому підході до викладання та систематичності гурткової роботи, безперервності, з інтеграцією між різними напрямками позашкільної роботи, багатоваріантності, доступності, самостійності, гармонічного поєднання родинного виховання та суспільних обов'язків, практичного спрямування [6].

Порівнюючи наповненість та матеріали позашкільної освіти з базовою освітою, можна побачити різні засади, на яких ґрунтується кожна ланка. Це власні потреби дітей та їх батьків. Ці потреби знаходяться у постійному розвитку, що зумовлює безперервну динамічність позашкільної освіти та її різноманітність. Особливість позашкільного навчально-виховного процесу полягає у пошуку педагогічних технологій та методів, які можуть допомогти дітям реалізуватися у соціокультурному середовищі [2].

Підґрунтям позашкільної освіти є особистісні мотиви та інтереси дитини у тій чи іншій діяльності. На думку В. Коваленко головною метою позашкільної освіти є розвиток мотивації індивіда до пізнання творчості, створення умов для різнобічного розвитку дітей і молоді у вільний час, а також задоволення освітніх потреб за допомогою введення діяльності наукового, дослідницького, технічного, мистецького, екологічного, туристичного, спортивного напрямку [8].

За визначенням Г. Балла головна мета діяльності позашкільної освіти – це допомога у вихованні творчих здібностей дитини, підлітка, молоді людини. Вчений запевняє, що позашкільна освіта має на меті: сприяти творчій скерованості дитини, знаходження нею тих творчих, гуманістичних потреб та цілей, які стануть визначальними у її подальшому житті; розвивати творчий потенціал, а саме: цілеспрямованість, вміння продукувати ідеї, критично мислити, діяти самостійно, бути вимогливим та наполегливим, уміти бути організовувати певну діяльність, любов до праці тощо; реалізовувати творчу самосвідомість, уміти бути організованим та регулювати власний настрій та керувати емоційним станом в екстремальних ситуаціях; розвивати інтелект, уміння мислити логічно, але й творчо, уміти фантазувати та реалізовувати власні фантазії; систематично здобувати нові знання в обраному напрямі гурткової діяльності, вміння експериментувати, досліджувати, постійно намагатися покращити світ навколо; вчити дитину бути чутливою, емоційною, пластичною та відповідного до них доцільного індивідуального стилю діяльності й поведінки; виховувати у особистості здатності до креативного спілкування з науковцями різних галузей, з однолітками, вмінню вести бесіду, висловлювати власну думку [1].

Поняття «виховний потенціал» є сукупністю понять «виховний» і «потенціал». Походження слова потенціал визначається від латинського *potentia* – сила – внутрішні запаси, які можливо використовувати для виконання певних задач або задля досягнення поставленої мети. Але дефініція слова «виховний» потребує роз'яснення.

Категорія «виховання» визначається як ключова категорія педагогічної науки. Хоча проблема виховання була неодноразово предметом досліджень науковців в різних аспектах, поняття не є остаточно визначеним. Зміст виховання трактується по-різному в залежності від того, під яким кутом та у розрізі якого підходу його розглядають.

Виховання неабияк впливає на розвиток дитини, її характеру, формує світогляд особистості, запускає процеси соціального становлення. Виховання суттєво впливає на становлення людини, але його вплив не безмежний. По-перше, виховання підпорядковане якості рівня розвитку суспільства, суспільним відносинам,



перспективам матеріального і духовного плану. По-друге, – від вікових, психологічних та індивідуальних рис дитини [3].

Отже, в тлумаченні змісту поняття «виховання» сучасна психолого-педагогічна наука окреслює певні теоретичні положення, що є ядром розуміння її сенсу. В. Сухомлинський вважав, що головним принципом виховання є важливість прийняття до уваги вікові особливості учнів. І. Бех зауважував, що виховання є ключовим фактором зростання особистості у процесі онтогенезу. Таким чином, аналізуючи різні визначення, можна додати, що виховання є складною і багатогранною динамічною активністю, яка містить у собі філософський, соціальний, педагогічний, психологічний, культурологічний аспекти. Виховання різних країн, національностей та історичних етапів виразно відображає стан і запити суспільства, різних прошарків населення щодо мети, змісту та підходів підготовки дітей і молоді до майбутнього життя [9].

Виховний потенціал позашкільного закладу освіти формується завдяки низці умов і факторів, що розкривають педагогічний зміст та усі його можливості. Існує варіативний характер підходів до дефініції складових у змісті категорії «виховний потенціал позашкільного закладу освіти». На думку Вербицького В., Литовченко О., Ковбасенко Л. компонентами виховного потенціалу позашкільного закладу освіти є: діти, батьки, адміністративна ланка закладу; виховне середовище закладу освіти, а саме духовна, матеріальна та активна участь у формуванні життєвого досвіду вихованців; домінанти, які є базою навчально-виховного процесу; сутнісні форми та методи реалізації навчально-виховного процесу; взаємозв'язки з іншими соціальними закладами [9].

Декларація про державний суверенітет України (1990 рік) дала змогу освітянам країни самостійно вирішувати питання, пов'язані із вихованням і навчанням дітей та підлітків, одночасно підштовхнула до підвищення відповідальності за дітей, спонукала до пошуку інших форм організації дозвілля дітей та підлітків в позашкільних закладах, національно-культурного відродження українського народу, його історичної свідомості і традицій. Введення позашкільної освіти до складової системи освіти України, прописане право кожного на здобуття позашкільної освіти сприяло прийняття Закону України «Про освіту» (1991), введеного в дію Постановою Верховної Ради від 04.07.1991 р. [5].

Згідно Конституції України 1991 року позашкільна освіта та виховання вважалися частиною освітньої системи і були спрямовані на розвиток здібностей, талантів дітей та студентської молоді, задоволення їх інтересів і потреб у професійному визначенні. Участь у позашкільній освіті та вихованні особистості мали здійснювати сім'я, навчальні заклади різних типів, трудові колективи, громадські організації. Підґрунтям цього мають стати принципи добровільності вибору типів закладів та видів гурткової діяльності. Держава мала забезпечувати умови для отримання індивідами позашкільної освіти. До позашкільних закладів освіти було включено: палаци; будинки; центри; станції дитячої, юнацької творчості, учнівські та студентські клуби; дитячо-юнацькі спортивні школи; школи мистецтв; студії; початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади; бібліотеки; оздоровчі та інші заклади [6].

Наразі позашкільна освіта є невіддільним складником безперервної освіти та соціальним інститутом виховання моральної, культурної особистості, свідомого громадянина.

Згідно ст. 14 Конституції України 2018 року метою позашкільної освіти є розвиток освітніх, наукових культурних, спортивних, фізичних, технічних та творчих здібностей дітей та молоді, здобуття ними початкових фахових компетентностей, необхідних для подальшої професійної діяльності. Здобуття позашкільної освіти може відбуватися паралельно з навчанням в іншому закладі освіти (дошкільному, середньому, професійно-технічному закладі передвищої освіти). Знання та навички, здобуті за програмами позашкільної освіти, можуть бути визнані на відповідному рівні освіти. Здобуття позашкільної освіти може відбуватися у позашкільних закладах різних типів, форм власності та підпорядкування, іншими закладами освіти, сім'єю, громадськими об'єднаннями, підприємствами, установами, організаціями та іншими юридичними і фізичними особами. Позашкільна освіта може фінансуватися за кошти засновника, державного або місцевих бюджетів або батьків. Органи місцевого самоврядування мають працювати над тим, щоб зробити позашкільну освіту доступною відповідно до освітніх, культурних, духовних потреб громадськості.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, на підставі аналізу матеріалу виявлено, що соціокультурні умови розвитку держави актуалізують проблему виховання особистості. Позашкільна освіта є найбільш мобільним підрозділом освітньої системи України, що відповідає інтересам держави, соціальному замовленню та задовольняє запити громадян щодо соціальної та творчої самореалізації.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл, Г. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти. *Освіта і управління*, 1997. № 2, С. 21–36.
2. Березівська, Л. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті. Київ: Богданова А.М., 2008. 406 с.
3. Бобошко, В. Інтеграція виховного потенціалу сім'ї, школи і громади у Великій Британії. Дис... д-ра філософії. Умань. 2018.
4. Вербицький, В. Про стан і перспективи розвитку позашкільної освіти. *Позашкільна освіта*, 2008. № 6, С. 8–19.
5. Відомості Верховної Ради (ВВР), 1991. №34. ст.451. [www.rada.kiev.ua](http://www.rada.kiev.ua)
6. Войчук, В. Суспільні потреби і стратегічні напрямки розвитку позашкільних навчальних закладів: Навчально-методичний посібник. Кіровоград: ТОВ "Імекс-ЛТД", 2005. 292 с., С. 86–88.



7. Закон України «Про освіту». 2017. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12?find=1&text=%D0%BF%D0%BE%D0%B7%D0%B0%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0+%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0#Text>
8. Закон України «Про позашкільну освіту» <http://tu.osvita.ua/legislation/law/2241/>
9. Коваленко, В. Формування образного мислення в обдарованих учнів основної та старшої школи засобами художньої літератури. Київ, 1998.
10. Литовченко, О. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу: колективна монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012.
11. Пустовіт, Г. Позашкільна освіта та виховання в Україні у векторах сучасного розвитку. *Освіта та педагогічна наука*, 2013. № 3, С. 5–10.

УДК 378.046.4

**Валерія БЕРЛІН****ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В НУШ***(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультет педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В. В.*

*У статті досліджено суть, характер, структуру та особливості діяльнісного підходу учнів. Розкрито проблему діяльнісного підходу до навчання учнів математики в новій українській школі.*

**Ключові слова:** діяльнісний підхід, уроки математики, початкова школа, самостійність, Нова українська школа.

**Постановка проблеми.**

Діяльнісний підхід об'єднує в одне ціле пошукову, проєктну, дослідницьку методики. Мета діяльнісного підходу це розвиток особистості учня на основі засвоєння ним не лише знань, умінь і навичок, а насамперед узагальнених способів навчальних дій шляхом цілеспрямованої, науково обгрунтованої організації власної навчально-пізнавальної діяльності.

Діяльнісний підхід у навчанні математики в Новій українській школі дає можливість вчителю творчо працювати, шукати, ставати у співдружності з учнями майстром своєї справи, працювати на високі результати, формувати в учнів універсальні навчальні дії, розвивати у них самостійність.

Основним завданням діяльнісного підходу на уроці математик є формування практичних умінь застосування теоретичних знань та вміння виокремлювати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати математичні поняття, створювати математичні моделі, іншими словами, навчитися володіти такими універсальними способами, які знадобляться учням на практиці.

Метою діяльнісного підходу в НУШ є розвиток здібностей учня самостійно ставити навчальну мету, проєктувати шляхи її реалізації, контролювати й оцінювати свої досягнення.

**Аналіз досліджень і публікацій.**

Проблема діяльнісного підходу учнів ніколи не втрачала актуальності. Її досліджували такі філософи, педагоги, психологи як, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін, Д. Богоявленський М. Данілов, В. Сухомлинський, О. Савченко та інші [8, 27].

Поняття «діяльність», її структурні компоненти, їхні властивості вивчалися Л. Виготським, С. Рубінштейном, Н. Кузміною та ін. Сутність діяльнісного підходу як специфічного виду діяльності розглядалася В. Сухомлинським, Дж. Гілфордом, М. Даніловим та ін.

Діяльнісний підхід бере свій початок із теоретичних положень праць Л. Виготського, О. Леонт'єва, П. Гальперіна, Д. Ельконіна.

Дослідження діяльнісного підходу охарактеризовано через розроблені теорії та концепції психологів, педагогів: концепція розвивального навчання Д. Ельконіном, В. Давидовим; теорія поетапного формування розумових дій П. Гальперіном, Н. Талізіною; теорія формування перцептивних дій А. Запорожцем; концепція проблемного навчання психологом Д. Богоявленським, Т. Кудрявцевою; дидактими – М. Даніловим, І. Лернером [2, 3].

Формування діяльнісного підходу на різних етапах їх навчання вивчали Л. Виготський, А. Нікітіна та ін. Розвиток діяльнісного підходу на уроці математики вивчали О. Савченко, Т. Шапов, Д. Пой, Л. Фрідман.

Впровадження технології діяльнісного підходу в навчальний процес можна обумовити тим, що виникає постійна потреба удосконалення навчання молодших школярів, пошук нових підходів, які допомагають мотивувати учнів. Згідно Державного стандарту початкової освіти основними принципами її розбудови є створення умов для повної реалізації здібностей, таланту, всебічного розвитку кожної людини; гуманітаризація; демократизація освіти; пріоритет загальнолюдських цінностей, формування компетентної особистості [3].

Розв'язання означеної проблеми дістало відображення в основних державних документах: Державному стандарті початкової загальної освіти України, Законі України «Про освіту», Концепції Нової української



школи. У цих та інших нормативних документах конкретизовано завдання початкової ланки освіти, які спрямовані на розвиток та формування діяльнісного підходу молодших школярів.

Модель діяльності молодших школярів на уроці математики (мотивація, створення орієнтовної основи дій, матеріальні або нематеріальні дії, зовнішнє мовлення, внутрішнє мовлення, автоматизована розумова дія), розробив П. Гальперін; педагогічну технологію формування математичної компетентності на основі впровадження діяльнісного підходу розробив Л. Коваль, О. Онопрієнко, Л. Петерсон, С. Скворцова та ін. [5, 205], [2, 2].

Незважаючи на досить значну кількість наукових праць, присвячених розвитку діяльнісного підходу на уроці математики в НУШ, проблема розвитку діяльнісного підходу залишається недостатньо розглянутою та надзвичайно актуальною.

**Мета статті** полягає в аналізі проблеми розвитку діяльнісного підходу на уроці математики, дослідженні суті, характеру, особливостей та структури діяльнісного підходу, а також визначенні шляхів здійснення зазначеного розвитку на уроках математики.

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

Діяльнісний підхід в освіті розглядається як спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь особистості, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти і командної роботи, успішну інтеграцію в соціум і професійну самореалізацію.

Діяльнісний підхід спрямований на те, щоб організувати діяльність суб'єкта, в якій він був би активним суб'єктом пізнання, праці, спілкування, свого розвитку та визначає діалектичну єдність особистісного та діяльнісного підходів у педагогіці [6, 45].

Цей метод навчання є одним із провідних у сучасній початковій школі. Його застосування забезпечує можливості щодо вироблення в учнів необхідних пізнавальних умінь, компетенцій саморозвитку та самовиховання. Діяльнісний підхід дозволяє дітям глибоко поринути у таємниці навчального предмету, оволодіти методами його пізнання та різними способами розв'язування завдань щодо організації роботи у класі із запровадження діяльнісного методу навчання на уроках математики.

З дидактичної точки зору діяльнісний підхід допомагає здійснити: формування мислення через навчання діяльністю; вміння адаптуватися всередині певної системи щодо прийнятих у ній норм (самовизначення), усвідомлена побудова своєї діяльності з досягнення мети (самореалізація); адекватне оцінювання власної діяльності та її результатів (рефлексія) [7, 74-75].

Основним структурним компонентом діяльності є навчальна задача, тобто мета, яка ставиться перед учнями у формі проблеми, завдання, що створює проблемну ситуацію, розв'язавши яку школярі опановують загальним способом дій для розв'язку широкого класу конкретних завдань.

А. Нікітіна виділяє так принципи діяльнісного підходу: [4, 54-56]

- принцип діяльності (відкриття нового знання самою дитиною);
- принцип безперервності (узгодженість усіх компонентів системи навчання: мети, завдань, змісту, методів, форм);
- принцип цілісного уявлення про світ (якщо знання не потрібні, то для чого вони?);
- принцип мінімаксу (забезпечує рівноцінне навчання);
- принцип психологічної комфортності (віра у сили та можливості дитини);
- принцип варіативності (формування вміння добирати різні варіанти розв'язання завдань);
- принцип творчості (максимальна орієнтація на творчу основу у діяльності).

Технологія діяльнісного підходу сприяє персоналізованому навчанню, що дозволяє учням розвивати свої таланти та здібності, демонструвати високий рівень знань. Під час проведення уроків потрібно чити учнів бути самостійними. Уже сьогодні очевидно, що таке навчання не лише робить уроки цікавими, а засвоєння знань успішним та ефективним, а також допомагає учням набути досвіду, полегшуючи вибір власної професії в майбутньому та успішну реалізацію в житті.

О. Белова виокремлює таку структуру діяльнісного підходу: мета (вибір способів навчальної діяльності); мотив (прагнення до якісного та ефективного засвоєння знань); предмет (відомості про застосування у практиці); спосіб (певні дії для досягнення мети) [4, 63].

При використанні діяльнісного підходу, як і в розвивальному навчанні, основний наголос ставиться на творчу співпрацю вчителя і учня. Застосування як традиційних, так і сучасних технологій освіти сприяють вияву здібностей, можливостей та потреб кожного учня і сприяють максимальному розвитку їхньої творчості.

Завдання вчителя організувати навчальну діяльність таким чином, щоб отримані на уроці знання були для учнів результатом їхніх власних пошуків.

Використання діяльнісного підходу на уроках математики відбувається за такими етапами: [7, 25]

- вчитель створює проблемну ситуацію;
- учень приймає проблемну ситуацію;
- разом виявляють проблему;



- вчитель скеровує пошукову діяльність;
- учень здійснює самостійний пошук за принципом «Хочу, тому що можу»;
- обговорення результатів.

Діяльнісний підхід до навчання учнів математики передбачає:

1. Під час відповіді учня вчитель намагається не нав'язувати свої думки, свого способу розв'язування завдання.

2. Вчитель просить учня пояснити (обґрунтувати) кожен крок розв'язку. Учень повинен вчитися уважно вислуховувати аргументи однокласників і коментувати їх.

3. Заохочення спостережливості та ініціативи учнів, стимулювання їх до пошуку раціональних способів розв'язування завдань.

4. Обговорення з учнями отриманого результату з метою привчити їх усвідомлювати відповідь задачі, виконувати там, де це можливо, перевірку, робити прикидку результату, формувати навички самоконтролю.

Г. Антонів виділяє такі прийоми, спрямовані на реалізацію діяльнісного підходу на уроках математики: [1, 25]

- створення інтриги, загадкової ситуації;
- емоційна "зарядка" учнів;
- повернення до попереднього досвіду учнів;
- пояснення значення досліджуваної теми.

Л. Жданюк для формування діяльнісного підходу під час уроків математики в початковій школі також пропонує такі методи: [5, 52-53]

- метод «Рюкзак»;
- метод «Чотири кути».

Представлена технологія реалізації інтерактивного методу «Чотири кути» під час уроків в початковій школі дозволяє:

- створювати для кожного учня умови, за яких йому самостійно треба зробити правильний вибір з чотирьох запропонованих варіантів відповідей;
- створити умови для засвоєння нового матеріалу;
- перевірити знання, вміння і навички молодших школярів;
- стимулювати їх до самоконтролю;
- показати молодшим школярам успішність їхньої навчальної діяльності, а також шляхи вирішення проблем у навчанні.

Вважаємо, що в основі Нової української школи лежить системно-діяльнісний підхід. Стандарти нового покоління мають бути орієнтовані на результати: особистісні (готовність та здатність до саморозвитку, сформованість мотивації до пізнання, система цінностей – ставлення до себе, до інших, до освітнього процесу та його результатів); предметні (знання та вміння, досвід творчої діяльності та ін.); метапредметні (засвоєння компетентностей та виховання основ уміння вчитися) [6, 54].

Навчання через діяльнісний метод передбачає таке здійснення навчального процесу, при якому на кожному етапі освіти одночасно формується та вдосконалюється ціла низка інтелектуальних якостей особистості.

Реалізуючи діяльнісний підхід до навчання математики, сучасний учитель повинен навчати учнів співпраці у груповій і колективній роботі, заохочуючи до самостійності, прагнути зацікавити практичною навчальною роботою.

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

Отже, використання діяльнісного підходу на уроках математики дозволяє оптимізувати навчальний процес, усуває навантаження учня, запобігає шкільним стресам, робить навчання в школі єдиним освітнім процесом.

Використання діяльнісного підходу під час уроків у НУШ створює необхідні умови для розвитку умінь школярів самостійно мислити, обирати матеріал, аналізувати, добре орієнтуватися в новій ситуації, успішно здійснювати пошук способів вирішення практичних завдань, що створює умови для вміння прогнозувати і планувати власну діяльність, вміння систематизувати наявну інформацію.

Розробка варіантів комплексу різних ігрових вправ, методів для розвитку діяльнісного підходу на уроках математики може стати предметом подальшого науково-методичного пошуку.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Антонів Г. Творча майстерня вчителя математики. Школа. 2013. №12. С. 23–30.
2. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти: Початкова школа: 2010. Випуск № 9. С. 1-4.
3. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення 20.02.2023)
4. Доценко С. Реалізація системно-діяльнісного підходу на уроках математики. Педагогіка та психологія, Харків, 2016. Випуск № 55. С.52–63.
5. Коваль Л., Скворцова С. Методика навчання математики в початковій школі: теорія і практика. Харків: ЧП «Принт-Лідер», 2011. 414 с.



6. Нова українська школа: основи стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
7. Роміцина Л. Діяльнісний підхід до навчання учнів математики: розвиток мислення, спрямованого на майбутнє. Інноваційна педагогіка. 2020. Випуск 27. С.74–77.
8. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи і учнів. 2018. Випуск № 3. С. 26–32.

УДК 373.24

Інна БЕРУН

### ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБОМ МІНІ-ДОСЛІДЖЕНЬ НА УРОКАХ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Демченко Ю. М.

У статті розкрито сутність й значення дослідницької діяльності, основні підходи та особливості формування дослідницьких умінь у молодших школярів на уроках математики. Охарактеризовано принципи, етапи формування дослідницьких умінь засобом міні-досліджень на уроках математичної освітньої галузі.

**Ключові слова:** дослідницька діяльність, дослідницькі уміння, математична галузь, урок, молодші школярі.

**Постановка проблеми.** Формування дослідницьких умінь молодших школярів – одне із найважливіших завдань сучасної освітньої практики в рамках Концепції Нова українська школа. Сьогодні у світі надзвичайно важливо формувати дослідницькі уміння у здобувачів освіти, особливо у галузі математики, науки та технології. На думку багатьох дослідників, саме дослідницькі здібності і вміння є однією з ключових складових успіху в будь-якій галузі.

Однією з ефективних стратегій формування дослідницьких умінь у здобувачів освіти є проведення міні-досліджень на уроках математичної освітньої галузі. Це дає змогу учням збагачувати свій досвід та вдосконалювати свої знання, а також розвивати критичне мислення та навички самостійної роботи. Саме початкова школа здійснює повноцінний процес формування дослідницьких умінь у молодших школярів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави зробити висновок, що проблемі формування дослідницьких умінь молодших школярів присвячені наукові праці В. Андреева, Н. Головізніна, А. Зимової, Л. Богоявленської, Н. Новікова, А. Савенкова, А. Подд'якова та ін. Щодо досліджень останніх років, проблемі формування дослідницьких умінь в молодшому шкільному віці, присвячені роботи Н. Бібік, А. Гладкової, Н. Семенової, О. Савченко та ін.

Проаналізувавши сучасну наукову літературу таких педагогів: І. Бех, І. Богданова, В. Борисов, В. Загвязінський, І. Зязюн, І. Каташинська, Н. Кузьміна, Н. Кушнарченко, Л. Левченко, К. Макагон, Л. Макарова, Н. Недодатко, О. Попова, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, В. Шейко та ін.), ми зробили висновок, що в структурі педагогічної діяльності провідне місце займають науково-дослідна і дослідницька діяльність.

Проблему формування навчально-дослідницьких умінь було розглянуто такими науковцями-педагогами, зокрема: В. Андреева, Ю. Громико, Н. Недодатко, О. Павленко, Г. Пустоцьвіта та ін.; психологами: Д. Богоявленського, Г. Балла, М. Кулюткіна, Л. Ланди, М. Левитова, В. Моляка, О. Раєва, І. Якиманської та ін. Зміст та структуру дослідницьких умінь відображено у працях І. Звереві, Н. Кузьминої, В. Литовченко та ін. Результати досліджень підтверджують, що сутність і зміст дослідницьких умінь визначаються через дослідницьку діяльність, її науково-дослідницьку форму. У психолого-педагогічній літературі немає чіткого розмежування понять «дослідницька» і «навчально-дослідницька діяльність» та однозначного трактування поняття «дослідницькі уміння» [7, с.412-414].

**Мета статті** розкрити сутність й значення дослідницької діяльності, основні підходи та особливості формування дослідницьких умінь у молодших школярів на уроках математики. Вказати етапи, принципи формування дослідницьких умінь засобом міні-досліджень з позиції організації навчально-дослідницької діяльності учнів початкової школи на уроках математики.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Особливого значення набуває формування у молодших школярів умінь до дослідницької діяльності, яка є основою будь-якого навчального та творчого процесу. У віці 7-9 років діти починають формулювати запитання, на які самостійно шукають відповіді. Тобто діяльність школярів спрямована на розвиток причинного мислення, що характеризується ростом самостійності розумової діяльності і критичного мислення. Дитина вчиться управляти своєю розумовою діяльністю: ставити дослідницьку мету, висувати гіпотези причинно-наслідкових залежностей, розглядати відомі їй факти з позиції висунених гіпотез. Але, під час навчання вчителі формують у молодших школярів здатність до запам'ятовування та репродуктивного відтворення. Отже, необхідно максимально розвивати дослідницькі уміння. Їх формування відбувається ефективніше, якщо на уроках математики застосовувати



певні творчі вправи, завдання та тести, які націлені саме на це. Дослідницька діяльність – вища форма самоосвіти учня. Формування дослідницьких умінь у школярів – процес складний і довготривалий.

Аналізуючи філософські праці можна сказати, що поняття «дослідницька діяльність» нерозривно пов'язане з такими фундаментальними поняттями, як учіння, інтелект, творчість.

Вивчення й аналіз психологічної літератури дали можливість визначити дослідницьку діяльність як особливий вид діяльності, що є результатом функціонування механізму пошукової активності і будується на базі дослідницької поведінки.

Відомий педагог та психолог, О. Савенков, доводить, що у фундаменті дослідницької поведінки лежить психічна потреба в пошуковій активності в умовах невизначеної ситуації і він дає таке визначення: «Дослідницьку діяльність слід розглядати як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, породжуваний в результаті функціонування механізмів пошукової активності і споруджуваний на базі дослідницького поведінки. Вона логічно включає в себе мотивуючі фактори (пошукову активність) дослідницького поведінки та механізми його здійснення» [3, с.315].

Науковиця, М. Князян під дослідницькою діяльністю розуміє один із видів творчої діяльності учнів, що характеризується низкою особливостей: – дослідницька діяльність пов'язана з розв'язанням учнями творчих завдань; – дослідницька діяльність обов'язково повинна проходити під керівництвом учителя; – головним є отримання нових знань; – завдання повинні бути посильні для учнів; – дослідницькою діяльністю можуть займатися всі учні: і ті, які мають високий рівень підготовки, і ті, які мають середній рівень [5, с.221]. Дослідниця зазначає, що важливою характеристикою навчально-дослідницької роботи є спрямованість на пізнавально-творче засвоєння учнями набутих знань.

На нашу думку, дослідницька діяльність молодших школярів на уроках математики є важливим елементом їх навчання. Це дозволяє учням розширювати свої знання, розвивати навички самостійної роботи та досліджувати нові ідеї.

На уроках математики, учитель може заохочувати учнів до дослідницької діяльності шляхом включення їх у вирішення задач, які потребують додаткового дослідження та вивчення нових матеріалів. Наприклад, учні можуть досліджувати правила виконання математичних операцій, вивчати нові формули та закономірності, розв'язувати задачі, аналізувати результати та порівнювати їх зі стандартними показниками.

Також, учні можуть проводити дослідження в різних математичних областях. Вони можуть досліджувати властивості геометричних фігур, створювати нові формули, розв'язувати складні алгебраїчні задачі тощо.

Окрім того, учитель може запропонувати учням здійснити дослідження з використанням комп'ютерних програм, що дозволяє зробити навчання більш цікавим та ефективним. Наприклад, учні можуть використовувати математичні програми для вирішення складних задач, аналізування даних, моделювання процесів тощо. Таким чином, дослідницька діяльність на уроках математики може стати важливим елементом навчання, який допоможе учням розвивати свої здібності та знання в цій галузі.

Успішне здійснення дослідницької діяльності залежить від наявності у суб'єкта дослідницьких умінь.

А. Гладкова дає визначення дослідницьким умінням як «здатності до організації власної дослідницької діяльності» [2]. Науковиця описує дані здібності наступним чином: це і самостійний пошук вирішення дослідницької проблеми, і вибір, доступних для дитини, методів і прийомів дослідження і т.д. Також вона зазначає, що метою дослідницької діяльності є отримання суб'єктивно-нового знання, яке повинно забезпечити базу формування універсальних навчальних дій.

На думку, Н. Падуна [4] – дослідницькі вміння є особистісним досвідом учнів, який виражається в готовності і здатності виконувати операції, складові дослідницької діяльності. Автор зазначає, що дані вміння формуються завдяки спеціальним вправам й характеризуються наявністю мети, способів діяльності та умовами її виконання, інтелектуальним і свідомим характером і синтетичністю, що дозволяє застосовувати вміння в різних ситуаціях.

Е. Шашенкова, зазначає, що – «дослідницькі вміння – це свідоме володіння сукупністю операцій, які є способами здійснення розумових і практичних дій (у тому числі творчих дослідницьких дій), що становлять дослідницьку діяльність» [1].

О. Сокурєнко, зробила узагальнення і зробила висновок, що у процесі формування дослідницьких умінь важливу роль відіграють принципи:

- інтегрованості (об'єднання і взаємовплив навчальної і дослідницької діяльності учнів, коли досвід і навички безпосередньо впливають на успішність учнів);
- неперервності (процес довготривалого навчання і виховання, що проявляється, перш за все, в творчому об'єднанні учнів та їх вчителів);
- міжпредметних зв'язків (дослідження будь-якої проблеми вимагає знання досліджуваного предмета та широку ерудицію при вивченні всіх навчальних дисциплін) [6, с.221-224].

Дослідницькі вміння є важливим елементом розвитку інтелектуальних здібностей учнів, які можуть бути сформовані на уроках математичної освітньої галузі засобом міні-досліджень. Міні-дослідження





можуть бути організовані на уроках математики, які дозволяють учням активно досліджувати і збирати інформацію, аналізувати дані та робити висновки.

Проаналізувавши наукову та педагогічну літературу, ми визначили та зробили висновок, що основними етапами міні-дослідження є:

- Вибір теми та формулювання питання дослідження.
- Пошук необхідної інформації та збір даних.
- Аналіз зібраних даних та висновки.
- Презентація результатів дослідження.

На нашу думку, для формування дослідницьких умінь учнів на уроках математики можна запропонувати наступні завдання:

- Розв'язання задач, що потребують дослідницького підходу та збирання даних.
- Аналіз даних, зібраних у процесі виконання завдань, та робота з ними за допомогою різних інструментів (таблиці, графіки, діаграми, тощо).
- Робота з інформаційними джерелами, пошук необхідної інформації для виконання завдань та досліджень.
- Самостійна розробка дослідницьких питань та виконання міні-досліджень на основі зібраної інформації.

У процесі виконання міні-досліджень учні можуть розвивати такі дослідницькі уміння, як:

- Вміння формулювати дослідницькі запитання та гіпотези.
- Навички збору, аналізу та інтерпретації.

Формулювання дослідницьких запитань: учні можуть ставити запитання, на які вони хотіли б отримати відповіді, і розв'язувати задачі, які дозволяють отримати ці відповіді. Наприклад, на уроці математики учні можуть поставити запитання про те, як швидко можна розв'язати певну задачу з використанням різних математичних методів. Для отримання відповіді на це запитання учні можуть провести дослідження та порівняти результати.

Також важливим компонентом міні-досліджень є: побудова моделей та експериментів (учні можуть створювати моделі та експерименти, щоб перевірити свої гіпотези та досліджувати нові ідеї).

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Зазначимо кілька кроків, які можуть допомогти у формуванні дослідницьких умінь:

- Стимулювати учнів досліджувати різні проблеми, пов'язані з математикою, і надавати їм можливість провести міні-дослідження на цю тему.
- Дати учням можливість самостійно визначати проблему, яку вони хочуть досліджувати, і формулювати гіпотезу про можливе рішення.
- Надати учням доступ до даних, необхідних для проведення дослідження, таких як статистика, діаграми, таблиці тощо.
- Дати можливість учням зібрати і проаналізувати ці дані, використовуючи різні методи обробки інформації.
- Заохочувати учнів до формулювання висновків на основі результатів дослідження та відкривати нові питання для подальшого дослідження.
- Навчати учнів використовувати математичні інструменти, такі як графіки, таблиці, формули, щоб представляти свої результати дослідження.
- Надати можливість учням ділитися своїми дослідженнями з іншими учнями та вчителем, щоб отримати зворотний зв'язок та поради для подальшого розвитку.

Таким чином, застосування міні-дослідження на уроках математичної галузі можуть допомогти учням розвивати дослідницькі уміння, навички аналізу та обробки інформації, а також формулювання висновків та відкриття нових питань для подальшого дослідження і навчання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 615 с.
2. Гладкова А. П. (2013). Формирование исследовательских умений младшего школьника во внеурочной деятельности (автореф. дис. ... канд. пед. Наук). Волгоград.
3. Савенков О. І. Психологічні основи дослідницького підходу до навчання / А. І. Савенков. – М.: Просвещение, 2006. – 434 с.
4. Семенова Н. А. Дослідницька діяльність учнів. / Н.А. Семенова // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С.21-26.
5. Семенова Н. А. Організація дослідницької діяльності учнів у педагогічній практиці / Н. А. Семенова // Виховання соціальної активності підростаючого покоління. Проблеми, пошуки, рішення. Матеріали III науковопрактичної конференції, присвяченої 115-річчю з дня народження А. С. Макаренка, 20-річчю ВДЦ «Океан». - Владивосток: Дальнаука, 2003. -С.221-224.
6. Сокурєнко О. О. Навчальні дослідження в дошкільному закладі та початковій школі / О. О. Сокурєнко. — Миколаїв : ОІППО, 2011. – 50 с.
7. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник / В. В. Ягупов – К.: Либідь, 2002. – 560 с.



УДК 372.32+37.013.

Інна БОНДАРЕНКО

**НАВЧАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ***(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В.В.*

У статті розглянуто особливості навчання фінансової грамотності дітей дошкільного віку в Україні. Визначено основні складові фінансової грамотності та запропоновано методiku її навчання. Описано дослідження українських науковців у цій галузі та виділено проблеми, які виникають у процесі навчання фінансової грамотності дітей дошкільного віку. Також проаналізовано переваги раннього навчання фінансової грамотності та розглянуто перспективи подальших досліджень у цій галузі.

**Ключові слова:** навчання, фінансова грамотність, діти дошкільного віку, методика, переваги.

**Постановка проблеми.** Фінансова освіта та виховання дітей дошкільного віку – це новий напрямок у дошкільній педагогіці. Оскільки фінансова грамотність є глобальною соціальною проблемою, тож вказаний напрямок має бути невіддільним від дитини з ранніх років її життя. Фінансової грамотності майже не навчають у дитячих садках, а грамотне ставлення до власних грошей та досвід користування фінансовими продуктами у ранньому віці відкривають хороші можливості та сприяють фінансовому благополуччю дітей. Тоді як згідно з дослідженнями, діти можуть починати засвоєння фінансової грамотності ще у дошкільному віку. У деяких країнах, таких як США, Канада та Японія, фінансова грамотність вже включена до навчальних програм для дітей дошкільного віку. Найбільш ефективним способом навчання фінансової грамотності дітей дошкільного віку є використання гри. Ігри допомагають дітям зрозуміти такі концепції як бюджетування, збереження та розуміння значення грошей. У віці дошкільного віку діти вчаться швидко і легко, тому навчання фінансової грамотності може мати великий вплив на майбутнє фінансове благополуччя дитини. Згідно з дослідженнями, діти, які навчаються фінансовій грамотності у віці дошкільного віку, мають більшу ймовірність стати фінансово здоровими дорослими. Вони також мають більшу ймовірність встановити розумні фінансові цілі та плани.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Українські вчені, серед яких: О. Матвійчук, Т. Яковенко, Н. Лукашенко, О. Мельник, Н. Василевська, Л. Пасічник, І. Мироненко, М. Власенко, Н. Шевченко, Н. Болдирева, О. Шелудько та інші дослідили різні аспекти навчання фінансової грамотності дітей дошкільного віку і активно працюють над розробкою нових методик та програм навчання. Вони визначають, які компетенції повинні мати діти у цій сфері та які методи навчання найефективніші для формування фінансової грамотності. У роботах О. Шелудько проведено дослідження з питань розвитку фінансової грамотності у дітей дошкільного віку та розроблено методичні рекомендації для педагогів. М. Власенко та Н. Болдирева розробили програму та методiku навчання фінансової грамотності для дітей дошкільного віку. Н. Шевченко дослідила питання формування фінансової грамотності у різних вікових груп населення, в тому числі й у дітей дошкільного віку.

Одним з найважливіших напрямків їхніх досліджень є розробка методик навчання фінансової грамотності, які були б доступними та зрозумілими для дітей дошкільного віку. Такі методики повинні бути цікавими, відповідати віковим особливостям дітей та сприяти їхній мотивації до навчання.

Крім того, у ряді науково-методичних розвідок розглянуто такі аспекти навчання фінансової грамотності дітей дошкільного віку, як:

- визначення ролі родини та батьків у формуванні фінансової грамотності дітей (Н. Василевська, О. Мельник);
- розробка ігрових форм та методик навчання, які сприяють формуванню фінансової грамотності (Л. Пасічник, Т. Яковенко);
- вивчення питань мотивації дітей до навчання фінансової грамотності та розробка методик, які сприяють підвищенню їхньої мотивації (І. Мироненко, Н. Лукашенко).

У результаті досліджень українських учених були розроблені методики та програми навчання фінансової грамотності дітей дошкільного віку, які використовуються в практиці деяких закладів дошкільної освіти. Одними з найпопулярніших є програма «Фінансова грамотність» Олени Матвійчук та програма «Гроші» Наталії Лукашенко.

**Мета статті** – підвищення уваги до проблеми фінансової грамотності дітей дошкільного віку в Україні та сприяння подальшому розвитку науково-методичних розробок у цій галузі.

**Виклад основного матеріалу.** З дитинства дітям важливо і потрібно прищеплювати почуття відповідальності у всіх сферах життя, у тому числі й фінансовій, це допоможе їм у майбутньому ніколи не впасти у борги, тримати себе в рамках власних коштів та мудро розподіляти свій бюджет.



Фінансова грамотність – це вміння управляти фінансовими потоками (доходами та витратами), грамотно розподіляти гроші, тобто жити за коштами та правильно примножувати наявний капітал. Фінансова грамотність для дошкільнят – це фінансово-економічна освіта дітей, спрямована на закладення моральних основ фінансової культури та розвиток нестандартного мислення в галузі фінансів (включаючи творчість та уяву), виховання у дитини ощадливості, діловитості та раціональної поведінки щодо простих обмінних операцій, здорової ціннісної оцінки будь-яких результатів праці, чи то товари чи гроші, а також формування у дитини правильного уявлення про фінансовий світ, яке зможе допомогти їй стати самостійною та успішною людиною [2]. Тому навчання основам економічних знань необхідно розпочинати вже в дитячому садку, адже уявлення про гроші та їх застосування закладаються ще у дошкільньому віці.

Сучасні діти беруть участь у покупках у магазині, у 4–7 років батьки можуть дозволити дітям мати кишенькові гроші, однак вони ще не знають ціну грошам. Часто дорослі звертають увагу на те, що діти чекають від них вартісних подарунків або не цінують нові іграшки, тож батьки звертаються за допомогою до педагогів у вирішенні цих проблем.

Сутність економічного виховання полягає в організації спеціального навчання економіці, у збагаченні різних видів дитячої діяльності економічним змістом. Насичення життя дошкільнят елементарними економічними даними сприяє розвитку передумов формування реального економічного мислення, що зробить цей процес більш усвідомленим [1].

Процес вивчення основ фінансової грамотності має забезпечити тісний зв'язок етичного, трудового та економічного виховання, сприяти становленню ціннісних життєвих орієнтирів дошкільнят.

Раннє залучення дітей до економіки, змісту економічного виховання має бути обов'язковим доповненням до змісту програм для дошкільнят.

Пропонуємо алгоритм правильного знайомства дитини з фінансовою складовою життєвих відносин. Роботу з формування фінансової грамотності дітей дошкільнього віку варто розпочати з поділу матеріалу на частини:

1. Потреби
2. Праця
3. Товар
4. Гроші
5. Сімейний бюджет

Знайомство дітей із фінансовими відносинами відбувається поетапно.

На перших етапах роботи з розділом «Потреби» діти отримують знання та уявлення про те, що людина як жива істота, подібно до тварин і рослин, потребує води, повітря, тепла, світла, їжі, одягу, житла, тобто має потреби, без задоволення яких неспроможна існувати. У роботі з дітьми варто використовувати ігри, які проводяться на всіх етапах ознайомлення з новим матеріалом («Подарунок до дня народження», «Що ти вибереш», «Потреби моєї родини», «Де продають та купують»).

У ході знайомства з розділом «Потреби» діти засвоюють основні економічні поняття: економіка, потреби, норми життя, товар, продукт, послуги, споживачі.

У розділі «Праця» необхідно дати уявлення про працю, її види (сільськогосподарська, виробнича, домашня тощо); вчити виділяти послідовність трудових дій; виховувати повагу до праці та працьовитості, негативне ставлення до лінощів.

У розділі «Товар» доцільно формувати системні знання предмета, виділяти новий бік предмета – товар як результат праці. Показати дітям послідовність виготовлення товарів; залежність ціни товару від його якості та кількості; познайомити із різними формами реалізації товарів: різні магазини, ринки, ярмарки тощо. Це допоможе виховувати дбайливе ставлення до речей, іграшок, знарядь праці, якими діти користуються.

У розділі «Гроші» необхідно уточнювати та формувати уявлення дітей про гроші, виховувати правильне ставлення до грошей як до предмета життєвої необхідності (гроші як задоволення основних життєвих потреб, як інструмент купівлі-продажу). Основною ідеєю є те, що людина в сучасному світі не може сама виробляти все, що потрібно їй для життя, тому потрібна спеціалізація у виробництві товарів та послуг.

У розділі «Сімейний бюджет» варто підвести дітей до освоєння поняття «бюджет» та з чого він складається (зарплата, пенсія, стипендія). Дати дітям уявлення про дохід, його збільшення та зменшення, про суть витрат, показати, як багато цих доходів у повсякденному житті. Варто виховувати ощадливість, розважливість, кмітливість, працьовитість; засуджувати жадібність. Дітям пропонується уявити собі сімейну ситуацію: «Ти виконуватимеш роль тата (мама), і сьогодні в тебе день зарплати. Потрібно піти в магазин і купити все, що потрібно твоїй родині. Діти уявляють, що товар, зображений на картинках, – справжній.

Практика свідчить, що багато передумов майбутньої економічної діяльності закладаються дуже рано і якщо не сформувати їх своєчасно, то можуть проявитися такі негативні сторони у поведінці дітей, як недбалість, неохайність, байдужість до зіпсованих речей, книг, іграшок, до матеріалам для ігор та занять [3].



Зробити економіку зрозумілою допомагають сюжетно-дидактичні ігри, в яких діти, граючи в професії, осягають сенс праці, відтворюють трудові процеси дорослих і одночасно «навчаються» економіці («Ким бути?», «Кому що потрібно?», «Сімейний бюджет», «Обмін», «Маленькі покупки»). Діти старшого дошкільного віку переносять побачені спостереження у гру, тому надзвичайно важливо правильно організувати сюжетно-рольові ігри з метою прищеплення поваги до чужої праці («Магазин дитячого одягу», «Банк», «Перукарня», «Завод іграшок»). Роботу з економічного виховання дошкільнят важливо вести послідовно і систематично, тільки тоді дитячий садок разом із сім'єю зможе закласти хороше підґрунтя економічного виховання дитини, підготувати її до подальшого дорослого життя [5].

Важливу роль формуванні елементарних економічних знань в дітей дошкільного віку мають ігри-подорожі. Наприклад, у грі «Подорож у світ професій» педагогами організуються в ігровій формі спостереження за працею людей різноманітних професій у дитячому садку, щоб діти наочно могли переконатися, за що саме працівники отримують заробітну плату.

Під час роботи з дітьми потрібно чітко пояснювати функцію грошей зрозумілою дошкільнику мовою. Детально розповідати дітям про способи заробітку батьками. Тобто їм потрібно розуміти, що кожен день мама та тато мають ходити на роботу, щоб наприкінці місяця отримати зарплату, на яку їхня родина житиме і витратитиме ці гроші протягом місяця. Дитина 6-7 років вже розуміє всі складові сімейного бюджету і на що він витрачається.

На нашу думку, на заняттях недоцільно зациклюватися на поняттях «бідний» та «багатий». Свого часу діти самі розуміють, що ховається за цими словами. Важливо прищепити правильне розуміння «необхідного» та «бажаного». Йдучи за покупками в магазин, пояснити дітям, що хліб – це потреба, а морозиво – це бажання. І треба дати розуміння того, що без «бажаного» можна обійтися, а без «необхідного» неможливо зберегти, наприклад, здоров'я.

За допомогою ігор, оповідань, казок, а також практичних занять (батьків з дітьми) можна навчити дошкільнят наступному:

- Що таке гроші, якими вони бувають.
- Що таке «необхідні покупки» та «бажані покупки».
- Що таке кишенькові гроші, банківська пластикова картка дитини, техніка безпеки використання банківських карток.
- Як планувати свої витрати?

Важливо пояснити дитині, що неправильне поводження з грошима може призвести до розорення. Дитина, яка з дитинства знає ціну грошам і способам їх заробітку, з великою ймовірністю у дорослому житті стане успішною людиною.

Разом з дітьми необхідно розмірковувати на теми: що таке сімейний бюджет, доходи та витрати, форми доходів, непередбачені витрати, потреби та можливості, заощадження, планування, товари та послуги тощо. Також варто відмітити, що формування фінансової грамотності можна досить вдало поєднувати із формуванням елементарних математичних уявлень дітей. На заняттях зі старшими дошкільниками можна пропонувати прості арифметичні задачі з економічним змістом, рольові ігри, які імітують процес купівлі-продажу товарів.

На заняття потрібно залучати інтерактивні методи: мультфільми, презентації, згодом обговорювати їх, створювати та залучати дітей до проблемно-ігрових, проблемно-практичних проблемно-пізнавальних ситуацій, що дозволяють вирішувати фінансово-економічні завдання. Важливу роль варто віднести до таких дидактичних ігор, як «Товари та послуги», «У будинку зарплата», «Як економити гроші», «Розмін», «Підбери вітрини магазинів». На заняттях доцільно використовувати словесні ігри, наприклад, гра «Навпаки» (підбір протилежних за змістом слів на тему: дорого – дешево, покупець – продавець, дохід – витрата, багато – мало, готівка – безготівкові розрахунок). Також на заняттях можна використовувати загадки економічного змісту.

Успіх формування фінансової грамотності в дітей дошкільного віку багато в чому залежить від спільної діяльності учасників освітнього процесу: педагог – дошкільнята – батьки [6]. Тож організуючи роботу з навчання фінансової грамотності дошкільнят, педагогам важливо заручитися підтримкою батьків, у ході індивідуальних розмов з ними варто розкрити ідею та основний зміст розділу програми навчання фінансової грамотності. Дуже важливо довести батькам необхідність роботи з цієї проблеми та їхню співпрацю у цьому процесі.

Часто педагоги відмічають, що багато батьків не розуміють, наскільки важливо долучити дитину до фінансової грамотності ще з дитинства, адже це корисний та правильний шлях підготовки дитини до життя, її пристосованості до суспільства [4]. З батьками необхідно проводити бесіди: «Навіщо дитині потрібна фінансова грамотність?», «Вплив дидактичних ігор на економічний розвиток дошкільнят», консультації: «Правила кишенькових грошей», «Діти повинні знати ціну грошам».

В інтернет-спільнотах для батьків доцільно популяризувати інформації з наступних тем: «Що таке кишенькові гроші дитини?», «Що таке зарібок та кишенькові гроші», «Чим відрізняються потреби від



бажань?», «Правильний вибір: куди витратити гроші». Ця інформація призначена для того, щоб допомогти батькам розвинути фінансову грамотність у дітей дошкільного віку.

Також вихователі старших груп можуть залучати на заняття читання художньої літератури, яка навчає дітей основам економіки.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Щоб запровадити у закладах дошкільної освіти навчання основам фінансової грамотності, науковцям та педагога-практикам необхідно звернути увагу на розробку методичних матеріалів, використання інноваційних технологій, сценаріїв, які дають знання про світ фінансів та економіку, в яких дитина може бути головним героєм. Фінансове просвітництво необхідно починати з дитячого садка, потрібно забезпечити формування та розвиток унікальної особистості вихованця.

Формування фінансово-економічної свідомості наближає дошкільника до реального життя, пробуджує економічне мислення, дає нові знання в цій галузі та початкові вміння застосування їх у житті, набуваються такі якості, як уміння чесно змагатися і не боятися програшу, прагнення доводити розпочате до кінця, виникає здоровий інтерес до грошей.

Отримані знання та вміння діти зможуть успішно застосовувати у повсякденному житті, правильно поводитися в реальних життєвих ситуаціях та свідомо витратити власні кошти.

Результатом навчання фінансової грамотності стає розширення кругозору дитини, допомога її моральному становленню. Діти набувають навички розумного ведення домашнього господарства, економії коштів, це не лише розширює економічний кругозір дошкільнят, а й дає уявлення про такі економічні якості, як працьовитість, ощадливість, господарність, економія, допомагає дитині усвідомити, що досягти економічних благ можна лише чесною працею.

Подальші пошуки в галузі навчання фінансової грамотності дітей дошкільного віку можуть бути спрямовані на розробку нових методик та програм, які були б більш ефективними та підходили б до потреб дітей з різними типами мислення та індивідуальними особливостями. Також ми плануємо досліджувати вплив різних факторів (родинного виховання, національно-культурного середовища, вікових особливостей тощо) на формування фінансової грамотності дітей дошкільного віку.

Створення умов практичної діяльності, і тісна співпраця з батьками позитивно впливають на формування фінансової грамотності дошкільників. Ця робота дозволяє підвищити активний інтерес, пізнавальну діяльність дітей, удосконалювати комунікативні якості. Тож економічну освіту потрібно починати якомога раніше, бажано вже з дошкільного віку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко І. В. Розвиток фінансової грамотності дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Освітній простір. 2021. Т. 25. № 1. С. 86-94.
2. Кучерук О. В. Підвищення рівня фінансової грамотності дітей дошкільного віку на основі інтерактивних методів навчання. Вісник Хмельницького національного університету. Серія: Педагогічні науки. 2017. № 4. С. 34-37.
3. Кучерук О. В., Чайка В. А. Методика формування фінансової грамотності дітей дошкільного віку на основі ігрових технологій. Східноєвропейський журнал передових технологій. 2018. № 1(10). С. 34-39.
4. Пацура І. М. Формування фінансової грамотності дітей дошкільного віку. Початкова освіта. 2016. № 4. С. 11-14.
5. Шаповал Л. С. Навчання фінансової грамотності дітей дошкільного віку в Україні: методичні підходи та проблеми. Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України. 2018. № 1. С. 133-139.
6. Ярмач А. О., Добровольська В. І. Фінансова грамотність дітей дошкільного віку: вітчизняний та зарубіжний досвід. Проблеми освіти. 2020. Вип. 96. С. 101-109.

УДК 372.851

Яна ВАГНЕР

### УСНА ОБЧИСЛЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Нікітіна О. О.

У статті окреслено проблематику формування навичок усних обчислень у молодших школярів. Розкрито сутність навичок, методів та представлено основні способи усних обчислень.

**Ключові слова:** обчислювальні навички, усне обчислення, молодші школярі.

**Актуальність теми.** Формування навичок усних обчислень у молодших школярів має важливе значення в розвивальному освітньому середовищі НУШ. Це пов'язано з тим, що в сучасному світі дедалі більше вимог професій різних галузей де мають значення швидкість і точність усних обчислень.

Знання, уміння і навички швидко та точно розв'язувати різні математичні задачі є складовими математичної компетентності, визначеної концепцією НУШ як ключова. Від того, наскільки добре молодші



школярі володіють навичками усних обчислень, залежить їх подальший успіх у навчанні та подальша кар'єра. Крім того, усні обчислення допомагають розвивати логічне мислення, увагу, концентрацію та відповідальність у дітей, що є важливим для їхнього всебічного розвитку та розумового виховання.

Також варто зазначити, що в сучасних шкільних програмах особлива увага приділяється розвитку учнівських навичок та компетенцій. Відповідно до цього, формування навичок усних обчислень є важливою складовою розвитку учнів у молодшій школі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наукові розвідки з окресленої проблеми проводилися досить широко. Низка праць засвідчили, що усні обчислення є важливою складовою розвитку математичних навичок молодших школярів. Дослідження, проведені О. Г. Ільєнко, Л. І. Кошовець показали, що формування навичок усних обчислень є необхідним для ефективного розвитку математичних знань у дітей. Численні дослідження показали, що усні обчислення можуть впливати на розвиток інших когнітивних процесів, таких як пам'ять, увага та концентрація. Наприклад, дослідження, проведені І. А. Гальперіною, засвідчили, що усні обчислення можуть допомогти розвинути здатність дітей до аналізу, класифікації та порівняння математичної інформації.

*Метою статті* є розкриття сутності методів та способів усних обчислень на уроках математики у молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Готовність учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях є основою обчислювальної складової математичної компетентності. В початковій математичній освіті велику увагу приділяють вмінням порівнювати числа, виконувати арифметичні дії, знаходити значення числових виразів, порівнювати значення однойменних величин та виконувати дії з ними.

Автори підручника «Методика викладання математики в початкових класах» М. Богданович, М. Козак та Я. Король визначають головною метою усного обчислення засвоєння таблиць арифметичних дій та формування обчислювальних навичок. Сформованість цих навичок впливає не тільки на подальший процес вивчення математики в початковій школі, але й на майбутнє. Вони необхідні для розв'язування задач, засвоєння математичних термінів та спостереження математичних закономірностей, наприклад, особливостей ряду чисел визначаючи роль математики. Вони відводять чільне місце формуванню алгоритмічного мислення, невід'ємною складовою якого є усні прийоми обчислення [1].

Обчислювальні навички характеризуються здатністю опанувати обчислювальні прийоми, тобто вмінням визначати порядок виконання дій для одержання правильного результату в достатньо швидкому темпі для кожного окремого випадку. Усні обчислювальні навички описують здатність розв'язувати математичні задачі, використовуючи лише свою мову та мислення, без використання додаткових засобів, таких як калькулятор або комп'ютер [4].

Ці навички можуть включати в себе розуміння основних математичних операцій, таких як додавання, віднімання, множення та ділення, а також вміння працювати зі звичайними дробами. Для розвитку усних обчислювальних навичок корисним може бути практикування усних математичних завдань та задач, використання математичних ігор та вправ, а також заняття зі спостереження та аналізу чисел у повсякденному житті.

Дослідниця С. Сковрцова описує п'ять етапів навчання лічби молодшого школяра, засновані на підходах П. Гальперіна. Перший етап – навчання перерахування та додавання реальних предметів. Другий етап – навчання ототожнювання дій із зображеннями, наприклад, лічба намальованих фігур. Третій етап – учень може дати правильну відповідь без перерахування кожного предмета, виконуючи аналогічну дію в плані сприйняття, тільки переводячи погляд і гучно промовляючи рахунок. Четвертий етап – дія промовляється пошепки, а дитина стає здатною до усної лічби. Нарешті, на п'ятому етапі, дія остаточно переходить у розумовий план, і дитина може лічити усно без зовнішньої підтримки [2, с. 15-18].

При формуванні обчислювальних навичок загалом фундаментальною основою є навички табличного додавання, віднімання, множення і ділення. На думку О. Приймак, під табличним додаванням (множенням) слід розуміти випадки додавання (множення) двох одноцифрових чисел, а табличним відніманням (діленням) називають випадки дій, які відповідають табличному додаванню (множенню). Невід'ємною частиною їх вивчення є безпосереднє заучування на пам'ять, що в майбутньому стає певною «математичною азбукою», на яку спиратимуться молодші школярі при виконанні усних та письмових обчислень [2, с. 20].

Вправи з усного обчислення проводяться в залежності від характеру математичної роботи – на початку, в середині або протягом усього уроку. Зовсім не потрібно, щоб на усних обчисленнях відводився один і той самий час на кожному уроці. Проведення усного обчислення, як правило, в кінці уроку або тоді, коли лишається час і нічим зайняти учнів, не бажано, бо усне обчислення вимагає від учнів напруженої розумової праці.

У підручнику Наталії Листопад «Математика, 3 клас», є чимало завдань на усний рахунок та обчислювальні операції, також міститься значна кількість завдань для проведення математичних диктантів. Наприклад, при вивченні теми «Додавання і віднімання в межах 1000», представлені наступні завдання:



1. Назви по порядку числа від 987 до 1000.

2. Полічи сотнями від п'ятисот до тисячі

3. Знайди суми усно й перевір письмово.

$$75 + 24\ 55 + 33\ 160 + 325\ 444 + 321 \text{ [3, с. 8-29].}$$

Під контрольної роботи для перевірки усних обчислень можна використовувати такі завдання: I доданок 480, другий 190. Чому дорівнює сума?

1. Зменшене 320, від'ємник 70. Чому дорівнює різниця?

2. Ділене 540, дільник 6. Знайди частку.

3. Знайди добуток чисел 80 і 9.

4. На скільки 800 більше 150?

5. У скільки разів 30 менше 90? [3].

До інформаційно-графічної складової усної обчислювальної діяльності віднесемо вміння, навички, способи діяльності, пов'язані із графічною інформацією читати й записувати числа; подавати величини в різних одиницях вимірювання; знаходити, аналізувати, порівнювати інформацію, подану в таблицях, схемах, на діаграмах; читати й записувати вирази із змінними, знаходити їх значення; користуватися годинником і календарем як засобами вимірювання часу. Вони дозволяють людині працювати з інформацією, яка подається у графічному вигляді, тобто у вигляді таблиць, схем, діаграм, годинників і календарів. Читання і запис чисел у графічному вигляді допомагає людині зрозуміти інформацію про кількість чогось, яка може бути представлена у вигляді числа. Подання величин у різних одиницях вимірювання дозволяє зрозуміти, яка саме величина позначається числом.

Аналіз і порівняння інформації, поданої в таблицях, схемах, діаграмах, дозволяє зрозуміти, які залежності можуть бути між різними величинами. Це допомагає людині приймати рішення та здійснювати обчислення.

Читання і запис виразів із змінними, знаходження їх значень – це важливі навички, які допомагають людині розв'язувати математичні задачі, які можуть. Користування годинником і календарем як засобами вимірювання часу дозволяє людині зорієнтуватися у часі, знати, який день, місяць чи рік зараз, яка зараз година, скільки часу залишилося до певної події [4].

Отже, інформаційно-графічна складова усної обчислювальної діяльності є важливою для успішної роботи з інформацією, яка подається у графічному вигляді [2].

Логічна складова предметно-математичної компетентності забезпечується здатністю учня виконувати логічні операції у процесі розв'язування сюжетних задач, рівнянь, ребусів, головоломок; розрізняти істинні й хибні твердження; розв'язувати задачі з логічним навантаженням; описувати ситуації у навколишньому світі за допомогою взаємопов'язаних величин; працювати з множинами [2].

**Висновки та перспективи подальших досліджень** полягають у виборі таких методів організації обчислювальної діяльності молодших школярів, які не тільки допоможуть сформувати міцні усвідомлені обчислювальні вміння та навички, а й сприятимуть всебічному розвитку особистості учня. При виборі цих методів слід надавати перевагу знанням з домінуючою пізнавальною мотивацією, орієнтуванням на розвивальний характер роботи, врахуванням індивідуальних особливостей дитини та особистого життєвого досвіду.

Формування обчислювальних навичок сприяє розвитку умінь розв'язувати задачі, розвитку уявлень про математичні поняття, засвоєнню математичної термінології та спостереженню деяких математичних закономірностей.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Математика : підруч. для 3 кл. закладів загальної середньої освіти / О. Корчевська, М. Козак. – Тернопіль: «Підручники і посібники», 2018. – 112 с.
2. Методичні рекомендації для учнів 4-х класів. [Електронний ресурс]. URL: <https://erudyt.net/elektronni-pidruchnyky/4-klas-elektronni-pidruchnyky/metodychni-rekomendatsiji-dlya-uchniv-4-h-klasiv.html>. (дата звернення: 13.03.2023).
3. Листопад Н. П. Математика: підруч. для 3 кл. закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) : Частина 2 / Н. П. Листопад. – Київ : УОВЦ «Оріон», 2020. – 128 с.
4. Міністерство освіти і науки України. Оновлені програми для початкової школи (1-4 класи) [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/pochatkova-shkola/onovleni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli-1-4-klasiv> (дата звернення: 14.03.23).



УДК 615.825:616.7

**Єлизавета ВИХРИСТ****КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА ДІТЕЙ ІЗ ЗПР***(студентка II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Завітренко Д. Ж.*

*Стаття присвячена проблемам педагогічної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку, які становлять найчисленніший контингент із-поміж тих, хто потребує спеціальної допомоги у процесі навчання та соціально-трудової адаптації. Робиться огляд складових цієї роботи, акцентується на налагодженні системи допомоги дітям із затримкою психічного розвитку.*

**Ключові слова:** *корекційний, ЗПР, педагогіка, готовність навчання, формування навичок.*

**Актуальність дослідження.** Реалії життя ставлять систему освіти в такі умови, коли вона має бути готовою до адекватної відповіді викликам сучасності. А воно випробовує суспільство на міцність, витривалість і винахідливість. Сьогодні зростає кількість дітей із затримкою психічного розвитку і ми з розумінням повинні до них ставитися й намагатися їм допомогти. Діти із затримкою психічного розвитку становлять найчисленнішу групу серед тих, хто потребує спеціальної допомоги у процесі навчання та соціально-трудової адаптації. Вони значною мірою визначають контингент учнів, особливо початкової школи, які постійно не встигають. Відповідно, налагодження системи допомоги дітям із затримкою психічного розвитку набуває важливого суспільного значення.

**Мета дослідження** – розглянути програму корекційно-розвивальної роботи, зміст програми.

**Виклад основного матеріалу.** Затримка психічного розвитку (ЗПР) – це психолого-педагогічне визначення одного з найпоширеніших відхилень, які трапляються у дітей. Затримка психічного розвитку насамперед належить до «межевої» форми дизонтогенезу (порушення індивідуального розвитку особистості) й виявляється в уповільненому темпі дозрівання різних психічних функцій. Ці особливості можуть бути спричинені як біологічними, так і соціальними чинниками, а також різними їх комбінаціями [3]. Відповідно, проблема ЗПР дитини розглядається психологами та педагогами як одна з актуальних психолого-педагогічних проблем. Однак вивчення дітей цієї проблеми розпочато порівняно недавно, тому досі вона фактично залишається малорозробленою. Як засвідчує аналіз джерел, лише окремі дослідження присвячені етіології ЗПР, пошуку засобів корекції (Л. С. Вавіна, Т. П. Вісковатова, Т. О. Власова, Т. В. Єгорова, Т. Д. Ілляшенко, К. С. Лебединська, В. І. Лубовський, М. В. Марковська, Т. І. Мокряк, М. С. Певзнер, М. В. Рождественська, Т. В. Сак та ін.) [2]. На проблемі вивчення пізнавальної діяльності дітей зосередили свою увагу Т. В. Єгорова, Г. І. Жаренкова, В. П. Кудрявцева, Н. О. Менчинська, В. І. Лубовський, В. І. Насонова, В. М. Синьов, Н. М. Стадненко, У. В. Ульяновка, В. В. Тарасун, С. О. Тарасюк, М. К. Шеремет, О. М. Цимбалюк [3].

На сучасному етапі розвитку гігієнічної науки аналіз досвіду Л. С. Виготського щодо корекції і розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю є однією з основних складових ефективного розвитку життєво необхідних навичок та умінь у дітей як першооснови формування необхідного високого рівня соціальної і професійної дієздатності та збереження здоров'я молоді. Протягом багаторічної роботи вчений сформулював ідеї, положення й поняття, які ще 60 років тому вже були визначені як визначальні для загальної, вікової, педагогічної психології та гігієни, психології мистецтва, психології та її методології, і такими вони залишаються до сьогодні. Він є фундатором вітчизняної дефектології, зокрема, автором *концепції розвитку розумово відсталі дитини*, яка широко використовується нині [1].

Корекційно-розвивальні заняття із дітьми із ЗПР проводяться індивідуально та в групі. В процесі психокорекційної роботи важливо враховувати індивідуально-типологічні особливості кожної дитини, а сам процес корекції має протікати в межах діяльності, доступної для дитини (ігрова, навчальна тощо). Педагог складає план заняття на основі календарно-тематичного планування. Дитина з дефектологом може досягти того самого, що й нормальна, але іншими засобами. А педагогу важливо знати своєрідність шляху, яким він має повести дитину. Індивідуальні заняття проводяться з дітьми, які потребують виконання більшої кількості вправ.

Індивідуальна корекційно-розвивальна програма розроблена для роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку другого року навчання в інклюзивному класі загальноосвітнього закладу [5]. Програма складається з трьох етапів:

- 1) діагностичний етап
- 2) корекційно-розвивальний етап
- 3) етап оцінки ефективності колекційного впливу.

Кожен із етапів передбачає певний змістовий модуль. Разом програма включає 35 занять.

Корекційно-розвивальна програма містить:





- пояснювальну записку;
- тематичний план;
- конспекти занять;
- методики психодіагностики для вступного та підсумкового обстеження молодших школярів.

Мета та завдання заняття можуть охоплювати кілька напрямків:

- розвиток пізнавальних процесів;
- формування комунікативних навичок і умінь;
- виховання моральних якостей;
- формування знань про властивості предметів та їхнє розташування у просторі (формування знань про колір);

- розвиток логічного мислення (уміння знаходити однакові ознаки предметів);
- розвиток довільної уваги.

Завдання програми полягає в:

1) розвитку логічного мислення;

2) формуванні уявлення («що можна зробити», «як зробити», «як використати»; спостереження за змінами у конструкції тощо).

Корекційно-розвивальна програма допоможе досягти великих успіхів у розвитку пізнавальних процесів дитини. Крім того, вона допоможе підвищити рівень практичних умінь аналізувати та сприймати предмети, розвине увагу, зорову та слухову пам'ять, розширить індивідуальний словник та сформує моральні якості.

В кожному занятті педагоги будуть намагатися якомога краще вплинути на дитину, надати допомогу для повноцінного психічного та особистісного розвитку.

**Висновки.** Суспільство з кожним роком все краще розуміє і приймає дітей із ЗПР. Про це свідчить зростання популярності спеціальності «дефектолог». У роботі з дітьми, які мають ЗПР, важливо забезпечити їхню готовність до навчання у школі: розвиток дрібної моторики, фонематичного слуху, формування правильної звуковимови, уточнення математичних понять, формування соціально прийнятної поведінки.

Спеціальне виховання аномальних дітей вимагає спеціальної педагогічної техніки, особливих прийомів і методів. Не можна забувати, що потрібно залишатися гуманними, добрими, відповідальними в своїй справі з дітьми.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен / В. Бондар // Рідна школа. – 2011. – №3. – С. 10–14.
3. Марченко І. С. Навчання дітей із затримкою психічного розвитку (складання оповідань з елементами творчості) // Дефектологія. – 1998. – №2. – С. 13–16.
4. Колупасва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: нау.-метод. посіб.: Вид. доп. та перероб. / А. А. Колупасва, Л. О. Савчук. – К.: АТОПОЛ, 2011. – 274 с.
5. Психологія «Програма занять корекційно-розвивальної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку» // ТОВ «Освітній проект «На урок»» 2017–2019.

УДК 373.29:808.1(045)

**Тетяна ГРИБІНИК**

### **СУЧАСНІ ПРИЙОМИ АКТИВІЗАЦІЇ СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ**

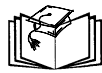
*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтва)*

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

*У статті проаналізовано досягнення вчених, представників психолого-педагогічної науки, у галузі дошкільної лінгводидактики, зокрема окреслено специфіку застосування прийомів стимулювання словесної творчості в освітньо-розвивальному середовищі закладу дошкільної освіти; проаналізовано основні складники цієї діяльності залежно від типу її структури заняття з художнього читання.*

**Ключові слова:** *лінгводидактика, комунікативна компетентність, словесна творчість, діяльнісний підхід, розвиток мовлення, діти дошкільного віку, художній образ.*

**Постановка проблеми.** Нині вироблення мовлення високого рівня культури у вихованців закладів дошкільної освіти вважають однією з пріоритетних проблем сучасної дошкільної лінгводидактики. Організація ситуацій спілкування засобами мовлення належить до того виду діяльності, який дитина засвоює з раннього віку, оскільки саме ця діяльність дозволяє змогу пізнати навколишній світ в цілості й різноманітності. Мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку дає змогу встановлювати зв'язок з довкіллям, представляти свій внутрішній світ, індивідуальний образ «Я» в соціальному середовищі.



**Аналіз досліджень і публікацій.** Обрана проблема стала предметом багатьох наукових розвідок, розроблених педагогами-теоретиками й педагогами-практиками з різних позицій і підходів. Теоретичне підґрунтя розвитку мовлення на різних етапах дитинства представлено в непересічних ідеях українських і зарубіжних науковців та педагогів сьогодення. Зокрема, Я. Коменський рекомендував урахувати значущість формування мовлення дитини з перших років життя; Ф. Фребель указував на важливість поєднання розвитку мовлення з іншими видами діяльності, з-поміж них називав ігрову й образотворчу; М. Монтесорі обґрунтувала принцип наочності засвоєння мови й розвитку мовлення; Ж.-Ж. Руссо рекомендував упроваджувати найбільш ефективні прийоми вироблення якісного мовлення; у працях З. Богуславської, В. Ветрової, М. Єлагіної, М. Лісіної викладено особливості становлення комунікативної функції дошкільників.

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти проблему розвитку мовленнєвої діяльності дошкільників досліджено в таких аспектах: методика навчання дошкільників сюжетної розповіді (О. Білан, Н. Водолага, Н. Гавриш, В. Захарченко, Т. Постоян, Л. Шадріна); засвоєння специфіки творчої розповіді (Л. Ворошніна, Н. Орланова, О. Ушакова, А. Шибицька); застосування творів художньої літератури у формуванні монологічного мовлення (А. Богуш, Н. Маліновська, О. Монке, О. Ушакова, Л. Фесенко); розвиток зв'язного мовлення під час ознайомлення з природою (Н. Виноградова). Значення й завдання формування мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку окреслено також у чинних освітніх програмах для ЗДО [2; 11; 13; 14].

**Мега статті** – вивчити найбільш вагомні здобутки психолого-педагогічної науки в галузі дошкільної освіти, окреслити поняття «словесна творчість вихованців ЗДО»; проаналізувати основні складники цього поняття; визначити роль і місце словесної творчості в освітньо-розвивальному середовищі закладу дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** За змістом сучасних програм та оновленого Базового компонента дошкільної освіти [3] сформульовано кінцеву мету мовленнєвого розвитку вихованця закладу дошкільної освіти, що передбачає формування в дитини комунікативної компетенції на тому рівні, окресленому для дошкільного етапу.

Під час освітньої діяльності дошкільників завдяки їхній взаємодії виникають умови розвитку навичок використання вербальних засобів для спілкування й пізнання. З огляду на це дослідники кваліфікують різні форми мовленнєвої діяльності, з-поміж яких театралізовано-ігрова (Н. Карпинська, Л. Фурміна, С. Чемортан); словесно-образотворча (В. Єзикеєва, Т. Казакова, Н. Сакуліна); мовленнєвотворча й музична (Н. Ветлугіна, І. Держинська); мовленнєво-художня (А. Богуш, Н. Коченгіна); ігрова (Б. Ананьєв, Л. Березовська, Н. Луцан); словесно-образотворча (Н. Ветлугіна). Усі ці види науковці розглядають загалом під поняттям мовленнєво-творча діяльність дітей дошкільного віку (Н. Гавриш).

Для повноцінного осмислення окресленої проблеми важливо сформулювати основні положення, що регулюють умови організації розвитку художньо-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

У результаті узагальнення й систематизації теоретичних положень науковців (В. Бенери, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Маліновської, М. Коченгіної, Н. Карпінської) ми уклали структурно-логічну схему організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, у якій передбачено такі складники:

- 1) завдання художньо-мовленнєвої діяльності;
- 2) зміст художньо-мовленнєвої діяльності;
- 3) види художньо-мовленнєвої діяльності;
- 4) напрями художньо-мовленнєвої діяльності.

Функції художньої літератури, принципи її відбору для дітей старшого дошкільного віку, сприймання і методи роботи з художніми творами, що впливають на формування художньо-мовленнєвої діяльності сформульовано в працях А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Гурович, А. Запорожець, Н. Карпінської, Н. Коченгіної, та ін. [12].

На думку А. Богуш, відповідно до «Мовленнєвого компонента дошкільної освіти» мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку передбачає формування різних складників мовлення дитини, художньо-мовленнєвої діяльності зокрема.

У процесі аналізу програм для організації навчання й виховання дітей дошкільного віку А. Зрожевська з'ясувала, що в них чітко окреслено завдання, зорієнтовані на забезпечення елементарної літературної освіти дошкільників, однак вони не передбачають художньо-мовленнєвого розвитку. Вивчення широкого кола програм для дошкільників дозволяє нам не погодитися з думкою дослідниці, оскільки питання формування художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку чітко представлено в низці інших освітніх програм розвитку дітей дошкільного віку [4; 10; 11].

Окрім того, зміст програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» [1] засвідчує, що в розділі «Мовленнєвий розвиток» зосереджено увагу не лише на правильності вимови, але й на становленні літературного мовлення, що дозволяє дитині вільно застосовувати наголос та інтонацію, тренувати



мовленнєве дихання, оперувати різними формами зв'язних мовних одиниць, виконувати потрібні дії над словами (формотворення, словотворення тощо).

Уважаємо, що чинні програми дають змогу вихователю звертати основну увагу на художньо-естетичний освітній напрям, формувати в дітей дошкільного віку художньо-естетичну компетентність на базі різних видів мистецтва, зокрема й художньої літератури, що належить до одного з них.

Огляд літератури засвідчує, щодо художньо-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку сформульовано високі вимоги. У 30-х рр. ХХ ст. Л. Виготський уважав першорядним завданням ознайомлення дітей дошкільного віку з літературою саме розкриття перед ними світу словесного мистецтва, формування практичної, сенсорно-емоційної основ повноцінного сприймання та розуміння художньої літератури.

Одним з напрямів розвитку художнього зв'язного мовлення є формування мовленнєвого етикету, креативності дитини, що спонукає її до словесної художньої творчості; зорієнтовує вихователя на вироблення в дітей інтересу до книги, яка дозволяє сприймати інформацію про дитячих письменників, залучати вихованців до характеристики та можливості використання ілюстрацій, виробляти вміння формувати діалог за оповіданням чи казкою [6].

Для розв'язання завдань художньо-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку вихователю потрібно з'ясувати низку питань з розвитку мовлення (В. Бенера, Н. Маліновська):

- 1) забезпечувати розуміння образних виразів, фразеологічних зворотів, прислів'їв, приказок, що позначають доступні просторові, часові та кількісні відношення;
- 2) формувати розуміння найпростіших причинно-наслідкових зв'язків під час роботи із змістом художніх творів;
- 3) демонструвати приклади того, як домислювати події, відсутні в художньому творі; об'єднувати в розповідь кілька сюжетів картин, літературних творів;
- 4) виробляти вміння відтворювати зміст відомих творів в активній художньо-мовленнєвій діяльності;
- 5) формувати самостійність у художньо-мовленнєвій і театралізовано-ігровій діяльності;
- 6) виховувати бережливе ставлення до книги, бажання лагодити книжки [6].

Позиції окремих науковців та вимоги чинних освітніх програм засвідчують, що змістом художньо-мовленнєвої діяльності є вироблення різних видів компетенцій. Відповідно до тлумачення І. Зимньої «компетенції» є внутрішніми, потенційними, психологічними новоутвореннями (знання, уявлення, алгоритми дій, системи цінностей та відношень), які виникають у більш загальних, актуальних, діяльнісних виявленнях – компетентностях особистості [1].

За твердженням науковців, художньо-мовленнєва компетенція є комплексною характеристикою особистості, полікомпонентним утворенням, що має такі чинники:

– когнітивно-мовленнєва компетенція передбачає забезпечення дітей обсягом знань про письменників та їхні твори в межах програми вікової групи; здатність відтворити зміст відомих творів, називати автора твору, упізнавати твір за уривком чи ілюстрацією; читати напам'ять вірші; пригадувати загадки, прислів'я, скоромовки, лічилки;

– виразно-емоційна компетенція полягає в умінні виразно та емоційно відтворювати зміст художнього твору з дотриманням відповідних засобів виразності, вдалим поєднанням мовних і немовних засобів виразності;

– поетично-емоційна компетенція виявляється в здатності дітей виразно читати вірші, упізнавати автора вірша, аналізувати вірші (знаходити повтори голосних, приголосних звуків, римовані рядки, добирати рими тощо);

– оцінювально-етична компетенція виробляє здатність свідомо аналізувати поведінку героїв художнього твору, висловлювати ставлення до них, мотивувати свої моральні та етичні оцінки;

– театралізовано-ігрова компетенція полягає у виробленні вмінь і навичок самостійно розігрувати зміст відомих літературних творів у театралізованих іграх, іграх-драматизаціях, іграх за сюжетами художніх творів [7].

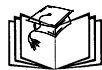
У наукових джерелах [3; 5; 7; 8; 12] доведено, що ефективність художньо-мовленнєвого розвитку дошкільників залежить від таких педагогічних умов:

– відповідність художніх творів віковим особливостям дітей дошкільного віку, їхньому досвіду, читацькому кругозору, знанням про довкілля;

– систематична й спланована робота з творами різних жанрів художньої літератури під час мовленнєвої діяльності, зокрема в процесі сприймання, розуміння та відтворення змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств;

– відповідність книги художнім, санітарно-гігієнічним та технічним вимогам;

– налагодження ігрових, довірливих стосунків між вихователями й дітьми під час роботи з художнім твором;



– забезпечення художньо-естетичного розвивального середовища (підібрати художні матеріали, урізноманітнити художній, естетичний, емоційно-чуттєвий досвід);  
– інтеграція різних видів дитячої діяльності (пізнавальної, ігрової, образотворчої, музичної, театралізованої, художньо-мовленнєвої).

Як відомо, художньо-мовленнєва діяльність є багатоаспектною, тому дослідники окреслюють такі її складники [9]:

– сприймання на слух та розуміння місту художніх творів;  
– відтворення змісту й виконавська діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстраціями, узагальнювальні бесіди, читання в особах );  
– театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави);  
– творчо-імпрровізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість).

У теоретичних напрацюваннях А. Богуш, В. Бенери, Н. Маліновської, Н. Гавриш, Т. Котик [7], представлено такі важливі складники художньо-мовленнєвої діяльності: художнє сприймання літературних творів; словесна творчість; виконавська мовленнєва діяльність (читання віршів, переказ, інсценування). З огляду на умови, у яких організовано художньо-мовленнєву діяльність, розмежовують такі види творчої діяльності [5]: дитяча творчість, театральна творчість, літературна творчість.

Узагальнення теоретичних положень, сформульованих дослідниками в галузі дошкільної освіти засвідчує, що розвиток художньо-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку на основі художніх творів залежить від художнього сприймання, виконавської діяльності та словесної творчості. Зокрема, вибір компонентів художньо-мовленнєвої діяльності залежать від виду діяльності на занятті й передбачає такий перелік: художньо-естетичне сприймання тексту, художня комунікація, літературні творчі ігри, літературні вікторини, театралізація за змістом літературних творів, синтез різних видів мистецтв (наприклад, читання поезії в музичному супроводі).

Типи літературних занять розмежовують за основним видом художньо-мовленнєвої діяльності, який вихователь обирає для проведення заняття: художньо-естетичне сприймання тексту буде основним видом діяльності на занятті з читання та розповідання літературного твору; художня комунікація буде основним видом діяльності на занятті, де вихователь проводить бесіду за запитаннями на основі прочитаного твору.

Наші спостереження за організацією освітнього процесу в ЗДО переконують, що найчастіше види діяльності на заняттях організовано на застосуванні різних видів мистецтв: наприклад, діти читають поезію про весну, слухають музичні твори про весну, малюють, ліплять на тему весни, складають оповідання чи віршики, загадки, лічилки. Вибір видів діяльності на занятті також залежить від жанру художніх творів, від мети заняття, від місця в системі занять, способів вираження художнього образу в різних видах мистецтва. Незалежно від виду мистецтва, з яким працюють на занятті, у художньо-мовленнєвій діяльності завжди передбачено опрацювання художнього образу, що охоплює такі компоненти: відповідність формі, композиційні особливості, художнє мовлення твору. Художній образ є особливим для мистецтва способом віддзеркалення й узагальнення навколишнього світу з погляду обраного естетичного ідеалу в конкретно-чуттєвій, емоційно насиченій формі, тому він дає змогу розвивати дитячу уяву, процеси аналізу й синтезу, установлювати асоціативні, причинно-наслідкові зв'язки.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, детальний аналіз наукових джерел та вивчення передового досвіду вихователів-практиків засвідчують, що художньо-мовленнєва діяльність є особливим видом діяльності, що виявляється внаслідок сприймання, осмислення й відтворення дітьми дошкільного віку змісту різноманітних за жанром художніх творів у таких видах діяльності: дитяча, театральна та літературна творчість, опосередкованих мовленням. Важливо для окреслення теоретичного підґрунтя обраної проблеми проаналізувати твори художньої літератури з позиції засобу її можливостей у розвитку художньо-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. Аксьонова, А. Аніщук, Л. Артемова; наук. кер О. Кононко. Київ : ТОВ «МЦФЕР Україна». 2019. 488 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / наук. кер. А. М. Богуш. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
3. Біла І. М. Розвиток художнього сприймання у дошкільному віці. Практична психологія і соціальна робота. 2014. № 1. С. 4–8.
4. Бенера В. С., Маліновська Н. В. Теорія та методика розвитку рідної мови дітей. Навчально-методичний посібник за кредитно-модульною системою організації навчального процесу для студентів напряму підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта». Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
5. Богуш А.М., Березовська Л.І. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія. О.: М.П. Черкасов, 2008. 203 с.
6. Богуш А.М., Маліновська Н.В. Перші кроки грамоти: передшкільний вік: навч. посіб. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 424 с.
7. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей в дошкільному навчальному закладі. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. 304 с.
8. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. Донецьк: ТОВ «Лебідь», 2001. 218 с.
9. Гавриш Н.В. Методика формування художньо-мовленнєвої діяльності старших дошкільників на різних етапах навчання. Лінгводидактика в сучасних закл. освіти: кол. монографія / Під ред. Богуш А.М. Одеса: ПНЦ АПН України, 2001. 230 с.



10. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. В. О. Огнев'юк ; авт. кол. Г. В. Беленька, О. Л. Богініч [та ін.]; МОН України, Київ. у-т ім. Б. Грінченка. К. Київ. у-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
11. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. Національна академія педагогічних наук України. Київ: ФОП Ференець В.Б., 2020. 44 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/12ta1d3vfwTtFhITpMTcJ-NO3SISU47Gd/view>
12. Коченгіна М.В. Використання художньої літератури для дітей у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу: науковометодичний посібник. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2012. 180 с.
13. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О.І. Білан; за заг. ред. О.В. Низковської. 2017. 256 с.
14. Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості» / Р.М. Борщ, Д.В. Самойлик. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 72 с.

УДК 372.32

**Маргарита ДАНОВА****ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ЛЯЛЬКИ**

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Горська О. О.

*У статті обґрунтована важливість та особливості використання дидактичної ляльки з метою формування діалогічного мовлення дошкільників. На основі проведеного експериментального дослідження підтверджено результативність використання дидактичної ляльки як засобу формування діалогічного мовлення. На наукових засадах розроблено та впроваджено систему роботи відповідно зазначеної теми.*

**Ключові слова:** діалог, діалогічне мовлення, дидактична лялька, експериментально-дослідницька робота, констатувальний етап, формувальний етап, контрольний етап.

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження зумовлена новими тенденціями в розвитку системи національного дошкільного виховання та соціальною значущістю проблеми розвитку у дітей діалогічного мовлення.

Основною функцією ЗДО є формування гармонійного та різнобічного розвитку особистості, одним з чинників якого є мовлення. Уміння підтримувати та вести діалог дуже важливе в сучасному світі. Дошкільник у соціумі повинен уміти контактувати як з однолітками, так і з дорослими людьми. Оскільки діалогічне мовлення є важливою частиною розвитку мовлення дітей дошкільного віку, вихователь повинен приділяти особливу увагу його формуванню у своїх вихованців.

На думку А. Богуш та М. Вашуленка мовленнєва компетенція дошкільнят визнана однією з провідних базисних характеристик особистості, чільним чинником якої є діалогічна компетенція.

Діалог – це форма мовної взаємодії, що передбачає обмін комунікативними ролями адресанта й адресата і, відповідно, комунікативними настановами та вкладками [3, с. 147].

Діалогічна компетенція дошкільника передбачає ініціювання і підтримку розпочатої розмови в різних ситуаціях спілкування, відповідь на запитання співрозмовника і звернення із запитаннями, уміння орієнтуватися у ситуації спілкування, вживання відповідних мовних і немовних засобів для вираження комунікативних завдань, дотримання правил мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету [1, с. 22].

Отже, важливість формування діалогічного мовлення саме в дошкільні роки зумовила проведення експериментально-дослідницької діяльності з теми «Розвиток діалогічного мовлення засобами дидактичної ляльки», яке було проведено на базі ЗДО № 52 (ясла-садок) «Казковий» м. Кропивницький.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема розвитку діалогічного мовлення дошкільників присвятили свої дослідження А. Богуш, Н. Гавриш, Є. Тихеева, В. Яшина, та ін. У своїх працях науковці розкрили поняття діалог, діалогічне мовлення; звернули увагу на методику розвитку діалогічного мовлення та застосування її у практичній діяльності.

Питанням застосування ляльки в освітньому процесі та методиці її використання під час різних режимних моментів присвятили свої праці О. Вознесенська, М. Гром, Л. Лохвицька, В. Шпак.

На жаль, залишилися без належної уваги науковців питання використання дидактичної ляльки в системі розвитку діалогічного мовлення дошкільників.

**Мета статті** – експериментально підтвердити ефективність системи роботи з розвитку діалогічного мовлення засобами дидактичної ляльки у дітей середнього дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проведена дослідницько-експериментальна робота складалася з трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного.

З метою визначення рівня сформованості діалогічного мовлення у дітей середнього дошкільного віку була проведена констатувальна частина експерименту. Ми обстежили 36 дітей двох середніх груп № 3 та № 9. Група № 3 була визначена як експериментальна, група № 9 – як контрольна. Кількість дітей в кожній



групі однакова – по 18 осіб. Визначення рівня володіння діалогічним мовленням у дітей 5-го року життя проводилося за допомогою методики Ф. Г. Даскалової [2, с. 221–229].

Дана методика містить 10 тестів:

Перший тест – «Вільні словесні асоціації за запропонованим словом», спрямований на швидкий асоціативний добір слів до запропонованого вихователем слова, що надалі забезпечує вміння швидко реагувати на репліки з діалогу.

Другий тест – «Асоціативне доповнення речення словом». Тест дозволяє визначити як швидко і правильно дитина може замінити дібраним іменником словосполучення. Ці вміння необхідні для складання реплік та запитань під час побудови діалогу.

Третій тест – «Добір і вживання дієслів». Під час проведення цього тесту маємо можливість виявити вміння дітей влучно добирати дієслова та використовувати їх під час введення діалогу.

Четвертий тест – «Добір і вживання прикметників». Визначаємо вміння дітей середньої групи під час відповіді на питання влучно добирати прикметники.

П'ятий тест – «Дотримання граматичних правил зміни слова», спрямований на визначення у дітей вміння під час побудови речень використовувати правильні форми однини та множини.

Шостий та сьомий тести – «Складання речення за поданим словом» та «Складання речення за поданими трьома словами», спрямовані на визначення вміння будувати речення за запропонованим словом – іменником (шостий тест) або поданими трьома словами не об'єднаними змістом між собою (сьомий тест).

Восьмий тест – «Уміння продовжувати складносурядне речення», спрямований на перевірку вміння дітей логічно продовжувати складнопідрядні речення відповідно до певної теми. Ці вміння необхідні дітям для пояснення власної думки, або констатування факту. Такі речення часто використовуються у діалогічному мовленні.

Дев'ятий тест – «Виправлення граматичних помилок». Вихователь визначає вміння дітей відчувати граматичну правильність мовлення співрозмовника. Якщо дитина навчиться виокремлювати помилки співрозмовників, то її мова буде граматично правильною.

Десятий тест – «Словесне пояснення», спрямований на перевірку вміння дітей обґрунтовувати власну думку та вміння відповідати на поставлені запитання.

Аналіз отриманих результатів показав, що і в експериментальній, і в контрольній групах показники майже однакові, але більшість дітей володіли діалогічним мовленням на низькому рівні – 77,8 %, на середньому – всього 22,2 %. Дітей з високим рівнем володіння діалогом ні в експериментальній, ні в контрольній групах не було виявлено. Отже, рівень сформованості діалогічного мовлення та вміння вести діалог у дітей перебував на низькому рівні. На основі отриманих даних була спланована формувальна частина.

Формувальний етап передбачав дві частини: репродуктивну та творчу. Під час проведення репродуктивної частини дітям пропонувалося відтворити почуті діалоги з казок чи оповідань. Окремо проводилися спостереження, на яких діти за допомогою вихователя відповідали на запитання і вдосконалювали вміння ставити запитання та відповідати на них повними реченнями. По закінченню репродуктивної частини окремі діти почали відповідати на питання складнопідрядними та складносурядними реченнями, чого ми не спостерігали під час проведення констатувального етапу експериментально-дослідницької роботи.

Творча частина мала спрямування на формування в дітей умінь складати власні діалоги. Відповідно до визначеної мети, ми розробили та провели цикл занять, що мали спрямування на розвиток діалогічного мовлення дошкільників середнього дошкільного віку. Дібрані мовленнєві вправи сприяли розвитку в дітей застосовувати набуті вміння в процесі практичної діяльності. Окремо приділялась увага розвитку елементів, які сприяють вмінню дітей вести діалог: складання речення за поданим словом, добір прикметників та дієслів для складання діалогу, обґрунтування висловленої думки.

Ефективним засобом, що стимулює дітей до мовленнєвої активності стала дидактична лялька, яку вихователька використовувала під час проведення занять та мовленнєвих вправ. Дидактична лялька є одним із провідних форм психотерапевтичного впливу на дітей дошкільного віку з метою розвитку в них мовленнєвої діяльності. Робота на заняттях будувалася за допомогою діалогу – діти спілкувалися не з вихователькою, а саме з лялькою.

Дидактична лялька – головний герой заняття. На заняттях з розвитку діалогічного мовлення вихователька працювала з дітьми через ляльку, яка пропонувала їм завдання. Діти сприймали завдання або прохання ляльки через розмову з вихователькою, яка виконувала на такому занятті роль посередника. Вона не задавала ніяких завдань. Усі завдання, які необхідно виконати, лялька «говорила» виховательці, а вихователька озвучувала їх дітям. Необхідний для проведення заняття дидактичний матеріал лялька приносила з собою.

Дидактичну ляльку діти сприймали з цікавістю, адже вона є копією дітей. Увесь матеріал та завдання дошкільники сприймали з більшою зацікавленістю, оскільки лялька була їхнім товаришем. Лялька



активізувала здатність дошкільників до мовленнєвої діяльності, а в нашому випадку – до діалогічного мовлення.

Планування занять формувальної частини ми подали в таблиці (табл. 1).

Таблиця 1

№ п/п	Дата проведення	Тема заходу
1.	14.10	Читання та переказ казки «Колобок»
2.	21.10	Спостереження за комахами
3.	28.10	Читання та переказ казки «Ріпка»
4.	04.11	Переказ казки «Коза і семеро козенят»
5.	11.11	Спостереження за вороною
6.	18.11	Читання та переказ оповідання Б. Вовка «Ледача Оленка»
7.	25.11	Друзі ляльки Марійки
8.	02.12	Читання та переказ казки «Рукавичка»
9.	09.12	Птахи, які залишаються на зиміванні
10.	16.12	Познайомимось
11.	23.12	Працівники дошкільного навчального закладу

Заняття будувалися за загальною схемою і були спрямовані на формування умінь дошкільників будувати діалоги. Для зразка подаємо конспект заняття з розвитку діалогічного мовлення (творчий етап) з теми «Працівники дошкільного навчального закладу».

Мета: удосконалити вміння дітей використовувати дієслово «дбати», будувати словосполучення іменник+дієслово в однині та множині; учити будувати діалог; удосконалити вміння відповідати на запитання повними реченнями; розвивати діалогічне мовлення, увагу, мислення; виховувати поважливе ставлення до однолітків.

Матеріал: дидактична лялька Марійка, ілюстрації «Професії».

Хід заняття:

I. Вступна частина

1. Організаційний момент

У гості до дітей прийшла лялька Марійка і принесла з собою ілюстрації з теми «Професії».

- Діти, познайомте мене з професіями, які є в дитячому садку.

- Розповімо Марійці, хто працює в дитячому садку?

- Діти, розгляньмо ілюстрації на тему «Професії в дитячому садку».

II. Основна частина

1. Розгляд ілюстрацій «Професії в дитячому садку».

2. Розповідь виховательки про професії в дитячому садку.

3. Мовна гра «Яку роботу виконують працівники в дитячому садку»:

- Яку роботу виконує вихователька?

- Яку роботу виконує помічниця виховательки?

- Яку роботу виконує музична керівниця?

- Яку роботу виконує кухарка?

- Яку роботу виконує директорка?

4. Рухлива гра «Відгадай за роботою». Лялька Марійка «говорить» виховательці чию роботу потрібно показати, вихователька показує, діти повторюють рухи за вихователькою і називають кому вона належить: помічницю виховательки, кухарку, медичній сестрі, директорці, виховательці.

5. Діалог «Познайомимо Марійку з працівниками нашого дитячого садка» (складання діалогу).

- Доброго ранку Оленко!

- Доброго ранку Аню!

- Ти йдеш до дитячого садка? А як звати твою виховательку?

- Мою виховательку звать Олена Миколаївна.

- А як звати твою помічницю виховательки?

- Помічницю моєї виховательки звать Світлана Володимирівна.

- А як звать директорку твого дитячого садка?

- Директорку нашого дитячого садка звать Юлія Валеріївна.

- Дякую! Було приємно з тобою поспілкуватися. До побачення, Аню!

- Мені також. До побачення, Оленко!

Складання такого діалогу відбувається між 3-4 парами дітей.

III. Підсумкова частина



- Дякую, діти! Ви мені пояснили, хто працює в дитячому садку та яку роботу вони виконують. Ви всі молодці. Але, на жаль, нам пора прощатися! До побачення!

1. Підсумкова бесіда.

- Чи сподобалось вам наше заняття?
- Що сподобалось найбільше?
- Що не сподобалось?

По завершенню формульованої частини було зафіксовано, що діти 5-го року життя під час введення діалогу стали активнішими та почали виявляти діалогічні навички. З метою визначення результативності формульованої частини для проведення контрольного етапу експериментально-дослідницької роботи ми повторно провели методику Ф. Г. Даскалової.

Проведений аналіз та порівняння отриманих результатів з попередніми показниками дав можливість визначити, що на констатувальному етапі в експериментальній групі дітей з високим рівнем сформованості діалогічної компетенції взагалі не було. На кінець формульованої частини показник високого рівня виявило 11,1 % дітей. Зміст побудованих ними діалогів точно розкривав сюжет запропонованих тем.

На констатувальному етапі середній рівень розвитку діалогічного мовлення був виявлений у 22,2 % дошкільників експериментальної групи. На контрольному – ці показники збільшилися на 12 %, що склало 34,2 % групи дітей.

Аналіз низького рівня розвитку дітей засвідчив зменшення попереднього показника, оскільки частина дітей з низького рівня перейшла на середній рівень, що склало 23,1 %. Зазначимо, що 54,7 % дітей 5-го року життя і після проведеного формульованого етапу, що містив систему розвитку діалогічного мовлення, залишилися на низькому рівні розвитку.

Дітей з дуже низьким рівнем розвитку діалогічного мовлення ні на констатувальному, ні на контрольному етапі зафіксовано не було.

Результати порівняння показників діагностики рівня розвитку діалогічного мовлення у дошкільників середнього дошкільного віку експериментальної групи на констатувальному та контрольному етапах експериментального дослідження подано в таблиці (табл. 2).

Таблиця 2

*Порівняльні дані рівнів розвитку діалогічного мовлення у дітей середнього дошкільного віку на констатувальному і контрольному етапах (%) (експериментальна група)*

Етапи експерименту	Рівень у %			
	Дуже низький	Низький	Середній	Високий
Констатувальний	0	77,8	22,2	0
Контрольний	0	54,7	34,2	11,1
Динаміка	0	- 23,1	+12	+11,1

У контрольній групі система роботи в період формульованого етапу експерименту, який був визначений для експериментальної групи, проводилася за традиційною методикою, без використання дидактичної ляльки. Для проведення повторного діагностування, як і для експериментальної групи, була використана методика Ф. Г. Даскалової,

Результати контрольного заміру в контрольній групі, в порівнянні з отриманими показниками експериментальної групи, виявилися значно нижчими: високий рівень – 0 %, середній рівень – 27,8 %, низький рівень – 72,2 %, дуже низький рівень – 0 %.

Отже, можна зробити висновок, що для підвищення рівня розвитку діалогічного мовлення дітей середнього дошкільного віку необхідно змінювати систему роботи запроваджуючи дидактичну ляльку, як активний засіб розвитку діалогічного мовлення дітей.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отримані результати проведеної експериментально-дослідницької роботи показали ефективність запропонованої нами експериментальної методики з розвитку діалогічного мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами дидактичної ляльки, що було підтверджено відсотком високого та середнього рівнів сформованості діалогічних умінь дітей відповідно віковим особливостям та зменшенням кількості дітей з низьким рівнем. На основі отриманих даних можна зробити висновок про результативність запропонованої системи роботи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків: Вид-во «Ранок», 2013. 192 с.
2. Даскалова Ф. Г. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста как объект воздействия при обучении родному языку в детском саду. *Педагогические условия формирования социальной активности у детей дошкольного возраста*. Москва: Прометей, 1989. С. 221-229.
3. Загнітко А. Сучасний лінгвістичний словник. Вінниця: ТВОРИ, 2020. X, 920 с.





УДК 159.922

Мар'яна ДОВГАНІЧ

**ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ МАТЕМАТИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ  
ЗАСОБАМИ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ***(студентка I курсу другого (магістерського) рівня освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В. В.*

У статті здійснено аналіз наукових досліджень щодо сутності мотивації навчальної діяльності, визначення пріоритетних мотивів, оптимальної структури мотиваційної сфери дітей молодшого шкільного віку, джерел мотивації, стійкості навчальної мотивації. Детально розглянуто мотивацію як фактор впливу на ефективність навчання, успішність освітнього процесу. Проаналізовано вектор педагогічного впливу щодо підвищення навчальної успішності молодших школярів. Розглянуто структуру мотивації – складної, неоднорідної, багаторівневої системи, що включає потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо.

**Ключові слова:** мотивація, навчальна діяльність, мотив, молодший шкільний вік, засоби навчання, мобільні технології, початкова школа.

В умовах цілеспрямованого впровадження Нової української школи проблема мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів є однією із фундаментальних у педагогіці сьогодення. Закладення основ для формування особистості, яка вмотивована до навчання впродовж життя, вміє критично мислити та користується мобільними технологіями, є важливими і актуальними проблемами сучасної початкової школи.

Перед учителем початкової ланки освіти стоїть задача сформувати в учнів позитивну мотивацію до навчання, уміння отримувати задоволення від успіхів у навчальній діяльності, організовуючи змагальні елементи у проявах винахідливості, кмітливості, швидкості реагування. Останнім часом досить часто від педагогів звучать нарікання, що особливо складно сформувати мотивацію до учіння математичної освітньої галузі у молодших школярів. Саме тому дана проблема є надзвичайно актуальною. Для більшої зацікавленості школярів ХХІ століття важливим є використання у своїй педагогічній діяльності сучасних мобільних засобів. Але велике значення відіграє розуміння вчителем важливості розподілу часу під час навчання за допомогою мобільних засобів та своєчасним оцінюванням можливостей кожної дитини, щоб запобігти виникненню заперечливого ставлення до подібного навчання. Педагогічний аналіз проблеми мотивації здійснили такі науковці, як Ю. Бабанський, Н. Данилов, І. Лернер, В. Онищук, І. Підласий, О. Савченко, Г. Щукіна та ін. Психологічний аспект мотивації учіння обґрунтували сучасні науковці, а саме: Л. Божович, Є. Ільїн, А. Маркова, А. Маслоу, Р. Немов, С. Рубінштейн, П. Якобсон та ін. Здійснивши аналіз праць дослідників, було з'ясовано, що мотивацією називають поєднання методів та засобів для спонукання до результативної діяльності при опрацюванні та засвоєнні навчального матеріалу.

Мотивації учіння дітей молодшого шкільного віку присвячені роботи таких психологів і педагогів, як М. Алексєєва, Н. Варченко, Н. Данилов, С. Дрозденко, Л. Занков, Г. Щукіна, П. Якобсон та ін. Науковцями було розглянуті структурні характеристики мотивів, які є рушійними силами дітей молодшого шкільного віку, психолого-педагогічні умови та шляхи цілеспрямованого формування вмотивованості до навчання. Цікавим, ефективним і новим засобом формування мотивації учіння в контексті вимог НУШ є мобільні технології. Особливості впровадження мобільних технологій в освіту вивчали В. Барановська, К. Бугайчук, І. Золотарьова, І. Мардаренко, Н. Олефиренко, І. Онищенко, Н. Рашевська, С. Семеріков, В. Ткачук, Ю. Триус, А. Труш Б. Хантер, В. Шевченко та ін.

Вивчення проблеми формування мотивації учіння молодших школярів вимагає з'ясування сутності її базових понять. У контексті нашого дослідження такими категоріями є: «мотив», «мотивація», «мотивація учіння». Розглянемо детальніше їхній зміст. Розглядаючи вказані поняття, ми побачили, що немає єдиного їх трактування.

С. Рубінштейн визначає мотив як свідомий стимул, який формується в людини залежно від обставин, в яких вона перебуває [16, с. 564].

П. Якобсон поділяє думку С. Рубінштейна та впевнений, що мотивом будь-якого вчинку є «той стимул, що призводить його до завершення» [21, с. 14].

Г. Костюк запевняє, що будь-яка діяльність людини завжди зумовлена різними видами мотивів. Порядок цих мотивів поступово складається впродовж становлення особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників [4, с. 152].

В. Вілюнас трактує мотив як стимул до діяльності, який містить значущу потребу [3, с. 9].

У «Психологічному словнику» поняття «мотив» розглядається в трьох варіантах:



1) це спонука до діяльності, пов'язана із задоволенням потреб суб'єкта, сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта і визначають його спрямованість;

2) це спонукаючий і визначаючий вибір спрямованості діяльності на предмет (матеріальний чи ідеальний), заради якого вона здійснюється;

3) це усвідомлена причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості [15, с. 181].

Мотив відрізняється від мотивації тим, що належить самому суб'єктові поведінки і слугує рушійною силою для виконання певних дій. Спираючись на філософський енциклопедичний словник, термін «мотивація» підпорядковує собі такі поняття як «потреба», «спонукання», «схильність», «прагнення», «потяг» тощо [20, с. 432].

Мотивація впливає з мотивів, тому її визначення часто схоже на визначення рушійних сил, які і є мотивами.

За переконаннями Н. Рудої, суть і поняття мотивації полягають у сукупності різних процесів: фізичних, поведінкових, інтелектуальних та психічних. Спираючись на ці процеси, визначається рішучість людини в визначених ситуаціях [17, 171].

Багато інших вчених давали визначення мотивації як науковому поняттю. Але аналіз їх праць зводиться до того, що її трактування розмежовується на два напрями: як вплив на людину шляхом використання різноманітних спонукальних дій та щось, що саме мотивує людину до діяльності за її особистими потребами.

Мотивація учіння – це комплекс заохочувальних дій, які сприяють підвищенню зацікавленості школяра та покращенню його навчальних навичок. О. Киричук мотивацію учіння визначає як «систему природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають до відвідування навчального закладу, виконання вимог учителів, виконання домашнього завдання, до зусиль, необхідних для подолання труднощів, до розвитку здібностей тощо» [9, с. 67].

Формування мотивації до навчання залежить і від зовнішніх показників, таких, як довілля, родичі, друзів, від чітко спланованої освітньої діяльності навчального закладу [14].

Для того, щоб у дитини з'явилася стійка мотивація навчальної діяльності, важливо звертати увагу на такі чинники, як: зміст навчального матеріалу, організація навчальної діяльності, форми навчання та оцінювання (на першому місці стоїть формувальне оцінювання) [8].

В умовах НУШ проблема формування мотивації учіння молодших школярів є надзвичайно актуальною. Випустити з початкової школи вмотивовану дитину, яка вміє вчитися, робить це з великим задоволенням та прагне до самовдосконалення, – одна з важливих цілей вчителя-початківця.

Сучасний учитель початкових класів повинен бути здатним якісно організувати освітній процес у початковій школі, сформувати в молодших школярів компетентності, які є необхідними для продовження навчання в основній школі та життєдіяльності в сучасному інформаційному суспільстві [13].

Задля успішного навчання, важливо не лише сформувати вмотивованість, а створити саме позитивну навчальну мотивацію. Утворення позитивної навчальної мотивації – це процес формування та закріплення в учнів позитивних поштовхів до учбової діяльності. В утворенні цього процесу педагогіка має значне підґрунтя, адже в основі людського потягу до знань лежать не лише негативні поняття (страх, прагнення до пристосування), а й позитивні поштовхи – зацікавленість, потреба в розумінні, які і формують позитиву пізнавальну мотивацію [19].

Велика кількість дітей на запитання «Навіщо ти навчаєшся?» не можуть надати зрозумілої відповіді. Запитання такого типу заганяють дитину у глухий кут. Так що ж насправді є стимулом до певного виду діяльності?

Психолог і педагог М. Матюхіна аналізувала і досліджувала особливості процесу формування зацікавленості до змісту і перебігу засвоєння знань. У своїх роботах учена визначила основні шляхи для вирішення даної проблеми: 1) спрямування дитини до усвідомлення цілей навчання; 2) забезпечення учнів способами успішного виконання дій, які і будуть стимулювати підвищенню рівня вмотивованості [12].

Психолог А. Дусавицький переконаний, що за умови наявності навчально-пізнавального інтересу учні в початковій школі здатні засвоювати більш складний матеріал, ніж той, що пропонує шкільна програма. Окрім того, під кінець третього класу пізнавальний інтерес стає особистісною якістю школярів. Учений переконаний, що розвиток багатьох характеристик особистості дуже сильно пов'язаний із способами викладання вчителя [8, с. 65]. А. Дусавицький під час дослідження характеру інтересів робить важливий висновок, що у молодших школярів формується інтерес не лише до результату, але й до способів наукової діяльності. Але ці дані, отримані науковцем, спростовують думки багатьох науковців про те, що у молодшому шкільному віці можуть спостерігатися обмежені можливості пізнавальних інтересів. Умовами для успішного формування мотивації учіння є використання мобільних технологій, діяльнісного підходу до організації навчання та створення проблемних ситуацій. Ці методи допомагають ефективно формувати вміння та навички, створювати атмосферу взаємодії дають змогу педагогу стати повноцінним учасником у колективі класу [10].



Не менш важливу роль у формуванні мотивації учіння молодших школярів грає виховання дитини батьками. Сім'я надає великий вплив на її бажання та інтереси. Тому батькам необхідно підтримувати дитину, заохочувати її за успіхи та допомагати дітям визначити мету, заради якої у школяра з'явиться більш виражене бажання навчатися.

Але, на даному етапі ми з'ясували, що мотиви дітей в більшості не є усвідомленими батьками і деякими вчителями. Труднощі виникають через те, що дітей оцінюють не за мотивами, а за результатами діяльності.

На наш погляд, необхідною умовою для мотивації учіння учнями молодших класів є зацікавленість предметом, зокрема математикою. Для того, щоб дитині було зручно й цікаво на уроці і вона поводи́ла себе максимально активно, необхідно:

- використовувати інноваційні технології (зокрема, мобільні);
- застосовувати інтерактивні методи навчання;
- створювати ситуації успіху;
- розглядати кожного учня як індивідуальну особистість;
- організовувати різноманітну ігрову діяльність під час уроків;
- намагатися завжди тримати учнів у позитивному настрої.

Готуючись до уроків, учителю необхідно ставити перед собою чітке запитання: як зробити урок максимально ефективним, цікавим і корисним? Для того, щоб дістати відповідь, необхідно ретельно готуватися до заняття.

Важливим етапом уроку для зацікавлення та вмотивованості школярів є «мотивація навчальної діяльності». На цьому етапі вчителю необхідно максимально докласти зусиль, щоб подальший урок пройшов успішно. Для цього потрібно використовувати різноманітні прийоми та засоби, ігри та прилади. Учитель повинен якомога краще налаштувати дітей до уроку, тоді і урок буде в радість, як дітям, так і вчителю.

За нашим переконанням, для того, щоб мотивація учнів зростала, необхідно їх впродовж уроку заохочувати, тактовно виправляти помилки та часто змінювати види діяльності, щоб учні не встигали засумувати на уроці.

У сучасній освіті існує велика кількість способів, які сприяють підвищенню внутрішньої мотивації до учіння, зокрема:

- 1) співпраця вчителя та учня, а не нав'язування завдань і мети;
- 2) уникання встановлення часових обмежень там, де це можливо, тому що це заважає поривам дитячої творчості;
- 3) усі навчальні завдання мають відповідати віковим можливостям здобувачів освіти;
- 4) важливо надавати дитині право вибору без обмеження її свободи;
- 5) необхідно підбирати завдання з елементами непередбачуваності і новизни тощо.

Таким чином, для ефективного формування мотивації учіння учнів слід використовувати інноваційні технології (зокрема, мобільні); застосовувати інтерактивні методи навчання; створювати ситуації успіху; розглядати кожного учня як індивідуальну особистість; організовувати різноманітну ігрову діяльність під час уроків. Формування мотивації учіння є складним і важливим етапом навчання дитини в початковій школі, який впливає на ставлення здобувача освіти до навчання впродовж життя та складається з певної системи зовнішніх і внутрішніх суперечностей.

Психологи запевняють, що із сучасними дітьми необхідно домовлятися, постійно мотивувати до виконання певної роботи, розпочинати вмотивування не лише кожен урок, а й кожен етап уроку.

Аспект мотивації використання мобільних технологій полягає у:

- використання вже набутого життєвого досвіду взаємодії дитини з комп'ютером чи телефоном;
- свободи у ступені вибору рівня складності завдань;
- розкриття практичної сутності навчального матеріалу;
- можливість пропонувати різні рішення, не переживаючи отримати за це низький бал;
- зосередження уваги на оригінальності і зацікавленості способом подання матеріалу чи завдання [1, с. 6].

У сучасній педагогіці загальноприйнятими положеннями є те, що урок – це основна форма навчання. Але вчителям необхідно зробити так, щоб кожен урок залишився в пам'яті учнів. Відомий факт, що в початковій школі важко обійтися без наочності. Використання мультимедійних пристроїв допоможе вчителю зробити урок не тільки пізнавальним, а й більш яскравим, ефективним та цікавим. Тому засоби мобільних технологій почали великими кроками входити до навчального простору. Мобільними технологіями називають різноманітні цифрові пристрої, які є в більшій мірі портативними приладами.

Мобільне навчання – це нова технологія в освіті, яка базується на активному використанні сучасних мобільних засобів. Використання мобільних технологій тісно пов'язано з навчальною мобільністю, адже учні мають можливість брати участь в освітньому процесі під час карантину або виконувати різні завдання без спірання на час. Можливість цікаво навчатися будь-де і в будь-яких умовах підтримує загальну тенденцію інтенсифікації життя в інформаційному суспільстві [18].



Дослідники мобільного навчання розкривають переваги і можливості мобільних пристроїв, зокрема, такі:

1. Голосовий супровід. Ця технологія допомагає відпрацьовувати мовлення та слухати різні літературні твори, з розвитком аудіальної пам'яті.
2. Графічні та відеоілюстрації. Вони збільшують рівень засвоєння матеріалу на уроці.
3. Завантажувальні програми. За допомогою них створюється абсолютно новий навчальний простір [22, с. 473].
4. Додаткові можливості, які можуть надавати мобільні пристрої: квести, ігри, електронні колажі тощо. Гнучкість та зручність мобільних технологій дозволяє знайти інформацію у тому вигляді, яка необхідна у даний момент і створює умови для продуктивності у навчанні.

Взагалі, термін «технологія навчання» був висвітлений у 60-х роках ХХ століття. Під час застосування технічних засобів навчання та комп'ютерів, почали виникати такі нові терміни, як «мобільні технології», «комп'ютерні технології», «нові інформаційні технології». Це сприяло підвищенню рівня необхідності використання мережі Інтернет [5, с. 95].

Використання мобільних засобів в освіті сприяє підвищенню рівня персоналізації навчання. Учителю має змогу давати індивідуальні різноманітні завдання дітям та бути впевненим, що вони їх виконають самостійно. Це запобігає списуванню на уроках та підвищує зацікавленість школярів.

Мобільні технології є частиною інформаційно-комунікативних технологій. Під «інформаційно-комунікативними технологіями» А. Дзюбенко розуміє об'єднання програмних, технічних, мобільних, 29 комп'ютерних засобів для організації високорівневої інформатизації освітнього процесу [7, с. 30].

М. Гевал розкриває поняття «інформаційно-комунікативна технологія» як поєднання методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій [6, с. 4].

Погоджуємося із думкою М. Кітаєвої, що «активний розвиток інформаційних та комунікаційних технологій відкриває людству нові можливості в освіті, висувуючи натомість нові вимоги до навчання. Розвиток так званого «інформаційного простору» вимагає від сучасної школи покращення окремих аспектів її діяльності. Саме використання ІКТ допомагає змінити зміст освіти» [11].

Використання ІКТ підсилює наочність, що сприяє вихованню художнього смаку учнів та вдосконалює їхню емоційну сферу. Також допомагає здійснювати контроль і самоконтроль знань, виконувати тестові завдання, закріплювати вивчений матеріал, розв'язувати інтерактивні вправи і завдання, розвивати образне мислення.

У сучасному світі існує велика кількість програм, платформ та додатків для більш цікавого, але трохи полегшеного способу навчання, а саме: різноманітні WEB-квести, платформи Kahoot!, Learning Apps. Wooclap, Google Forms, або «Вчимо і граємо. Українська мова – словник і ігри» та інші різні додатки PlayMarket, які мають навчальний, змагальний і стимулюючий характер. Набирають обертів розробка коміксів, ментальних карт та ін. за допомогою комп'ютерних програм. Вони мотивують учнів до вивчення теми та формують швидке реагування.

Аналіз теоретичних праць та досліджень довели, що лише при створенні відповідних педагогічних умов можливо сформулювати мотивації учіння в молодших школярів. Ми переконалися, що мобільні технології є ефективним засобом формування мотивації учіння молодших школярів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонова О. Використання інформаційно-комунікативних технологій у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти. К.: Генеза, 2019. 96 с.
2. Бойченко Л. Мотивація навчальної діяльності. Завуч. 2011. № 11. С. 3–8.
3. Виллонас В. К. Теория деятельности и проблемы мотивации. А.Н.Леонтьев и современная психология. Сборник статей памяти А. Н. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. С. 191–200.
4. Вікова психологія: навч. посіб. / за ред. Г. С. Костюк. К.: Рад. шк., 1976. 269 с.
5. Воронкін О. Класифікація інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Вища освіта України. 2015. № 2. С. 95–102.
6. Гевал М. Д. Загальні принципи використання комп'ютера на уроках різних типів. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2000. № 3. С. 34.
7. Дзюбенко А. А. Новые информационные технологии в образовании: монография. М.: Наука, 2000. 104 с.
8. Душавицький А. Развитие личности в учебной деятельности. М.: Дом Педагогика, 1996. 204 с.
9. Киричук О. І. Навчальні інтереси молодших школярів. К.: Рад. школа, 1982. 128 с.
10. Кікоть О. Мотивація навчання. Початкова школа. 2015. № 20. С. 9–13.
11. Кітаєва М. Використання мультимедійних технологій. Початкова освіта. 2011. №38. С. 7–9.
12. Матюхіна М. В. Мотивация учения младших школьников. М.: Просвещение, 1984. 198 с.
13. Онищенко І. В. Мотиваційна компетентність як передумова формування мотивації до професійної діяльності в майбутніх учителів початкових класів в умовах інформатизації вищої освіти. Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 2019. Вип. 2 (20). С. 108–116.
14. Присенко В. Мотивація до навчання. Завуч. 2011. № 6. С. 21–22.
15. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. К.: Вища школа, 1982. 215 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989. 488 с.
17. Руда Н. Л. Врахування мотиваційних теорій як основа ефективного навчання. Модернізація вищої освіти України: історія, досвід, перспективи: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 9–11 лист. 2004 р.). Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти МОН України, 2005. С. 171–178.



18. Семеріков С., Стрюк М., Моїсеєнко Н. Мобільне навчання: історико-технологічний вимір. URL : <http://ds.knu.edu.ua/jspui/handle/123456789/1030>
19. Федько О. Мотив і мотивація. Завуч. 2006. № 26. С. 2–6.
20. Філософський енциклопедичний словник / редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін. К.: Абрис, 2002. 742 с.
21. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 317 с.
22. Bratitsis T. Children's motivation and collaboration via computer while creating digital stories. International Journal of Knowledge and Learning. 2012. № 3. P. 239–258.

УДК 615.825:616.7

**Єлизавета ЖУРАВЛЬОВА****ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ ПРИ ПОРУШЕННЯХ  
ДІЯЛЬНОСТІ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ***(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Завітраченко Д. Ж.*

*У поданій статті здійснено короткий огляд праць, присвячених порушенням опорно-рухового апарату у дітей зі збереженим інтелектом, акцентовано на деяких методах діагностики порушень ОРА та правильному виборі їх корекції. Особливу увагу присвячено фізичній реабілітації як основному методу виправлення дефектів опорно-рухового апарату.*

**Ключові слова:** *фізична реабілітація, опорно-руховий апарат, корекція, функціональні розлади, постава, спеціаліст-реабітолог.*

**Постановка проблеми** заявленої теми зумовлена необхідністю вивчення сучасного способу і ритму життя людини на її здоров'я. Нині значну небезпеку для суспільства становить зниження рухової активності, непомітної на перший погляд. Чинник непомітності не дозволяє досягнути масштаби проблеми, однак при ретельній увазі до неї дає можливість спрогнозувати наслідки подальшого зниження фізичної активності в найближчій перспективі. Його (зниження) патогенний вплив на здоров'я людини (зниження зору, псування постави людини, ожиріння тощо) очевидні для фахівців, однак сьогодні не існує системної, підтриманої державою протидії цьому.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Важливий внесок у корекційне виховання дитини з аномальним розвитком зробив Л. С. Виготський. Зокрема, в його працях ідеться про дефект аналізатора або ж інтелектуальний дефект, що спричиняє ряд відхилень, створює цілу складну картину нетипового, аномального розвитку. Складність структури аномального розвитку зумовлена наявністю первинного дефекту, що має біологічну природу, та вторинних порушень, які виникли під впливом первинного дефекту в процесі послідовного соціального розвитку [5]. Отже, коли об'єкт уваги – дитина з дефектом певного аналізатора (напр. зорового), то первинний дефект, який не зазнав корекції в цілому, згодом спровокував ускладнення інших складових розвитку, тобто вторинний дефект (зниження інтелектуальної активності дитини, ізоляцію дитини від соціуму, помітні порушення при ходінні).

М. А. Берштейн виявив вплив ступеня важкості та типу структури основного дефекту на рівень побудови рухів. Він установив, що кожен рівень побудови рухів характеризується морфологічною локалізацією, аферентацією, специфічними властивостями рухів, основною та другорядною роллю рухових актів зазначених рівнів, патологічними синдромами й дисфункцією. Відповідно, порушення рухової функції в дітей із ураженнями сенсорики та ін. відхиленнями в стані здоров'я мають різні причини, а отже – різні способи профілактики чи реабілітації. У дітей із сенсорними аномаліями причиною рухових порушень є відсутність або обмеження повноцінної сенсорної аферентації, яка впливає на здійснення просторового аналізу та синтезу, на кінестетичне, зорове, слухове, тактильне сприйняття рухів [2].

Важливість пошуку інноваційних підходів до організації профілактично-оздоровчих та корекційних заходів для дітей і молоді з функціональними порушеннями ОРА констатують сучасні фахівці: В. О. Кашуба (2003), Ю. М. Фурман (2015), Т. В. Забалуєва (2009), А. А. Потапчук і М. Д. Дідур (2001) та ін.

**Мета статті.** Відповідно до актуальності зазначеної проблеми – огляд доступних наукових праць, присвячених корекції та реабілітації порушень опорно-рухового апарату, та виокремлення найефективнішого способу подолання дефектів цього типу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасному світі спостерігається тенденція до зростання кількості захворювань ОРА. За поширеністю захворювання ОРА посідають третє місце після хвороб органів кровообігу і травлення. У структурі первинної інвалідності вони перебувають на другому місці. І перше місце їм належить як основній причині тимчасової непрацездатності [3]. І багато в чому першопричиною є запущеність проблеми з поставою. Постава має нестійкий характер у період посиленого росту тіла дитини, що припадає на старший дошкільний вік. Це пов'язано з неодноразовим розвитком кісткового, суглобово-зв'язкового апаратів і м'язової системи дитини. Кістки та м'язи збільшуються в довжину, а рефлекси статичні



ще не пристосувалися до цих змін [8]. Сучасний школяр зазнає значного статичного, сенсорного та інформаційного навантаження при низькому рівні загальної рухової активності, і ця ситуація створює загрозу розвитку порушень ОРА. При відсутності достатньої мотивації діти не сприймають прохань батьків рухатися більше, а батьки через утрату надії домогтися свого залишають цю справу, не маючи часу для правильного розпорядку. Відтак, при несвоєчасному виявленні та лікуванні функціональні розлади, які виникають у період інтенсивного росту та розвитку організму, на початковій стадії захворювань ОРА переходять у хронічні форми, спричиняють захворювання та негативно впливають на якість подальшого життя [1; 3; 7].

Відсутність відхилень у стані ОРА – обов'язкова умова нормального функціонування органів і систем, розвитку всього організму в цілому, підвищення фізичної працездатності дітей та зміцнення їхнього здоров'я. Відповідно до цього, на особливу увагу заслуговує процес формування правильної постави й опорно-ресорних властивостей стопи дітей та молоді в процесі фізичного виховання, оскільки саме за цими характеристиками визначаємо функціональний стан ОРА. Нині відомі кілька методів, які допомагають спеціалістам ставити діагноз щодо порушень ОРА, визначати способи їх вивчення, визначати найоптимальніший варіант корекції дефекту в дитини. Далі розглянемо декілька з них.

За допомогою *методу антропометрії* можна визначити показники фізичного розвитку дітей та молоді; за допомогою *педагогічних спостережень* ми маємо можливість розробити принципи аналізу й критерії оцінки методів організації та здійснення навчально-виховного процесу, критерії візуальної оцінки емоційного стану, працездатності й втоми досліджуваного контингенту осіб; аналіз результатів *педагогічного тестування* дозволяє оцінити рівень фізичної підготовленості дітей та молоді; *візуальний скринінг* використовують для огляду стану хребетного стовпа й склепінь стоп; *метод анкетування* застосовано для отримання інформації про стан профілактики порушень постави та плоскостопості в школах; для розкриття ставлення до розробленої інформаційно-методичної системи «Гармонія тіла» та можливості її впровадження в процес фізичного виховання застосовано метод *експертних оцінок*. Провідні фахівці з фізичної реабілітації вважають *обстеження* головною невід'ємною складовою реабілітаційного процесу. Призначаючи засоби фізичної реабілітації, необхідно провести поглиблене клінічне обстеження перед початком курсу й після його закінчення. За необхідності це можна зробити й у середині курсу з використанням різних методів діагностики, враховуючи наявні патології, що характеризують стан серцево-судинної, дихальної, травної, нервової систем і опорно-рухового апарату [6].

Формування правильної постави дитини залежить насамперед від раціонального режиму, вмілого чергування праці та відпочинку, сну, раціонального розпорядку дня, повноцінного харчування, виконання фізичних вправ і загартовування організму. У регламентованому режимі передбачені заняття коригувальними вправами [8]. За відсутності профілактичних і корекційних заходів деформація постави ускладнюється й може перейти в сколіотичну хворобу [4].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Огляд наукових підходів до зазначеної проблеми показує, що на тлі всесвітнього прогресу проблема порушення функціонування опорно-рухового апарату зростає великими темпами. Вже у старшій дошкільній групі дедалі частіше спостерігається явище викривлення хребта, що надалі загрожує погіршенням стану у дитини шкільного віку. Причинами такої ситуації можуть бути як генетична спадковість, так і недбале ставлення батьків до розвитку власної дитини. Ігнорування цієї проблеми лише загострить становище дитини на наступних етапах її розвитку і може призвести до відхилення інтелектуальної діяльності дитини. Встановлено, що найефективнішим способом корекції захворювань ОРА є фізична реабілітація, але лише за умови її систематичного безперервного виконання за всіма вимогами і рекомендаціями спеціалістів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьева Т. Г., Ананьев О. С. Комплексная физическая реабилитация женщин зрелого возраста после закрытых неосложненных чрез- и межвертельных переломов проксимального отдела бедра в восстановительном периоде / Т. Г. Ананьева, О. С. Ананьев // Lancet. – 1998. – Т. 351. – С. 91–93.
2. Бернштейн Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. – М.: Медгиз, 1947. – 254 с.
3. Гуменний В. С. Особливості фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів, які мають захворювання опорно-рухового апарату / В. С. Гуменний // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту / [за ред. проф. Єрмакова С. С.]. – Харків: ХДАДМ (ХХІІ). 2012. – №7 – С. 50–53.
4. Мороз Л. В. Профілактика порушень постави та зору учнів в умовах загальноосвітніх навчально-виховних закладів: метод. рек. / [укл. Л. В. Мороз]. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2003. – 40 с.
5. Литош Н. Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии: учеб. пособие / Н. Л. Литош – М.: СпортАкадем-Пресс, 2002. – 140 с.
6. Пирогова Л. А. Основы медицинской реабилитации и немедикаментозной терапии: учеб. пособие / Л. А. Пирогова. – Гродно: ГрГМУ, 2008. – 212 с.
7. Полковник-Маркова В. С., Колісніченко В. В. Лікувальна фізична культура після ушкоджень зв'язкового апарату колінного суглобу / В. С. Полковник-Маркова, В. В. Колісніченко, М. С. Моїсєєв // Фізична реабілітація та рекреаційнооздоровчі технології. – 2016. – № 2. – С. 82–84.
8. Хребет – основа здоров'я: метод. рек. для самостійної роботи студ. пед. вузів / [укл. Т. В. Кохановська]. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. – 25 с.



УДК 376-056.36

**Єлизавета ЖУРАВЛЬОВА, Ольга ТКАЧОВА****ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ**

(студентки III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)  
Науковий керівник – кандидат наук, доцент Кашуба Л. В.

У статті розглянуто проблему соціалізації дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в умовах сьогодення. Визначено теоретичні передумови та психолого-педагогічні основи забезпечення соціалізації учнів. Представлено систему корекційно-виховної роботи в загальноосвітній школі в умовах інклюзії, виходячи з основних стадій соціалізації: адаптації, індивідуалізації, інтеграції.

**Ключові слова:** діти з інтелектуальними порушеннями, стадії соціалізації, система корекційно-виховної роботи.

**Постановка проблеми.** Реформування всіх галузей освіти в Україні, що відбувається на тлі неоднозначних соціально-економічних і суспільно-політичних змін, вимагає нових підходів до проблеми оновлення її змісту та удосконалення засобів, форм та методів навчання. В умовах спеціальних закладів освіти важливу роль у соціалізації дітей з особливими потребами відіграє система комплексної роботи із широким спектром впливу на становлення людини-особистості. Саме інтенсивна робота фахівців у тісному зв'язку із державною політикою щодо забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття якісної освіти, інтеграції їх у суспільстві, повинні забезпечити формування світогляду дітей, їхньої громадянської свідомості, патріотизму, загальнолюдських і національних цінностей.

Удосконалення змісту особистісно орієнтованої освіти, створення навчально-виховних технологій нового покоління шляхом впровадження інноваційних підходів, методів, що спрямовані, зокрема, на подолання проблем у дітей, які потребують спеціальної допомоги – основний контент освітньої парадигми сьогодення. На перший план виступає системна, поступова і послідовна спеціальна педагогічна робота, яка спрямована на розвиток соціальної активності, виховання життєздатності через формування життєвих компетентностей, що забезпечить спроможність ефективного існування дитини з особливими потребами у соціумі. Виходячи з цього, психолого-педагогічна проблема забезпечення соціалізації дитини та формування її особистості у закладах освіти в умовах війни, набуває особливої актуальності.

Сучасна школа зобов'язана підготувати учня до життєдіяльності, орієнтуючись на його індивідуальні можливості та перспективи розвитку. Система педагогічних засобів має забезпечити соціально адекватні форми самоактуалізації школярів, самопрояву з метою подальшого освоєння життєвого простору. Водночас, від успішності соціалізації залежить не тільки самовідновлюваність суспільних відносин, але й комфортність життєдіяльності осіб цієї категорії у нових соціальних умовах.

Організація соціальної допомоги дітям і молоді, позбавленим можливості вести повноцінне життя внаслідок вад фізичного або психічного розвитку, потребує, в першу чергу, зміни ставлення суспільства до дітей з особливими потребами та проблеми інвалідності в Україні взагалі. Внаслідок обмежень у спілкуванні, самообслуговуванні, пересуванні, контролі за своєю поведінкою розвиток цих дітей залежить від задоволення їх потреб іншими людьми.

**Мета статті:** обґрунтувати та розкрити шляхи соціалізації дітей з особливими потребами у сучасному українському суспільстві.

В енциклопедії для фахівців соціальної сфери І. Звереві «соціалізація (лат. socialis – суспільний) – це процес входження людини в суспільство разом із її соціальними зв'язками та інтеграцією в різні типи соціальних спільнот, внаслідок чого відбувається становлення соціального індивіда. У процесі соціалізації формуються соціальні якості, цінності, знання, навички людини. Крім того, відбувається перетворення природжених, природних рис, а також засвоєння людиною елементів культури, соціальних норм і цінностей, які існують у суспільстві» [1; с.79].

**Аналіз досліджень і публікацій.** У психолого-педагогічній літературі проблемі соціалізації присвячені праці Л. Виготського, В. Криська, А. Мудрика, В. Москаленко, Л. Столяренко, О. Врім та ін.). Здійснено низку досліджень щодо особливостей соціалізації осіб з обмеженими психофізичними можливостями (Ю. Бистрова, О. Глоба, В. Засенко, К. Островська, В. Синьов, Є. Синьова, І. Татяничикова, О. Хохліна, Д. Шульженко та ін.), в яких підкреслюється, що послідовне та цілісне забезпечення соціалізації учнів має складати важливий напрям корекційно-виховної роботи навчального закладу з інклюзивною формою навчання.

«Соціалізація нерозривно пов'язана з індивідуалізацією особистості, оскільки її зміст полягає у формуванні індивідуальності. Не існує однакових процесів соціалізації, індивідуальний досвід кожної особистості є унікальним і неповторним. Це набуття людьми ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання



соціальних ролей; засвоєння індивідом певної системи знань і норм, процес становлення його як особистості»[2; с. 6-7]

Грунтовні дослідження з даної проблеми серед вітчизняних вчених проводили В. Вишемирський, В. Засенко, І. Іванова, Л. Каган, А. Капська, Ж. Петрович, О. Польовик, А. Шведов, К. Щербакова. Зокрема В. Бондар, Л. Кашуба, А. Колупаєва, О. Нагорна, Т. Євтухова, В. Ляшенко, А. Шевчук та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм.

Процес входження дитини в соціальне середовище під керівництвом дорослого називають вихованням – це комплекс впливів, що забезпечує соціалізацію індивіда. Головним завданням дорослого є передача дитині тих моральних якостей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства. Відсутність здатності засвоювати знання призводить до порушення процесу соціалізації.

#### **Мета статті:**

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як бачимо, забезпечення соціалізації учнів із психофізичними порушеннями передбачає цілеспрямований і планомірний вплив педагогів на їх свідомість і поведінку, створення сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку дітей протягом усіх років навчання у школі.

Метою такого впливу є соціальне зростання дитини на основі формування у неї знань і дотримання соціальних норм і цінностей, правил поведінки і спілкування, відповідного ставлення до них; адекватного усвідомлення та використання у життєдіяльності своїх особливостей і можливостей; становлення особистісних якостей та особистості загалом.

Слід зазначити, що розв'язання проблеми соціалізації учнів розглядається в контексті психолого-педагогічних основ забезпечення цього процесу в інклюзивному навчальному закладі. Під психологічними основами розуміються визначені зміст предмета корекційно-розвивального впливу на дітей, що має коригуватися та розвиватися у них у процесі соціалізації на різних стадіях; виявлені особливості його прояву і становлення в учнів за відповідними показниками. Під педагогічними основами мається на увазі визначені вимоги до спеціальної організації педагогічного процесу (змісту, методики, організаційних форм), спрямованого на соціалізацію учнів з урахуванням її сутності та особливостей дітей [3, с. 193].

Психолого-педагогічні основи забезпечення соціалізації розглядаються з позиції особистісного, системного та діяльнісного підходів [2; 3].

Особистісний підхід є максимальною опорою на особистісне зростання дитини, розгляд кожної її окремої психічної властивості в контексті особистості в цілому. Особистісний розвиток передбачає максимально можливе соціальне зростання дитини в умовах виконання та засвоєння нею свідомої цілеспрямованої діяльності.

Слід зазначити, що усвідомленість діяльності вказує на її сформованість, про що свідчить ефективне використання школярем знань на практиці, довольна регуляція навчально-практичних дій, їх гнучкість, лабільність.

Системний підхід розглядає корекційно-розвивальну роботу в загальній та спеціальній освіті, в якій закономірно пов'язані всі компоненти педагогічного процесу – цільовий, організаційний, змістовий, методичний, результативний.

Відповідно до предмета корекційно-розвивального впливу на дитину з порушеннями у розвитку, передумов та складових його становлення, добираються методика, зміст та організаційні форми забезпечення соціалізації на кожній з її стадій для досягнення показників ефективності.

Предметом корекційно-розвивального впливу розглядається формування їх особистості та підготовка до самостійного життя в умовах соціуму. Соціалізація відбувається за основними стадіями, яких проходить дитина у спеціальній загальноосвітній школі (адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки), що передбачає конкретизацію мети, предмета, показників ефективності та методики педагогічної роботи з дітьми на кожній з них [4].

При розробленні корекційно-розвивальної роботи на кожній стадії соціалізації враховуються теоретичні положення про: сфери забезпечення соціалізації (діяльність, спілкування, самосвідомість); суть, види, механізми і показники адаптації; особливості соціально-психологічної адаптації дітей із інтелектуальними порушеннями; особливості прояву у них тривожності та агресивності як показників дезадаптованості; особливості самосвідомості та самооцінки розумово відсталих дітей, шляхи їх формування; сутність і особливості рольової поведінки, виконання учнями соціальних ролей; психофізичні можливості та їх розвиток у дітей з проблемами інтелекту; особливу корекційно-розвивальну роль їхньої трудової підготовки; провідну роль професійно-трудового навчання у підготовці дітей із порушеним розвитком до самостійного життя; роль спеціально організованого (корекційного) навчання дітей в процесі їхньої соціальної адаптації та реабілітації.

Як зазначає дослідниця І.Татьянчикова [3], педагогічний вплив на кожній стадії здійснюється за основними змістовими лініями:





1. *На стадії адаптації*: формування в учнів знань про соціальні норми і цінності, правила поведінки і спілкування; навичок і вмінь соціальної поведінки; послаблення або усунення тривожності (особистісної, ситуативної, шкільної) та агресивності.

2. *На стадії індивідуалізації*: формування в учнів адекватної самооцінки, самосвідомості, усвідомлення та розвиток своїх якостей та можливостей; добір профілів професійно-трудового навчання, відповідних особливостям та можливостям розвитку дітей.

3. *На стадії інтеграції*: використання та розвиток якостей та можливостей дітей у позакласній роботі (у вільний час, при організації дозвілля, під час відвідування гуртків); добір та сприяння виконанню учнями різноманітних соціальних ролей з урахуванням їх особливостей, соціально-психологічних якостей, необхідних для функціонування у соціальній групі.

4. *На стадії ранньої трудової підготовки*: орієнтування дитини щодо майбутньої професії (професії, якої навчають у школі); підвищення ефективності професійно-трудової діяльності учнів на основі врахування і розвитку їх можливостей та професійно важливих якостей.

Слід зазначити, що забезпечення соціалізації учнів із порушеним розвитком має здійснюватись послідовно, на всіх основних етапах на підставі використання спеціально розробленої системи корекційної роботи, відповідно до суті кожної стадії соціалізації.

Труднощі дітей з особливими потребами пов'язані не лише з відчуттями фізичного обмеження і дискомфорту, переживанням втрати своїх можливостей, але й з «багажем» того негативного ставлення, з яким стикається людина у своєму найближчому оточенні.

З інвалідністю асоціюється не лише фізична чи психічна неспроможність. Уявлення про дитину з особливими потребами, як про людину, яка багато чого не може робити, яка потребує допомоги інших, викликає найчастіше почуття жалю. Це заважає також дитині включатися в активні соціальні взаємовідносини. І щоб уникнути такого ставлення, діти з особливими потребами здебільшого спілкуються лише з подібними до себе.

Найактуальнішим питанням сьогоденної системи освіти є інклюзивна освіта для дітей з обмеженими функціональними можливостями та особливими потребами у єдиному освітньому просторі. Кожна країна має свій досвід спеціального навчання таких дітей, пройшовши різний шлях від інтеграції до інклюзії.

Більшість дітей з особливими потребами в Україні, перебуваючи вдома або в інтернаті, не отримує належної освіти, необхідних знань, умінь, навичок, які забезпечу вали б їм можливість нормальної адаптації до життя в суспільстві, здобуття певної професії, сприяли б саморозвитку, самореалізації, самовдосконаленню особистості в подальшому житті.

Отже, такі діти виявляються невідповідними до життя у звичайному для пересічної людини сенсі. Всього в Україні, таким чином, близько 1 млн. дітей з особливими освітніми потребами. І тільки 10% з них навчаються в інклюзивних школах, а решта – фактично не мають можливості пристосовуватися до життя.

У нашому суспільстві проблеми соціалізації дітей з особливими потребами розв'язують спеціальні заклади, мета діяльності яких – допомогти кожній дитині ствердитися і соціально інтегруватися, наскільки дозволяють можливості, зумовлені структурою дефекта. Для того, щоб всебічно допомогти обмеженим розумово дітям, спецзаклади повинні стати для них основним, але не єдиним місцем життя. Виховання та навчання таких дітей охоплює спеціальні психолого-педагогічні, культурно-гігієнічні й індивідуальні загальноорозвивальні заходи, спрямовані на зміни в розвитку та перспективний розвиток дитини. Важливе завдання полягає в тому, щоб сформувані в суспільстві розуміння проблем дітей, які мають особливості в розвитку.

**Висновки.** Сучасне життя, з одного боку, надає дитині з особливими потребами свободу для вибору соціального середовища й засобів спілкування, способом і стилю життя, а з другого – процес адаптації та самовизначення, що ускладнюється, висуває високі вимоги до рівня самосвідомості та самоконтролю. Отже, реалізація прав на освіту дітей з особливими потребами розглядається як одне з найважливіших завдань сьогодення. Отримання такими дітьми якісної загальної та професійної освіти є однією з основних і невід'ємних умов їх ефективної соціалізації, забезпечення повноцінної участі в житті суспільства, успішної самореалізації в різних видах професійної і соціальної діяльності.

Вочевидь, основні напрями оптимізації соціалізації учнів в умовах інклюзії пов'язуються з послідовним здійсненням з ними педагогічної роботи відповідно до підвищення ефективності процесу адаптації учнів; посилення процесу індивідуалізації учнів; сприяння інтеграції учнів; удосконалення соціалізації учнів у процесі навчання та виховання.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Звереві, І. Д. (2013). Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання. Київ, Сімферополь: Універсум, 536 с.
- Капська А. Й. Принципи і закономірності соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями. Соціальна робота в Україні: теорія і практика : наук.-метод. журн. 2006. № 1(13). С.5-22.
- Татьянчикова І. В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : моногр. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. 381 с.
- Horishna, N. (2020). The development of the category of inclusive education in philosophical-educational concepts and modern scientific discourse. *Social work and education*, 7(1), 56-64.



УДК 372.2.11.3.502

Валерія КІЛОЧОК

**ПРОБЛЕМА РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО***(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки, психології та мистецтв)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Радул О.С.*

У статті проаналізовано педагогічний досвід та творчу спадщину В. О. Сухомлинського, досліджено його погляди на процес розумового виховання у початковій школі.

**Ключові слова:** розумове виховання, педагогічна спадщина, молодші школярі, Василь Сухомлинський

**Постановка проблеми.** Ім'я В. О. Сухомлинського відоме і популярне в усьому світі, зараз не зустрінеш учителя, вихователя, який був би не знайомий з його педагогічною спадщиною. Однак визнання до павлівського вчителя прийшло не відразу, спочатку були роки напруженої роботи над вивченням духовного світу дитини, виробленням форм і методів навчання і виховання. У педагогічній спадщині павлівського вчителя немає жодного аспекту в системі навчання і виховання, якому не було б приділено потрібної уваги. Разом з тим у спадщині В.О. Сухомлинського рельєфно виступає проблема розумового виховання, яка була і завжди буде однією з головних ланок навчально-виховного процесу. Серед важливих інтелектуальних якостей особистості, які необхідно прищеплювати молоді, вчені називають організованість, дисциплінованість, послідовність, самостійність. Але особливою значущістю в умовах свободи вибору набуває критичність мислення, яка виявляється в самоспостереженні за ходом власної інтелектуальної діяльності та виконує коригувальну, морально-регулятивну функцію у поведінці людини. Тому особливого значення набуває глибокий теоретичний аналіз праць В.О. Сухомлинського, в яких він висвітлював окремі аспекти розумового виховання дітей і молоді; визначення В.О. Сухомлинським категорії „мислення”, розумових операцій і навичок, характерних рис різних видів мислення [5, с. 71].

Ця проблема була та є у фокусі досліджень багатьох вчених, у тому числі й видатного педагога Василя Олександровича Сухомлинського, який приділяв виняткову увагу питанням всебічного розвитку особистості у різних видах діяльності. На думку В. О. Сухомлинського, розумове виховання передбачає засвоєння знань і на цій основі формування наукового світогляду дітей і молоді, розвиток культури мислення та розумової праці, виховання зацікавленості й потреби в мисленнєвій діяльності [5, с. 73].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Невід'ємною складовою загальнонавчальних умінь і навичок є вміння вчитися та використовувати при цьому різні види літератури.

У спадщині В. О. Сухомлинського проблема розумового розвитку постає як категорія педагогіки, психології, філософії. У працях «Виховання особистості в школі», «Сто порад вчителю», «Павлівська середня школа», «Розмова з молодим директором школи», у статтях «На трьох китах», «Гармонія трьох начал», «Розумова праця в процесі навчання», «Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів», «Вчити вчитися», «Урок і знання» та інших В. О. Сухомлинський з різних точок зору розглядає проблему розумового розвитку учнів.

Цінні думки про вимоги до літератури для дітей та шляхи формування умінь працювати з нею знаходимо у працях В.О. Сухомлинського. Найважливішими аспектами його творчої спадщини з даної проблеми є такі: шкільний підручник як об'єкт теоретичного аналізу; формування у школярів умінь працювати з різними видами літератури; інформаційна культура педагога – важливий чинник формування у учнів умінь працювати з книгою [2, с. 74-75].

Сучасні українські науковці (Р. Арцишевський, П. Атаманчук, В. Бевз, Н. Бібік, М. Бурда, Н. Буринська, А. Гірняк, Я. Кодлюк, Т. Лукіна, О. Ляшенко, О. Савченко, О. Топузов, А. Фурман та ін.), розвиваючи дидактику, теорію виховання та теорію навчальної літератури, також значною мірою використовують ідеї В. Сухомлинського. Проте потребує подальшого дослідження проблема розумового виховання учнів, розвитку їхніх здібностей засобами читання.

**Мета роботи.** У статті проаналізовано педагогічний досвід та творчу спадщину В. О. Сухомлинського, досліджено його погляди на процес шкільного навчання у початковій школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Значення розумового виховання полягає в тому, що воно допомагає людині стати самостійною та критично мислячою особистістю, здатною до аналізу, оцінки та вибору вірного шляху в різних життєвих ситуаціях. Розумово розвинена людина може розуміти світ, у якому вона живе, а також сприймати його з різних точок зору, а не лише зі своєї особистої позиції.

В.О. Сухомлинський був прихильником колективного виховання окремої дитини. Пріоритетним вважав виховання патріотизму, громадянськості, а також таких моральних якостей, як людяність, доброта, чуйність, чуйність, співчутливість, любов до матері та інших членів сім'ї. Однією з найважчих груп для педагогічного впливу В.О. Сухомлинський вважав «непомітних дітей». Ключова ідея всієї педагогічної системи



Сухомлинського – це розвиток самодіяльності, ініціативи та творчих засад у дитині. Велику роль у вихованні відводив природі та красі. Одним із перших у педагогіці заговорив про навчання шестирічок.

Розумове виховання відбувається в процесі набуття знань, але не зводиться лише до їх накопичення. Знання мають стати переконаннями особистості, її духовним багатством, впливати на ідейні погляди, результати діяльності людини, на її громадянську активність та інтереси. Найважливішим засобом розумового виховання є навчання, в процесі якого відбувається розумовий розвиток. Успіх розумового виховання залежить від багатьох факторів: від інтелектуального багатства всього шкільного життя, від духовного багатства вчителя, його кругозору, ерудиції, культури, від змісту навчальних програм та характеру методів навчання, від організації розумової праці на уроках і вдома. У вихованні все головне – і урок, і розвиток різних інтересів у дітей після уроків, і відносини вихованців у колективі. Знання з кожного предмета мають певний виховний заряд для формування та розвитку творчого розуму. Тому Сухомлинський не згоден з думкою, що для дітей, які не мають здібностей до математики чи хімії, допустимі неглибокі, поверхневі знання з цих предметів.

В.О. Сухомлинський вважає, що розумове виховання неможливе без спеціального, спланованого, постійного розвитку розумових сил та здібностей дітей [1, с. 46-47].

Відтак, у Павлівській школі педагог проводив спеціальні уроки мислення. Педагог вважав, що з 5 до 10 років дітям варто відкривати більше невідомого, цікавого. Чим більше незрозумілого, тим яскравіший інтерес. У дитини виникає багато "чому?". У такі моменти "дитина думає, спостерігаючи, і спостерігає, думаючи". Розумове виховання школярів, на думку В.О. Сухомлинського відбувається під впливом навколишнього середовища, засобів масової інформації та інших зовнішніх факторів. Він зазначав, що розумове виховання у процесі навчання здійснюється лише тоді, коли накопичення знань, розширення обсягу знань вчитель розглядає не як кінцеву мету процесу навчання, а лише як один із засобів розвитку пізнавальних та творчих сил та гнучкої, допитливої думки. У такого вчителя знання, набуті учнями, виступають як інструмент, за допомогою якого учень свідомо здійснює нові кроки у пізнанні навколишнього світу. Перенесення засвоєних методів пізнання на нові об'єкти стає закономірністю розумової діяльності учнів: надалі вони самостійно досліджують причинно-наслідковий зв'язок нових явищ, процесів, подій. Розумове виховання буде складним, якщо не озброювати школярів умінням навчатися.

Велике значення у розумовому вихованні школяра В.О. Сухомлинський надавав творчим письмовим роботам (казкам, оповіданням, творам) як найсильнішим джерелам спонукання думати. Удосконалення розумового виховання у школі він вбачав у тому, щоб «*діти не повторювали чужі думки, а творили власні*» [1, с. 48]. У Павлівській школі панувала жива думка, живе слово та творчість дитини. Відповідно до цих «трьох китів» В.О. Сухомлинський відбирав зміст, методи, форми, засоби, прийоми розумового виховання школяра.

Урок мислення, за В.О. Сухомлинським, – це динамічна і варіативна форма організації навчально-виховного процесу, що забезпечує гармонію накопичення знань і виховання розуму, вироблення здатності самостійно опанувати знання, «*відкривати істину, дивуватися, дивуватися*». Зміст уроку мислення становить певний обсяг знань про навколишні предмети і явища (суспільне життя, живу і неживу природу) і способів розумової діяльності – вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, робити узагальнення [4, с. 8].

Провідними ідеями концепції В.О. Сухомлинського є: демократизація та гуманізація шкільного побуту; відкритість; зв'язок навчання з працею; формування гуманно-моральних якостей; співробітництво вчителів та учнів; самоврядування та взаємодопомога. Головними джерелами навчально-виховного процесу він вважав науку та освіту, мистецтво та майстерність. В.О. Сухомлинський у вихованні дитячого колективу використовував гуманістичні методи та прийоми: методи переконання, особистий приклад, етична бесіда, дискусія, перспективи, методи самопізнання, самовиховання.

Основними засобами навчання в педагогічній системі В.О. Сухомлинського є природа, робота з книгою, казка, праця [2, с. 81].

Сухомлинський вважав, кожен вчитель може бути вмілим, вдумливим вихователем розуму учнів. Розумове виховання у процесі навчання здійснюється лише тоді, коли накопичення знань, розширення обсягу знань вчитель розглядає не як кінцеву мету процесу навчання, а лише як один із засобів розвитку пізнавальних та творчих сил та гнучкої, допитливої думки.

У процесі своєї роботи Сухомлинський прагнув сформувати світогляд в учнів. Під світоглядом Сухомлинський розумів як систему поглядів світ, що панує у цьому суспільстві, чи ідеологію цього класу, а й суб'єктивний стан особистості, що виявляється у її думках, почуттях, волі, діяльності, а й єдність свідомості, поглядів, переконань і діяльності. Для формування наукового світогляду В.О. Сухомлинський використовував: працю, викладання фізики, хімії, астрономії, математики; науково-предметні гуртки, викладання гуманітарних предметів.

Крім того, Сухомлинським було організовано технічний та юннатівський гуртки, в яких діти слухали лекції старших учнів, спостерігали явища природи, робили досліді, проводилася інша позакласна робота. Як



зазначав Сухомлинський, учень, що займається такою роботою, не має в навчанні значних труднощів: чим більше він читає, пише, думає, спостерігає, тим менше він відчуває тяжкість навчальної праці [3, с. 426].

Також у школі було організовано науково-предметні гуртки – науково-технічний, науково-математичний, науково-хімічний, науково-біологічний, науково-біохімічний, науково-фізичний, науково-етнографічний, науково-астрономічний. Учні у цих гуртках цікавилися питаннями, які далеко виходять за межі елементарних знань, що являють собою матеріали з досягнень науки. Заняття гуртків проходили у формі живих, насичених яскравими, цікавими фактами повідомлень, доповідей, рефератів.

Велике значення у навчанні дітей Сухомлинський надавав літературі. Він вважав, що читання і вголос, і про себе – головний етап естетичного та ідейного сприйняття художнього образу. Велике значення надавалося читання вголос, тих уроках, де вивчаються художні образи, які стали безсмертним втіленням достоїнств і пороків людства. У розвитку здібностей велике значення Сухомлинський відводив творам дітей у тому, що вони бачать, думають, відчувають, переживають [5, с. 111].

**Висновки.** Сучасна педагогічна наука має результативніше використовувати дидактичні ідеї В. О. Сухомлинського у процесі розроблення нового змісту шкільної навчальної літератури, методів роботи з нею та удосконалення системи використання в навчально-виховному процесі науково-популярної та художньої літератури. Головна умова успіху за Сухомлинським – навчання із захопленням, постійна турбота вчителя про те, щоб кожний учень досягав успіху, відчував впевненість у своїх силах. Важливим завданням школи він вважає дати дитині радість праці, радість успіху у навчанні. А для того треба, щоб учень глибоко осмислював весь хід навчального процесу, добре розумів сенс і значення кожного виду своєї навчальної діяльності, був активним суб'єктом процесу навчання, вчився б охоче і легко, без будь-якого примушення, в умовах доброзичливості, поваги, довіри і співчуття з боку вчителя.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жосан О. Е. Василь Сухомлинський про книгу як важливе джерело знань та засіб розумового виховання учнів // Педагогічний вісник. 2017. № 2-3. С. 46-49.
2. Замашкіна О. Ідеї розвивального навчання молодших школярів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського // Початкова школа. 2016. № 10. С. 74-77.
3. Сухомлинський В. О. Вчити вчитися // Вибрані твори : в 5 т. К. : Рад. школа, 1976. Т. 5. С. 426-436.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / Вибрані твори : в 5 т. К. : Рад. школа, 1976. Т. 3. С. 7-300.
5. Федяєва В.Л., Сараєва О.В. Педагогічна система В.Сухомлинського. Навчально-методичний посібник. Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. 144с.

УДК 373.2.091

*Ірина КЛЯЦЬКА*

### **УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

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

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.*

*У пропонованій роботі розглянуто основні умови ефективного розвитку мовлення дошкільнят із використанням методів символічної синектики. У статті висвітлено суть понять «компетентність дошкільника», «мовна та мовленнєва компетенції», визначено особливості використання технології розвитку в мовленнєвій роботі з дітьми дошкільного віку.*

**Ключові слова:** *компетентність дошкільника, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, методи виховання мовленнєвої культури, символічна синектика.*

**Постановка проблеми.** Зміст Базового компонента дошкільної освіти побудовано відповідно до вікових можливостей дітей на основі компетентнісного підходу, тобто спрямованості навчально-виховного процесу на досягнення соціально закріпленого результату (заданої норми, вимог до розвиненості, навченості та вихованості дитини) [1, с. 2].

Компетентність дошкільника є комплексною характеристикою особистості, яка містить результати попереднього психічного розвитку: знання, уміння, навички, креативність (здатність творчо розв'язувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінка, самоконтроль [2, с. 170]. Компетентність передбачає вікові характеристики як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції певного виду діяльності (мовленнєвої, художньої, пізнавальної, музичної, конструкторської тощо).

Із позиції пропонованого дослідження вивчаємо особливості формування комунікативної компетенції, яку розуміємо (дотримуючись погляду А. М. Богуш, Н. В. Гавриш) як комплексне застосування мовних і немовних засобів із метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування. Кожний вид компетенції має визначальні вікові характеристики [2, с. 180–181].



У мовленнєвій діяльності розрізняють мовну й мовленнєву компетенції, а в мовленнєвій компетенції – лексичну, фонетичну, граматичну, діалогічну та комунікативну [4; 5; 6].

Мовна компетенція – це засвоєння й усвідомлення мовних норм, що історично склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності в процесі використання певної мови; інтегративне явище, що охоплює низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок щодо успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування.

Мовленнєва компетенція – це вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [2, с. 170–171].

Проблема формування комунікативної компетенції дітей дошкільного віку залишається однією з актуальних в теорії й практиці педагогів, психологів, оскільки без мова як засобу спілкування неможлива життєдіяльність людини загалом. Актуальність дослідження полягає в тому, що в дошкільному віці закладаються основи творчої особистості, саме тому для успішного розвитку дитини слід використовувати сучасні підходи, зокрема технологію розвитку, теорію розв'язання винахідницьких задач. За сучасних умов змінилися напрями мовленнєвого розвитку дошкільників, пріоритетним напрямом стала реалізація компетентнісного підходу до навчання дітей рідної мови з використанням інноваційних технологій.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Здійснений аналіз наукових джерел засвідчив інтерес дослідників передусім до сутності понять «зв'язне мовлення» (А. М. Богуш., С. Л. Рубінштейн, О. С. Ушакова та ін.), «мовна компетенція», «мовленнєва компетенція» (Н. В. Гавриш, А. М. Богуш), до вивчення аспектів мовленнєво-ігрової діяльності як сучасного підходу до розвитку діалогічного та монологічного мовлення (А. М. Богуш, Н. І. Луцан), визначення основних форм діалогічного мовлення (О. С. Ушакова, С. Я. Єрмоленко, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш), до проблеми формування мовленнєвої культури дітей дошкільного віку, зокрема засобами інноваційних технологій (Г. С. Альтшуллерт, В. Л. Богат, Г. Я. Буш, І. М. Дичківська).

Сучасний стан проблеми розвитку мовлення дітей дошкільного віку досліджено такими науковцями, як О. І. Білан, А. М. Богуш, А. Д. Брелов, І. А. Валес, Н. В. Гавриш, О. Я. Саприкіна, А. М. Гончаренко, Л. О. Калмиков.

Неабияке значення для пропонованої роботи мають дослідження Колодич О. Б., Комарівської Н. О., Крутій К. Л., Луцан Н. І.

**Мета статті** полягає у виявленні умов ефективного розвитку мовлення дітей дошкільного віку, визначенні сучасних технологій розвитку мовлення дошкільнят із застосуванням інновацій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вивчення процесу формування в дошкільників комунікативних умінь і навичок спілкування дає змогу розробити основні напрями комунікації, сформулювати потребу в спілкуванні з дорослими, виявити труднощі, які виникають у стосунках між дітьми, й уникнути небажаних конфліктів, з'ясувати умови ефективного розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

Слідом за А. М. Богуш [2, с. 147–150] розглянемо основні умови ефективного розвитку мовлення дошкільнят. Становлення звукової культури мовлення відбувається в період раннього й дошкільного віку. У вихованні звукової культури мовлення використовують різноманітні прийоми та методи навчання. З-поміж прийомів навчання важливе місце посідають артикуляція звуків, імітація правильної звуковимови, зразок мовлення вихователя, повторюване та спільне мовлення («Зроби так, як я», «Скажи так, як я», «Повтори за мною», «Давай скажемо разом»), доручення, ігрові прийоми. Методами виховання звукової культури мовлення є дидактичні ігри, вправи, рухливі ігри, розповіді зі звуконаслідуванням, оповідання, вірші, чистомовки, скоромовки, лічилки, розглядання картинок, настільно-друковані ігри. Основними методами виховання звукової культури мовлення є дидактичні ігри та вправи, в процесі яких вдосконалюються всі компоненти звукової культури мовлення дошкільників.

Також одним із основних завдань мовленнєвого розвитку дитини-дошкільника є словникова робота. Формування дитячого словника – це тривалий, складний процес кількісного накопичення слів, засвоєння соціально закріплених значень та вміння доречно використовувати їх у конкретних умовах спілкування. Під час роботи над словом діти не тільки засвоюють його лексичне та граматичне значення, а й вчаться складати словосполучення, речення, а потім і зв'язний текст.

Зміст лексичної роботи з дошкільниками визначається такими основними напрямками: реалізація номінативної функції слова, тобто визначення за допомогою слова різноманітних об'єктів і предметів навколишнього світу; засвоєння змістової сторони слова через співвіднесення слова за змістом, тлумачення значень слів і словосполучень.

Збагачення лексичного запасу відбувається в процесі активного пізнання дитиною навколишнього світу. В організованій навчальній діяльності ця робота проводиться на спеціальних заняттях з ознайомлення дітей з властивостями та якостями предметів. Основна їх мета – ввести у мовлення дітей назви предметів, їх частин, деяких ознак, властивостей і якостей. Методика проведення цих занять була запропонована



Є. І. Тихеевою та уточнена й доповнена В. І. Логіною [2, с. 152]. Для збагачення лексичного запасу дітей можна використовувати засоби символічної синектики. Наприклад, вправа: «Порівняй предмети». Мета: учити дітей порівнювати предмети за схемами, знаходити відмінні й подібні ознаки в порівнюваних предметах, розширити словник словами «подібні» – «неподібні», «однакові» – «різні», узагальнити знання про те, що порівнювати предмети – означає знайти подібність і відмінність між ними, формувати пізнавальну активність.

*Алгоритм роботи:* первинне ознайомлення з предметом і його назвою; дослідження властивостей предмета: колір; відтінки; форма; розмір; властивості поверхні; назва деталей предмета.

*Найпростіша класифікація предметів.*

Спочатку вчити дітей порівнювати предмети, що відрізняються лише якоюсь однією ознакою (наприклад, м'ячі або башточки однакового розміру, а й різні за кольором). Потім діти порівнюють предмети однієї тематичної групи (овочі, фрукти). Після цього слід перейти до порівняння предметів різних тематичних груп.

Під час порівняння предметів дошкільники вчать знаходити основні, суттєві ознаки, відрізнити їх від другорядних, несуттєвих.

На заняттях із ознайомлення з предметом потрібно правильно організувати увагу дітей щодо сприйняття предмета, формування уявлень про нього й відповідного словника. Найефективнішими засобами при цьому є привертання уваги дітей до самого предмета або дії та слів, якими вони позначаються. Вихователь називає предмет тільки тоді, коли на ньому сконцентрована увага дитини. Слово є знаком предмета. Встановлюється зв'язок між словом й уявленням про предмет.

Використання схем при складанні описових розповідей допоможе дітям засвоїти порівняння предметів не в загальній формі – чим подібні або чим відрізняються предмети, а диференціювати, порівнюючи предмети за формою, величиною тощо.

Такі вправи сприяють розвитку зорового та слухового сприйняття, уваги до поняттєвого аспекту мовлення й готують дітей до самостійного описування предметів, активізують діяльність мислення дітей.

Кінцевою метою навчання дітей дошкільного віку рідної мови є формування у них культури мовлення. Культура мовлення пов'язана з його нормативністю, з літературними нормами вимови. Пізнавальна активність – це стан готовності організму до пізнавальної діяльності, що «передують діяльності та породжує її» [2, с. 133]. Пізнавальна активність передбачає прагнення дитини будувати «образ світу шляхом орієнтовно-дослідницької діяльності». Розвиток цієї активності – це збагачення кількості об'єктів, на які вона спрямовується та «удосконалення її регуляції» [3, с. 25].

Активність дітей у навчанні розглядається в педагогіці як дидактичний принцип, що вимагає від педагога такої організації навчального процесу, який би сприяв вихованню у дітей самостійності, ініціативності, креативності, міцному засвоєнню знань, виробленню необхідних умінь і навичок, розвитку спостережливості, мислення і мовлення [2, с. 133].

У процесі навчання дітей дошкільного віку рідної мови й розвитку мовлення вихователі керуються принципами максимальної мовленнєвої активності та взаємозв'язку різних видів пізнавальної діяльності. Діти дошкільного віку не вивчають правил, вони засвоюють граматичну будову мови інтуїтивно, практичним шляхом під час спілкування з дорослими. Будь-які відхилення від граматичної норми вважаються помилками. Для кращого засвоєння граматичної правильності необхідно виробити звичку правильно говорити.

Отже, звичку правильно розмовляти потрібно виховувати, а для цього вихователь має знати, яких помилок припускаються діти, і своєчасно їх виправляти.

Для перевірки дитячого мовлення потрібно мати спеціальний матеріал, дібрати найвдаліші прийоми. З'ясуємо доцільність використання карток-символів під час формування пізнавальної активності дошкільників:

- символи дозволяють дитині зберігати в пам'яті набагато більшу кількість інформації;
- запропоновані в картках функції є узагальненими поняттями, які дозволяють дитині абстрагуватися. За таких умов у малюка розвивається логічне мислення;
- символи стимулюють розвиток уваги, сприймання, фантазії, уяви, активізують зв'язне мовлення;
- картки допомагають здійснювати синхронний розвиток дітей;
- під час роботи з картками-символами дошкільник вже не є пасивним спостерігачем або слухачем, він є центром творчої діяльності.

Отже, використання символічної синектики допомагає не лише збагатити словниковий запас дошкільнят, а й сприяє розвитку пізнавальної активності та образного мислення, сприяє формуванню мовленнєвої компетенції дитини, допомагає дітям подолати сором'язливість та невпевненість. Вони навчаються захищати власну думку, самостійно приймати рішення, що є надзвичайно цінною й корисною якістю для подальшої діяльності дитини в будь-якій життєвій ситуації.



**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, робота з розвитку мовлення дітей дошкільного віку є надзвичайно важливим і відповідальним процесом. Упровадження технології ТРВЗ в освітньому процесі сприяють оптимізації мовленнєвого самовираження дошкільнят, формуванню в дітей мовленнєвої культури. Інноваційні форми навчання розвивають комунікативні уміння, допомагають встановлювати контакти з однолітками та старшими, висловлювати свої думки, прислухатися до думки інших, що дозволяє успішно розв'язувати освітні завдання.

Подальшого вивчення потребують дослідження сучасних технологій формування мовленнєвої культури дошкільників.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoi-osviti-nova-redakciya>.
2. Богущ А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
3. Богущ А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. 256 с.
4. Стрюк К. І. Ще раз про розвиток мовлення: Пріоритетні напрями розвитку мовленнєвої діяльності дошкільнят // Дитячий садок. 2004. №47. С. 14–15.
5. Трифонова О. С. Компетентнісний підхід до формування мовно-мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. О.: Лерадрук, 2012. 208 с.
6. Яцук В. А. Формування мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку // Таврійський вісник освіти. 2016. № 3. С. 54-55.

УДК 373.29:808.1 (045)

**Світлана КОЛОДЕЗЄВА**

### **РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНИХ ПОЦЕСІВ У УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ДИСЛАЛІЄЮ**

*(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогічної освіти ЛНУ імені Івана Франка)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Баранюк І. Г.*

*Існує низка мовленнєвих порушень у дітей, що суттєво впливають на продукування й розуміння мовлення. Одним із найсерйозніших комунікативних порушень, описаних у працях із мовної патології, є дислалія, що представляє дефіцит під час виробництва звуків. Попри широке визнання проблеми, досі не існує загальноприйнятого підходу до психолінгвістичної корекції цього розладу. Проблема формування фонематичних процесів у дітей із дислалією є однією з найважливіших у логопедії. У статті розглянуто основні аспекти корекційної роботи з удосконалення шляхів подолання дислалії. Проаналізовано та відстежено систему корекційної роботи. Описанні особливості розвитку фонематичних процесів у дітей початкової школи, які мають вади мовлення, та розглянуті етапи, методи і прийоми колекційної роботи з такими дітьми.*

**Ключові слова:** фонематичне сприймання, фонематичне уявлення, фонематичний аналіз і синтез, дислалія, корекція звуковимови.

**Постановка проблеми.** Щороку збільшується кількість дітей початкової школи з мовленнєвими порушеннями у вигляді фонетико-фонематичного та загального недорозвинення мовлення. Розлади мовленнєвого розвитку негативно впливають на психічний стан дитини, на формування особистості дитини, викликають специфічні особливості емоційно-вольової сфери, сприяють розвитку негативних якостей характеру, а саме сором'язливості, нерішучості, замкнутості, почуття неповноцінності тощо. Все це негативно впливає на оволодіння рідною мовою, на успішність навчання в цілому, на адаптацію в самостійному житті, на реалізацію потенційних можливостей. Необхідними передумовами для навчання української мови учня початкової школи є: сформоване фонематичне сприймання, правильна вимова всіх звуків рідної мови, а також наявність елементарних навичок звукового аналізу. Сьогодні перед вчителями-логопедами стоїть завдання підвищити ефективність корекційно - розвивального процесу в початковій школі через коректне включення в повному обсязі і з більшою функціональністю ігрової діяльності в сучасний логопедичний навчальний простір.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему корекції мовлення у дефектологічній науці досліджували: Т. Ахутіна, Л. Виготський, Є. Вінарська, Т. Власова, Л. Волкова, А. Колупаєва, Р. Левіна, І. Марченко, О. Ревуцька, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Паскаль, М. Шеремет та ін. Учені визначили доцільні ігрові прийоми, розробили ефективні методики корекції мовлення дітей шкільного віку із фонетичним та загальним недорозвиненням мовлення [6]. Науковець Ю. Пінчук вважає, що головною метою колекційної логопедичної роботи при дислалії є формування у дитини уміння правильно (відповідно до літературної норми) вимовляти звуки мови в будь-якому за ступенем складності мовленнєвому матеріалі в



різних умовах спілкування. Починаючи корекцію звуковимови, кожен спеціаліст прагне вибрати найбільш короткий і ефективний шлях навчання дитини, добираючи цікаві для дитини види роботи, які сприяють підвищенню пізнавальної активності учня та допомагають уникнути перевтоми [3]. З метою розвитку слухової уваги і пам'яті, спрямованості уваги на фонологічну структуру слова, удосконалення слухового та слухо-просторового гнозису, навичок слухового контролю, що є передумовою оволодіння фонетико-фонематичною складовою мовлення. Одним із найсерйозніших комунікативних порушень, описаних у працях із мовної патології, є дислалія (алалія), що представляє дефіцит під час виробництва звуків. Попри широке визнання проблеми, досі не існує загальноприйнятого підходу до психолінгвістичної корекції цього розладу. Відтак виникає нагальна потреба у всебічному дослідженні фонематичного порушення та розгляді підходів до корекційної роботи при дислалії.

**Мета статті.** Висвітлення особливостей розвитку фонематичних процесів у учнів початкової школи, які мають дислалію, та етапів корекційної роботи з такими дітьми.

**Виклад основного матеріалу.** До фонематичних процесів відносять: фонематичне сприймання; фонематичне уявлення; фонематичний аналіз і синтез. Фонематичне сприймання – це процес прийому, розрізнення звуків мовлення за фізичними та акустичними ознаками, розпізнавання в них загальних звукотипів (фонем). Фонематичне сприймання лежить в основі розуміння мовлення та засвоєння мови [5]. Фонематичне сприймання проходить два етапи у своєму розвитку, відповідно до чого розрізняють його сенсорний та перцептивний рівні. На сенсорному рівні сприймання мовлення слуховий аналізатор здійснює аналіз сприйнятих мовних сигналів (слів), унаслідок чого стає можливим розрізнення звуків мовлення за їхніми фізичними, акустичними ознаками і повторення цих звуків на імітаційному рівні (В. Орфінська, С. Соботович, Л. Чистович). Перцептивний рівень сприймання характеризується розрізненням звуків мовлення за узагальненими (смыслоразрешительными) ознаками. Сформованість цього рівня сприймання (фонематичного слуху) зумовлює стабілізацію звукового складу слова.

Фонематичне уявлення – внутрішні, узагальнені за акустичними та артикуляційними ознаками звукові образи слів, здатність сприймати кожний мовленнєвий звук у різних варіантах його звучання, що дає змогу правильно використовувати звуки для розрізнення слів [3]. Мета роботи з розвитку фонематичного уявлення полягає в тому, щоб навчити дитину виділяти спільний звук у запропонованих словах з опорою на слуховимовляння. Фонематичний аналіз і синтез – розумові операції, що полягають у виокремленні звуків у словах та в поєднанні окремих звуків мовлення у словах. Мета цього етапу – вчити дітей складати слова з поданих звуків (букв). Одним із найважчих дефектів мовлення у дітей зі збереженим слухом, артикуляційним апаратом і нормальним інтелектуальним розвитком є дислалія, або алалія. Дислалія – порушення звуковимови при нормальному слухові і збереженій іннервації мовленнєвого апарату [1, с. 69].

Розрізняють дві форми дислалії: функціональну і механічну (органічну). Функціональна дислалія – порушення звуковимови при відсутності органічних порушень в будові артикуляційного апарату і центральної нервової системи. Порушеною є вимова одного або кількох звуків. При дислалії страждає фонемне оформлення при збереженні всіх інших операцій висловлювання. Це проявляється у спотвореній вимові звуків, заміні одних звуків іншими, змішуванні звуків і – рідше – елізії (пропуск звуків). Спираючись на дослідження в лінгвістиці, ці види порушень поділяються на дві категорії. Заміни і змішування звуків – фонологічні (Ф. Рау), або фонемні (Р. Левіна) дефекти, при яких порушена система мови. Спотворення звуків – антропофонічні (Ф. Рау), або фонетичні дефекти, при яких порушені вимовні норми.

Для логопедії, як педагогічної галузі знань, важливим є виділення ознак, суттєвих для логопедичного впливу, тобто яким є дефект – фонематичним чи фонетичним (Б. Гріншпун). З огляду на це, виділяють три основні форми дислалії: акустико-фонематичну, артикуляційно-фонематичну, артикуляторно-фонетичну.

Логопедична робота це педагогічний процес, тому вона керується загально-дидактичними принципами: виховного характеру навчання; науковості, систематичності і послідовності; доступності; наочності; свідомого ставлення до навчання і активності; міцності знань; індивідуального підходу. Крім того вона спирається і на спеціальні принципи: врахування етіології і механізмів мовленнєвого порушення; системності і врахування структури вади; комплексності і диференційованого підходу; поетапності розвитку; онтогенетичний; врахування особистісних особливостей; діяльнісного підходу; використання обхідних шляхів; послідовності і паралельності в роботі над звуками; формування мовленнєвих навичок в умовах живого спілкування. При усуненні дислалії необхідно враховувати етіологічні фактори – біологічні і соціальні. Принцип комплексності реалізується у випадку з механічною дислалією, коли логопедичний вплив поєднується із ортодонтичним або оперативним. Дефекти звуковимови при дислалії, зумовлюються як недорозвитком фонематичних процесів, так і недорозвитком артикуляції. Застосовуючи принцип системності і врахування структури вади, логопедичний вплив спрямовується на ведуче порушення. Крім того, робота по усуненню вад мовлення керується онтогенетичним принципом. На початку кожного навчального року, приступаючи до обстеження слухового сприйняття в дітей, необхідно ознайомитися з результатами медичного дослідження стану фізичного слуху дитини, щоб виключити сурдологічний дефект.

Проводимо обстеження за такими напрямками:





1. Обстеження звуковимови дітей.
2. Розрізнення звуків, близьких за артикуляцією та звучанням.
3. Виявлення готовності до звукового аналізу [1].

Дані логопедичного обстеження заносяться в мовленнєву карту, яку заповнює логопед на кожну дитину. Далі складається план індивідуальної корекційної роботи, у якому зазначаються основні напрями подолання фонетико фонематичного недорозвитку у дітей. Логопедичний вплив здійснюється в наступних формах навчання: фронтальні, підгрупові та індивідуальні заняття, уроки, незалежно від етапу роботи. Логопедична робота – складний динамічний процес, який передбачає різні етапи. В роботі з дислаліками обов'язково присутні наступні моменти: психологічна підготовка до сприймання нової інформації, засвоєння термінології, артикуляційної моторики, розвиток дрібної моторики пальців рук, мовленнєвого дихання, розвиток фонематичного слуху та сприймання, слухової пам'яті, розвиток мислительних операцій, усунення неправильної звуковимови, розвиток диференціювань у звуковимові, формування зв'язного мовлення.

Важливу роль у формуванні звуковимови відіграє чітка, скоординована робота артикуляційних органів, їх здатність швидко і плавно переключатись з одного положення на інше, а також здатність утримувати задану артикуляційну позицію. Отже, необхідно підготувати артикуляційний апарат до роботи по постановці звуків.

Вироблення повноцінних артикуляційних рухів, поєднання їх у складніші уклади різних фонем досягаються роботою по таких напрямках:

1. Постановка звука.
2. Досконале відпрацювання відсутніх, або дефектних артикуляційних укладів.

Ця тривала робота виконується з кожною дитиною індивідуально. Систематична артикуляційна гімнастика являє собою комплекс виконуваних артикуляційних вправ. Основне її призначення – удосконалення артикуляційної метрики, зміцнення м'язів артикуляційних органів, вироблення повноцінних рухів, необхідних для правильної вимови. Гімнастика виконується, як індивідуально, так і колективно – великими групами чи підгрупами дітей. Робота над усуненням таких недоліків повинна проводитись не стихійно, а плавно, поступово і послідовно. Щоб подолати мовленнєві порушення у дітей, вчителю-логопеду потрібно обирати такі методи та прийоми роботи, щоб дитина раділа своїм успіхам, прагнула розмовляти правильно. У своїй роботі надзвичайне значення надаємо грі, де діти є активними учасниками.

Велике значення має використання наочності, адже мислення у дітей наочно-образне. Роботу з розвитку у дітей фонематичних процесів умовно можна поділити на 6 етапів:

- 1 – упізнання немовленнєвих звуків;
- 2 – розрізнення звукокомплексів і звуків за висотою, тембром голосу, розрізнення однакових слів і фраз;
- 3 – розрізнення слів, близьких за звуковим складом;
- 4 – диференціація складів;
- 5 – диференціація фонем;
- 6 – розвиток навичок елементарного звукового аналізу [3, с. 44].

1 етап. На цьому етапі під час дидактичних ігор і вправ виявляють у дітей здатність упізнавати і розрізняти немовленнєві звуки. Ігри «Коробочки, які шумлять»: у коробочки можна насипати пісок, крупу, горох, покласти гудзики, паперові кульки тощо. «Чудо звуки»: прослухати з дітьми аудіо записи природних звуків: шум дощу, дзюрчання струмка, шум лісу у вітряний день, морський прибіб. Можна ускладнити цю гру, коли дитині потрібно назвати, що звучало, та підібрати відповідну картинку або іграшку. Про правила гри треба заздалегідь домовитися.

2 етап. Коли діти навчаються розрізняти немовленнєві звуки, переходимо до розрізнення однакових слів, звукокомплексів і звуків, орієнтуючись на висоту, силу і тембр голосу. Ігри «Хто мене покликав?», «Хто це?», «Заводні іграшки», «Зіпсований телефон», «Озвуч картинку». Важливо проводити також вправи для розвитку голосу. Такі ігрові вправи необхідно проводити на добре знайомих дітям звуконаслідуваннях. Під час занять необхідно стежити за тим, щоб усі звуконаслідування дитина вимовляла на видиху.

3 етап. Діти вчать розрізняти слова, близькі за звуковим складом. Дітям демонструється картинка і чітко вимовляється слово «сік». Потім логопед називає картинку то правильно, то неправильно (вік, бік, тік, сік, пік, рік, сік) діти, почувши неправильну відповідь підбирають сигнальну картку. Аналогічно проводиться гра з іншими словами, спочатку легкими за звуковим складом, поступово слова ускладнюються. Можна використовувати такі ігри: «Що переплутав хлопчик?», «Групування за звучанням», «Придумай слово».

4 етап. На даному етапі дітей учать розрізняти склади, які відрізняються кількома чи одним звуком за акустично далекими чи близькими ознаками. Широко застосовується прийом промовляння серії складів з різними приголосними чи голосними звуками, а також складів різної структури: відкритих, закритих, без збігу та зі збігом приголосних. «Який склад зайвий?» «Відтвори ритм», «Впіймай склад».

5 етап. На цьому етапі діти вчать розрізняти фонемі рідної мови. Спочатку розрізняють голосні, потім – приголосні «Знайди спільний звук». Дитині пропонують визначити, який однаковий звук є в



декількох різних словах. При вимовлянні слів треба чітко виділяти даний звук силою голосу, наприклад: «о-о-о-осінь», «о-о-о-окунь», «о-о-о-овочі», «Впіймай звук у слові», «Де звук», «Який звук я тягну?», «Зачаровані звуки». «Прикрашаємо шапочки»: метою даної гри є диференціювання звуків, наприклад, (с- ш) одну шапочку прикрашаємо картинками, у назвах яких є звук (с), а іншу із звуком (ш) і т. д.

6 етап. На цьому етапі основним є вироблення в дітей навичок звукового аналізу. Спочатку треба навчити дітей виділяти звук, який стоїть на початку слова, а згодом переходимо до виділення звука, який стоїть на кінці слова. В середині слова... «Збери чарівну квітку», «Рибалка», «Поїзд», «Бабусині піріжки». Такі ігри вправляють дітей не лише у звуковому аналізі, а й розвивають у них кмітливість і водночас перевіряють, як дитина навчилася слухати, виділяти певні звуки в словах.

Ми спробували коротко охарактеризувати зміст завдань кожного етапу роботи з подолання фонематичного недорозвитку, а саме, дислалії в дітей і навели приклади можливих мовленнєвих ігор та вправ.

**Висновки з даного дослідження і перспективи.** Правильна звуковимова базується на повноцінному сприйманні фонем мови, на чіткому їх розрізненні. При логопедичному обстеженні встановлюють порушення фонематичного сприймання та слуху, тобто дислалії, роботу слід розпочинати з її розвитку. Формування фонематичних процесів розпочинають з самого початку корекційної роботи в ігровій формі, як на фронтальних, під групових так індивідуальних заняттях. Розвиток фонематичного сприймання розпочинають на матеріалі немовленнєвих звуків і поступово охоплюють всі звуки мовлення, що входять в звукову систему даної мови (від звуків, які вже засвоєні, до тих, які тільки ставляться і вводяться в самостійне мовлення).

Серед перспективних напрямів подальшого дослідження дислалії в дітей слід зазначити пошук і визначення, поряд із психолінгвістичними, соціопрагматичних і етнокультурних чинників впливу на покращення процесів комунікації дітей із функціональною і механічною дислалією.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волкова Л. С., Шаховська Н. С. Логопедія : навч. посіб. Москва : ВЛАДОС, 1999. 680 с.
2. Бекас Л. Д. Основи дефектології та логопедія: навч. посіб. Умань : Візаві, 2013. 123 с.
3. Пінчук Ю. В. Основи методики виховання правильної вимови звука при дислалії. *Педагогіка та методики: спеціальний збірник наукових праць*. Київ, 2000. С. 43–49.
4. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Київ : Освіта України, 2011. 292 с.
5. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно методичний комплекс. Київ, 2012. 258 с.
6. Савінова Н. В. Коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання». Одеса, 2005.

УДК 373.3.015.31:613 (045)

**Анна КОРДЮКОВА**

### **ВАЛЕОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

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

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Радул О. С.*

*У статті розкривається поняття валеології та педагогічної валеології. Аналізується вплив валеологічного виховання у молодшій школі та роль вчителя початкових класів у розвитку підтримання здорового способу життя.*

**Ключові слова:** *початкова школа, валеологічне виховання, здоров'я, молодші школярі, учителі, педагогічна валеологія.*

**Постановка проблеми.** Найважливіша цінність суспільства – життя і здоров'я людини. Проблема збереження здоров'я населення, особливо учнів початкових класів, залишається однією із найбільш актуальних для держави. Одним із важливих завдань початкової освіти в забезпеченні оздоровчого виховання школярів є формування в них свідомого, відповідального ставлення до збереження та зміцнення здоров'я.

Ідея здорового способу життя проходить у початковій школі крізь усі навчальні предмети. Діти навчаються відповідального і дбайливого ставлення до власного здоров'я завдяки змісту освіти і системі виховання. Саме від учителів початкових класів, значною мірою залежить, яким буде здоров'я дитини у подальшому житті. Проте школа не єдине місце, де виховується і розвивається зростаюча особистість. Її розвиток відбувається й поза стінами навчального закладу, насамперед – у сім'ї. Школа та сім'я – два суспільних середовища, на яких покладено обов'язок виховувати особистість.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі дослідження щодо валеологічного виховання дітей молодшого шкільного віку приділяли увагу провідні вчені, зокрема: Т. Андрющенко, Т. Бабюк,



Т. Бойченко, О. Ващенко, О. Гнатюк, Н. Денисенко, О. Дубогай, Л. Лохвицька, О. Савченко, Н. Семенова, Т. Федорченко та інші [1]. При цьому недостатньо розкритою залишається дослідження наукової думки щодо валеологічного виховання дітей молодшого шкільного віку.

**Постановка завдання.** Метою дослідження є дослідження валеологічного виховання дітей молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сьогодні формування здорового покоління є одним з найважливіших завдань початкової освіти. Це включає, перш за все, формування здорового способу життя, створення різних умов життя, створення матеріальної бази для виховання здорового покоління, тобто економічну і фінансову підтримку зі сторони держави.

Здоров'я людей без забезпечення здорового способу життя, здорового мислення, комфорту неможливо. Необхідно здійснювати і зміцнювати охорону здоров'я населення, запобігати різним видам захворювань, проводити лікування, забезпечувати чистоту навколишнього середовища, води, повітря і харчових продуктів.

Вплив людини на здоров'я включає в себе усвідомлення всіх факторів здоров'я, на основі яких сформувалася наука валеологія [1].

Термін «валеологія» від латинського *valetudo* - здоров'я, благополуччя, яким потрібно бути, і грецького *logos* - від слів «доктрина».

Педагогічна валеологія вивчає питання навчання і виховання особистості, орієнтованої на здоровий образ життя на різних етапах розвитку. Валеологія як дисципліна включена в навчальну програму дошкільних, початкових, середніх і вищих навчальних закладів.

На нашу думку, важливо глибоко засвоїти поняття валеології, і бажано починати формувати валеологічну культуру в молодших класах.

Причина в тому, що це вік, до якого легше пристосуватися. Крім того, без перебільшення, здоров'я дітей є одним з головних принципів збереження життя майбутніх поколінь і більш здорового розвитку нашого суспільства. Зміцнення і підтримання здоров'я школярів часто залежить від умов навчального середовища. Тому системні заходи, спрямовані на підтримку і зміцнення здоров'я учнів в класі займають особливе місце серед ключових питань розвитку системи освіти.

Валеологічне утворення нерозривно пов'язане з іншими видами освіти, такими як практичне, теоретичне, фізичне, професійне, політичне та інші. Така взаємодія служить чіткою підготовкою до рівної ефективності всіх форм освіти і до виконання особистих і соціальних обов'язків в суспільстві, особливо серед дітей та молоді.

Педагогічна валеологія – це комплекс валеологічної освіти, валеологічних знань, валеологічної культури.

Діти повинні бути достатньо освічені науково і практично, щоб розуміти, що валеологічна освіта важлива, тобто те, що вони цінують ставлення до здоров'я людини, пов'язано не тільки з їх власним здоров'ям, але і зі здоров'ям інших людей.

Валеологічні знання - це сукупність аналогічних заходів, їх результатів і, на їх основі, набір наукових концепцій та ідей для подальшого зростання [3].

Нам потрібно звернути увагу на певну систему правил, щоб організувати освітній процес в такому дусі.

Учням початкової школи рекомендується поступово прищеплювати валеологічні знання і навички протягом всього уроку. Причина в тому, що діти не повинні думати про цей процес як про складну розумову діяльність, але їх слід навчати таким правилам як щоденної звички.

Крім того, необхідно створити сприятливий соціально-психологічний клімат в класі, щоб підтримувати психічне здоров'я дітей збалансованим і хорошим чином.

По можливості слід використовувати педагогічні технології з індивідуальним підходом до кожної дитини, враховуючи його психологічний стан, освітні здібності та індивідуальні когнітивні характеристики. Це допомагає створити більш здорову атмосферу в класі [5, с. 45].

Також важливо показати дітям переваги здорового способу життя на прикладах з реального життя і заохочувати їх прагнути до цього. Важливо створити такі умови під час уроку і приділяти цьому пильну увагу, виконувати всю необхідну практичну роботу.

Учителям необхідно керуватися основними принципами охорони здоров'я при розробці та впровадженні навчального процесу для учнів початкової школи. Це вимагає високого рівня професійних знань і навичок від вчителів початкової школи.

В системі освіти початкової школи не приділяється належної уваги педагогічному впливу на ставлення дітей до власного здоров'я.

Крім об'єктивних факторів (соціальне оточення, економічна ситуація, матеріальне положення сім'ї і т. д.) у збереженні здоров'я значну роль відіграють суб'єктивні фактори (потреба бути здоровим, вміння підтримувати власне здоров'я, готовність протистояти шкідливим звичкам).



Завданням початкової школи є формування здорового способу життя, і для цього необхідно залучати дітей в різноманітну діяльність, що сприяє формуванню навичок і умінь здорового способу життя, відповідає бажанням молодших школярів, закладає основи ціннісних орієнтацій, визначає напрямки подальшого фізичного, психічного, соціального і морального здоров'я.

Найбільш ефективним способом вирішення цієї проблеми є створення в освітньому закладі умов, що дозволяють учням зберігати і зміцнювати своє здоров'я, формуючи таку потребу [6, с. 73].

Допомога учням у дотриманні здорового та виховуючого режиму в класі і в організації цього режиму вдома також є важливим кроком у формуванні валеологічної культури. Застосування цих методів і принципів на заняттях матиме позитивний вплив на здоров'я дітей. Це допомагає вчителям вчитися більш ефективно і полегшує засвоєння матеріалу учнями.

Ще одним важливим аспектом є робота з учнями та їх батьками. Оскільки діти проводять частину дня в школі, а решту часу вдома, їх головними вихователями є батьки. Тому батькам необхідно переконатися, що їх виховна діяльність дітей супроводжується здоровим способом життя.

Якщо батьки неохоче це роблять, слід залучити вчителів та спеціалістів.

Важливо, щоб учні могли застосовувати те, чому вони навчилися в класі. Тобто потрібно робити те, чого вони навчилися, що бачили і засвоїли в реальному житті, не роблячи помилок. Простий приклад цього - коли вчитель розповідає дітям про валеологічну екологію і вчить їх викидати сміття тільки у відро для сміття, а дитина робить це не тільки на території школи, а й у їхніх будинках, на вулиці, в громадських місцях мета буде досягнута.

Це традиційний спосіб навчати учня під час уроку. Однак для досягнення достатніх результатів нам необхідно організувати урок нетрадиційним способом, оскільки такі види навчальної діяльності, як письмо, читання, відповіді на питання, переказ, рішення задач, призводять до деякого одноманітного процесу уроку. Це, в свою чергу, призводить до нудьги і розумової втоми. Часте повторення цієї ситуації може призвести до зниження здібності учнів до навчання і втрати інтересу [5].

Ми не можемо назвати таке навчальне середовище здоровим навчальним середовищем. Тому важливо слідувати всім наведеним інструкціям і принципам, щоб ідеально організувати процес навчання.

На кожному занятті має бути кілька хвилин фізичної активності. Це заняття повинно складатися з 4-5 легких фізичних вправ раз у 15-20 хвилин.

Поки учень початкової школи знаходиться на території школи, вчитель буде не тільки вчити і виховувати його, але і піклуватися про нього як батьки, що підвищить ефективність освіти.

Включення питань здорового способу життя та охорони здоров'я в навчальну програму допоможе дітям розвинути розуміння того, що здоров'я - це найвища цінність і нагорода. Здатність вчителя приділяти увагу не тільки освіті, а й здоров'ю є одним з критеріїв, що визначають її як навичку. У будь-якому випадку, незалежно від того, що це за тема, діти повинні вміти проявляти до неї інтерес.

Важливу роль в цьому відіграють наочні посібники і технічне оснащення.

Інтенсивність процесу навчання впливає на психічне здоров'я учнів, а психічне здоров'я означає фізичне здоров'я. Підвищення валеологічної культури дітей молодшого шкільного віку багато в чому залежить від зовнішніх факторів, таких як вчителі, школа, батьки та оточуючі їх люди. Ось чому будь-яке виховання, будь то фізичне або духовне, вимагає дуже делікатного підходу [4].

Таким чином, процес навчання, який організований в здоровій обстановці, при дотриманні здорового способу життя і дотриманні всіх інструкцій, буде набагато ефективнішим. Учні закінчують урок у піднесеному настрої, без надмірного стресу або втоми.

Виховані таким чином учні стануть зрілою людиною, які піклуються не тільки про своє здоров'я, але і про здоров'я оточуючих їх людей. Це означає, що найпрекрасніша риса валеологічної культури – прищеплення уваги до охорони навколишнього середовища в свідомості молоді з дитинства – це може стати рішенням ряду актуальних проблем в майбутньому.

У кожному класі ми повинні вміти створювати якісну освіту в цьому спектрі. Тільки тоді це може послужити міцною і здоровою основою не тільки для сьогодення, але і для майбутнього.

Найголовніше, що вся робота в цій області повинна бути завершена, і ніяких затримок бути не повинно. Якщо на даному етапі початкова школа здатна розвинути валеологічну культуру маленьких дітей, буде легше досягти таких результатів з людьми старшого віку.

Тому, точно так же, як важливо побудувати будинок з нуля, важливо забезпечити, щоб маленькі діти добре розбиралися у валеології. Потім слід підтримувати будь-яку роботу, виконану в цьому напрямку, і створювати всі можливості для плавного і злагодженого процесу навчання і виховання.

**Висновки.** Отже, головною метою валеології є створення стабільної системи виховання здорової людини, яка здатна самостійно підтримувати і зберігати власне здоров'я на основі набутого валеологічного світогляду та валеопрактики.

Для цього необхідно підвищувати теоретичний рівень викладання, наповнювати загальну освіту загальношкільними цінностями, розширювати сферу діяльності учнів початкової школи з вивчення та



збереження здоров'я та здорового способу життя. Тому до актуальних завдань системи валеологічної освіти учнів початкової школи відносяться: поширення теоретичних знань про здоровий спосіб життя, виховання позитивної мотивації, прищеплення навичок збереження і зміцнення здоров'я, формування валеологічної культури.

Учитель початкової школи повинен рахувати важливим напрямком своєї діяльності поглиблення педагогічних знань батьків в області валеології, досягнення єдності виховного впливу на дитину в сім'ї та школі. Тільки в тісному партнерстві з батьками, які повинні бути зразком досконалості духовної і фізичної гармонії, можливе формування валеологічного світогляду учнів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Адєєва О. В. Підготовка майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2009. 211 с.
2. Валеологія : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / за ред. В. Г. Грибан. Київ, 2005. 256 с.
3. Ващенко О. Здоровий спосіб життя – важливий чинник виховання особистості : теоретико-методологічний аспект. *Початкова школа*. No 4. 2004. С. 48-50.
4. Кондратюк С. М. Інтегративний підхід до виховання у молодших школярів здорового способу життя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2003. 20 с.
5. П'ясецька Н. А. Формування валеологічної культури майбутніх учителів у вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 20 с.
6. Свириденко С. О. Формування ціннісних орієнтацій як чинник духовного здоров'я особистості. *Проблеми освіти*. Київ : Науково-методичний центр вищої освіти, 2002. Вип. 29. С. 72-78

УДК 372.3+372.4

Анна КОСТЕНКО

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В. В.

У статті розкрито сутність поняття умова, розкрито та аргументовано організаційно-педагогічні та дидактичні умови формування логіко-математичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

**Ключові слова:** логіко-математичний розвиток, педагогічна умова, середовище, ІКТ, ігри, діти дошкільного віку.

**Постановка проблеми.** Математика займає особливе місце в науці та суспільному житті та є важливою складовою науково-технічного прогресу. Математика відіграє важливу роль в освіті, оскільки вона розвиває пізнавальні здібності дитини, у тому числі її логічне мислення. Математичний розвиток дитини дошкільного віку розширює можливості її адаптації до процесів інформатизації суспільства. Математичний розвиток сприяє становленню логічного та алгоритмічного мислення дошкільників. Актуальність проблеми логіко-математичного розвитку дошкільників зумовлена посиленням значення математики в різних галузях науки. Важливість логіко-математичного розвитку дітей підкреслено в «Базовому компоненті дошкільної освіти» та Концепції нової української школи (2016).

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідженнями математичного розвитку дітей дошкільного віку займалися: Л. Виготський, П. Гальперін, Є. Голант, Є. Зейлігер, Є. Кабанова-Меллер, З. Калмикова, О. Леонтьєв, Н. Менчинська, І. Равич-Щербо, С. Рубінштейн, Н. Талізін, А. Усова довели спроможність дітей старшого дошкільного віку розуміти нескладні за змістом наукові поняття, І. Домашенко, С. Ніколаєва, Ф. Фрадкін, О. Цеханська розкрили особливості засвоєння дітьми узагальнень.

**Мета статті:** науково обґрунтувати організаційно-педагогічні та дидактичні умови формування логіко-математичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** У дослідженнях сучасних психологів та педагогів висвітлено різноманітні підходи щодо тлумачення поняття «педагогічна умова», а також запропоновано різноманітні їх класифікації, які пов'язано безпосередньо з чинниками педагогічного процесу. Найчастіше під поняттям «педагогічна умова» науковці визначають певні обставини та чинники, які впливають на педагогічний процес, забезпечуючи найбільш ефективний його перебіг та сприяють досягненню поставлених педагогом цілей. Не доцільно розглядати педагогічні умови лише з позиції зовнішніх впливів, обставин та чинників, об'єктів та явищ, які впливають на перебіг педагогічного процесу, так як «освіта є єдністю як суб'єктивного так і об'єктивного, внутрішнього та зовнішнього, сутності та явища» [1, с. 117]

В сучасній філософській, психологічній та педагогічній літературі немає термінологічної єдності в трактуванні поняття «умова» та «педагогічна умова». Аналіз довідкової літератури засвідчив, що запропоновані тлумачення поняття «умова» мають багато спільного. Наприклад, в «Філософському



енциклопедичному словнику» поняття «умова» визначено як філософська категорія, у якій відображено універсальні відношення речі до факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки тому, що існують певні умови, властивості речей переходять з можливості в дійсність» [11, с. 482].

Л. Виготський у своїх наукових дослідженнях висвітлює поняття «умова» як «сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його реалізації, завдяки яким забезпечується успішне розв'язання поставленого завдання педагогічного спрямування» [3, с. 285].

У Тлумачному словнику зустрічається декілька визначень «умови»:

- 1) обставина, яка уможливорює створення чого-небудь;
- 2) обставини чи особливості дійсності, за яких відбувається чи то здійснюється що-небудь [2, с. 1506].

М. Зверева в своїх наукових працях висвітлює умову як змістову характеристику компонентів педагогічної системи (зміст, форми, методи, засоби та особливості взаємодії всіх учасників педагогічного процесу)[6].

На нашу думку однією з умов формування логіко-математичного мислення дітей старшого дошкільного віку є використання ігор, оскільки саме гри належить провідна роль у формуванні психічних процесів дитини (мислення, пам'яті, мовлення, сприймання, уваги, уяви), які визначають рівень розумового розвитку (О. Леонт'єв, О. Запорожець, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Усова). Гра є провідною діяльністю в дошкільному віці. На думку Л. Виготського в дошкільному віці гра та заняття, а також гра та праця здатні утворити два основні русла, у яких протікає діяльність дітей. В своїх наукових працях він розглядав гру як невичерпне джерело розвитку особистості, «зону найближчого розвитку» дошкільника [4].

В. Зеньковський висвітлював ігрову діяльність як педагогічну проблему. В процесі ігрової діяльності створюються сприятливі умови для засвоєння дітьми нових знань та вмінь, а також для формування важливих якостей розуму, таких як здатність виконувати певні дії в розумовому плані, символічно замінювати реальні об'єкти та оперувати такою заміною з пізнавальною метою [5].

Гра допомагає розвивати здібності дошкільників, що уможливорює подальший самостійний здобуток знань дитини, а також використання здобутих знань відповідно до вимог життя сучасного суспільства. Під час гри у дошкільників виробляється звичка самостійно думати та зосереджуватися. Діти, захопившись грою, самі не помічають, що вони в цей час навчаються [5, с. 34]. Ігри можуть зацікавити дошкільників лише в тому випадку, якщо будуть приносити їм радість та задоволення. В своїх дослідженнях В. Сорока-Росинський вказує, що ігри можуть значно підвищити працездатність, оскільки якщо навчання дитини проходить через гру, то дошкільник зможе зробити набагато більшу кількість вправ і при цьому не буде виникати почуття втоми. Ігри можуть позитивно впливати на розвиток спостережливості, яка властива дошкільникам [7, с. 27].

Одна з важливих вимог до ігор для розвитку логічного мислення дітей дошкільного віку, полягає в тому, щоб вони сприяли розвитку пізнавального інтересу. Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти найбільш корисними для дітей є ігри, які відповідають наступним вимогам:

1. Здатність виявляти у дітей безпосередній інтерес.
2. Забезпечувати можливості проявити дітям власні здібності.
3. Залучити дитину до змагання з іншими.
4. Надати дитині самостійності у пошуку знань, формуванні умінь та навичок.
5. Забезпечити отримання в процесі гри нових знань, умінь і навичок.
6. Отримати захоплення за досягнуті успіхи (важливий не виграш дитини у грі, а демонстрація нею нових знань, умінь та навичок) [1].

В процесі ігор використовується спеціальний матеріал, який дозволяє дітям наочно уявити абстрактні поняття та відносини між ними (наприклад, геометричні фігури: обручі, геометричні блоки, різноманітні схеми чи схеми-правила (такі як ланцюжки фігур); ребуси, головоломки, лабіринти).

Одним з головних показників готовності дошкільника до школи є його рівень розумового та мовного розвитку. Дитина під час навчального процесу має розуміти словесні вказівки педагога, бути здатною відповісти на поставлені їй запитання та вміти сформулювати власні питання. Саме тому, окрім ігор для розвитку елементарних математичних уявлень в дитини треба використовувати словесно-логічні ігри, які розвивають вміння дошкільника оперувати словами, розуміти логіку міркувань, вміння зіставляти, аналізувати, комбінувати.

Існує багато логічних ігор, які вчать дошкільників формулювати власні питання, доводити вірогідність власного міркування, погоджуватися, чи то не погоджуватися з співрозмовником (Наприклад: «А що було б якщо...», «Плутанина», «Переконай мене, якщо зможеш»). Важливо обговорити всі твердження з дітьми, запитавши їх чому вони думають так чи інакше. Якщо їх відповідь невірна, то треба пояснити чому.

Досить цікавими для дошкільників є логічні ігри, в яких простежуються причинно-наслідкові зв'язки. Прикладом таких ігор можуть бути ігри: «Що зайве?», «Якщо лабіринт пройдеш, щось цікаве знайдеш», «Коли це станеться?». Такі ігри розвивають у дошкільників спостережливість, здатність продумувати дії наперед, бути творчими, оригінальними, вміти розглядати різні варіанти вирішення завдання [10].



Другою умовою формування логіко-математичного мислення дітей старшого дошкільного віку, на нашу думку, є створення розвивального середовища в закладі дошкільної освіти.

Поняття «середовище» зустрічається в працях багатьох науковців ХХ століття. Наприклад, предметне середовище М. Монтесорі; педагогіка прагматизму Дж. Дьюї; педагогіка середовища за С. Шацьким; середовище виховання за Я. Корчаком; предметно-просторове середовище за Є. Тихеевою, педагогіка оточуючого середовища за А. Макаренком та ін. У тлумачному словнику сучасної української мови поняття «середовище» витлумачено як «сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність організму; соціально-побутові умови людини [2, с. 1116].

М. Наливайко в своїх дослідженнях зазначає, що вихователю не слід зациклюватись лише на ігровій кімнаті, а варто враховувати математичну цінність ділянки у дворі закладу дошкільної освіти. Велику навчальну цінність мають наприклад ігри з піском, водою та снігом (особливо на заняттях з ознайомлення дошкільників з вимірюванням, орієнтуванні в просторі відносно себе та ін.).

У групі закладу дошкільної освіти є різноманітні іграшки та матеріали, які відповідають віковим особливостям дітей. Важливо, щоб іграшок та предметів було декілька, щоб не тільки одна дитина могла гратись ними.

М. Наливайко висвітлює такі принципи організації розвивального математичного середовища:

- принцип контакту (предмети мають бути доступні дітям, задля того, щоб дитина могла до них дотягнутись та пізнати на дотик);
- творчості та активності (дуже корисні іграшки у яких відсутні різні елементи, тобто є образно не закінченими);
- багатофункціональності (предмети за допомогою яких дошкільник може не лише гратись, а й вчитись);
- стимуляції (середовище має викликати інтерес та стимулювати пізнання дошкільників);
- традиційності (дотримання національних традицій, наприклад лялька-мотанка). [9].

Успішність впливу розвивального середовища на розвиток логіко-математичних уявлень дошкільників обумовлено їх активністю в такому середовищі. Середовище має бути суб'єктом цього розвитку.

Для логіко-математичного розвитку, на думку К. Крутій, в художньо-перетворювальному осередку особливо цінними будуть сюжетно-рольові ігри та ляльки для театралізованої діяльності [8, с. 214]. Вихователь, організовуючи театралізовану діяльність, має завчасно продумати наступні положення: визначити, які логіко-математичні вміння та навички будуть формуватися у дошкільників під час театралізованої діяльності чи сюжетно-рольової гри; чітко сформулювати виховні завдання та дібрати необхідний дидактичний матеріал. Для логіко-математичного розвитку можна використовувати обладнання для виконання фізично-оздоровчих вправ дитиною. Наприклад, м'ячі різного розміру та кольору, обручі та кеглі для тренування таких логічних процесів як класифікація, серіація, узагальнення, вправлення у рахуванні предметів. Різноманітне обладнання для тренування влучності можна використовувати для розвитку орієнтування у просторі.

Третьою умовою формування логіко-математичного мислення дітей старшого дошкільного віку, на нашу думку, є використання ІКТ в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Проблема використання комп'ютера у закладі дошкільної освіти вирішується дослідниками в різних аспектах: вплив комп'ютерних технологій на загальний розвиток дошкільників (К. Зворигіна, Ю. Горвиц, О. Кореганова, Г. Лаврентьева); підготовка дошкільників до навчання в школі (С. Іванова, В. Бондаровська); доцільність застосування комп'ютерів та комп'ютерних ігор у педагогічному процесі закладів дошкільної освіти (О. Андрусич, О. Кивлюк, В. Моторин, Ф. Петку); санітарно-гігієнічні умови використання комп'ютера в закладі дошкільної освіти (Н. Полька, Л. Чайнова).

Серед переваг використання вихователем сучасних ІКТ в освітньому процесі закладу дошкільної освіти називають такі: підвищення пізнавального інтересу дітей до навчання, здійснення ефективної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; збільшення часу на організацію дослідницької діяльності дітей; організація групової діяльності дітей; можливість вибудовувати індивідуальну траєкторію навчання кожної дитини, враховуючи її інтереси та можливості.

Комп'ютерні математичні ігри сприяють закріпленню, уточненню конкретного математичного змісту, вдосконаленню наочно-дійового мислення, а також допомагають перевести його в наочно-образний план, формують елементарні форми логічного мислення, діти вчать аналізувати, порівнювати та узагальнювати предмети. Комп'ютерна гра потребує від дитини умінь зосередитися на певному навчальному завданні. Дошкільник має чітко запам'ятовувати умови та правильно їх виконувати. Перевагою комп'ютерних математичних ігор є те, що вони не нав'язують дітям певний темп гри, в них враховуються лише правильні відповіді дітей, що сприяє забезпеченню індивідуального підходу [12].

Для логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку можна використовувати різноманітні платформи. Наприклад, платформа Matific (<https://www.matific.com/ua/uk/home>) пропонує для дітей широкий



спектр математичних вправ (робочі аркуші, епізоди, текстові задачі та дослідження). Прикладом гри є «Зайнятий, як бджілка» (гра на порівняння груп об'єктів за кількістю елементів).

Перевагами використання платформи Matific є: вибудовування власної траєкторії навчання кожної дитини (створюються умови для навчання у власному темпі); доступність (діти можуть використовувати дану платформу як вдома так і в закладі дошкільної освіти); вправи можуть забезпечити диференційоване навчання (навчання для дітей різного рівня досягнень з математики).

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Тож, на нашу думку, умовами формування логіко-математичного мислення дітей старшого дошкільного віку є:

- використання ігор, оскільки гра є провідним видом діяльності дитини дошкільного віку, в процесі якої закладаються ключові цінності особистості, а також відбувається фізичний, психічний та інтелектуальний розвиток;

- створення розвивального середовища в закладі дошкільної освіти, яке включає в себе різноманітні ігри, ляльки, обладнання для виконання фізично-оздоровчих вправ дитиною, куточок творчості, а також іграшки які можна використовувати для конструювання;

- використання ІКТ в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, що сприяє підвищенню пізнавального інтересу дошкільників до навчання, здійснення ефективної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, надає можливість вибудовувати індивідуальну траєкторію навчання кожної дитини, враховуючи її інтереси та можливості.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї багатогранної проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок, на наш погляд, може стати дослідження інших умов формування логіко-математичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Казань: Казан. ун-т, 2006. 567 с.
2. Великий глумачний словник сучасної української мови (з дод., допов.) К.; Ірпінь: ВТФ, Перун, 2009. 1736 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. гл. ред. А. В. Запорожец. М.: Педагогика, 1982. – Т.4.: Детская психология.
5. Жильцова Л. М. До проблеми екологічного виховання дітей дошкільного віку. Наука і освіта. 2010. № 8. С. 68–71.
6. Зверева М. В. О понятии “дидактические условия”. *Новые исследования в педагогических науках* М.: Педагогика, 1987. Вып. 1. С. 29–32.
7. Зенцова О. Формування картини світу у дітей старшого дошкільного віку в процесі ознайомлення з природою космосу. *Матеріали науково-практичної конференції*, Слов'янськ. 2010. С. 129 – 135.
8. Крутії К.Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2-х ч. Ч. 1.: Концепції, проектування, технології створення. Запоріжжя: ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2009. 320 с.: іл., табл. Бібліогр.: С. 307
9. Наливайко М. Формування розвивального середовища як однієї з передумов розвитку особистості. *Дитячий садок*. 2012. №21–23.100с.
10. Сазонова А.В. Загальнотеоретичні основи природничо-математичної освіти дітей дошкільного віку. Навчальний посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта». К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 248 с.
11. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Сов. энцикл., 1983. 840 с.
12. Чекан О. І. Застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності вихователя дошкільного навчального закладу [Текст]: навчальний посібник. К.: Слово, 2015. 184 с.

УДК 372.851

**Вікторія КРАДОЖОН**

### **РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Нікітіна О. О.*

*У статті проаналізовано теоретичний зміст психологічної та педагогічної літератури з метою вивчення особливостей формування пізнавального інтересу в учнів початкової школи, вивчення потенціалу інтерактивних технологій у розвитку інтересу до навчання, визначення основних методів та методик дослідження пізнавальних інтересів дітей молодшого шкільного віку*

**Ключові слова:** *інтерактив, інтерактивні технології навчання, інновація, пізнавальна активність учнів.*

**Постановка проблеми.** Життя розвивається бурхливими темпами. Вагомим змін зазнали всі сфери людського життя, в тому числі і система освіти. Традиційне навчання втратило свою актуальність, адже, зводилося до пояснення матеріалу вчителем, заучування школярами основних постулат та орієнтацію на середнього учня. На сучасному етапі розвитку суспільства навчання потребує більшої динамічності, активності та самостійності. Тому важливо навчити учня осмислювати тему, яка вивчається, а він, в свою





чергу, повинен знайти інформацію, яка допоможе сповна реалізувати поставлену проблему. Саме тому виникає необхідність пошуку нових методів навчання [1].

Щоб повернути учням зацікавленість до вивчення шкільних дисциплін, зробити навчання пізнавальним, посилити бажання вчитися спонукало нас до пошуків. Вважаємо, що сприяти вирішенню поставлених перед освітою завдань мають інтерактивні технології навчання. Саме цим і обумовлюється актуальність обраної теми.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Зміст процесу введення нових технологій і методів сучасного навчання висвітлені у працях як зарубіжних, так і українських вчених. Наукові напрацювання А.М. Алексюка, І.І. Доброскок, В.П. Коцура, С.О. Нікітчиної, В.Г. Кременя, В.В. Ільїна, С.В. Пролєєва, М.В. Лисенка, П.Ю. Сауха присвячені загальним теоретичним, науковим практичним проблемам інтерактивної парадигми у початковій школі, окремим прогресивним технологіям навчання, досвіду і перспективам їх використання у освітній практиці.

Вчені-дослідники проблеми застосування педагогічних інтерактивних технологій О.І. Абдалова, О.Ю. Ісакова, О.В. Василенко, І.О. Галиця і О.С. Галиця, В.В. Докучаєва, О.В. Фатхутдінова та інші розуміння нового в освітньому процесі співвідносять із такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове.

Особливості технології інтерактивного навчання досліджували Дж. Шерман, Г. Фріц, С. Ренегар, Дж. Фредерік, М. Сілберман, О. Пометун, Л. Пироженко, Т. Ремех, в тому числі, основу інноваційних методів навчання, технологію колективного взаємонавчання (О. Рівін), технологію проблемного навчання (Дж. Дьюї, М.Махмутов, Т. Ільїна, Г. Вернер, В. Окоп, А. Матюшкін, П. Підкасистий), технологію комп'ютерного (інформаційного) навчання (А.Єршов) [2].

Інтерактивні технології навчання передбачають таку організацію навчального процесу, за якої неможлива неучасть школяра в колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання: або кожен учень має конкретне завдання, про виконання якого він повинен прозвітувати, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою та перед усім класом завдання.

Початкова школа є надійним фундаментом освіти кожної людини. Сучасне покоління – це громадяни України, які володіють новим мисленням, новими ідеями, новими поглядами на суспільство.

**Мета роботи.** Виявлення особливостей інтерактивних методів навчання та впровадження їх у навчальний процес навчання математики на початковому етапі навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, тому що основу технологічного процесу навчання складає інформація. Бурхливий розвиток нових інформаційних технологій, активне їх впровадження у навчальний процес суттєво впливають на виховання дитини і сприйняття нею навколишнього світу. Для того, щоб зрозуміти зміст методів інтерактивного навчання необхідно, перш за все, розібратися, що ж таке «інтерактивне навчання», адже багато вчителів необгрунтовано вважають, що головним чином комп'ютер і є тим самим «інтерактивом».

Аналіз результатів свідчить про різні підходи до трактування поняття «інтерактивний метод навчання», що визначається як: спосіб посиленої цілеспрямованої діяльності на організацію взаємодії між суб'єктами освітнього процесу для створення оптимальних умов розвитку; сукупність педагогічних дій і прийомів, спрямованих на організацію навчального процесу і створення умов, що мотивують учнів до самостійного, ініціативного і творчого освоєння матеріалу в процесі взаємодії [4].

Отже, з одного боку, інтерактивне навчання – це навчання, побудоване на спілкуванні, на активності учня – суб'єкта навчання, яке зберігає кінцеву мету і зміст предмета.

Найсприятливіші умови для включення кожного учня в активну роботу на уроці створюють групові та парні форми роботи. При організації роботи в парах і групах кожен учень мислить, а не просто сидить на уроці, висловлює свою думку, нехай і не завжди правильну; в групах народжуються дискусії, обговорюються різноманітні варіанти рішення, йде взаємонавчання дітей у процесі навчальної дискусії, навчального діалогу. Особливо важливо те, що групова форма роботи дозволяє вирішити завдання індивідуального підходу в умовах масового навчання. Учні вчаться обговорювати завдання, шукати шляхи їх рішення, реалізовувати їх на практиці та представляти спільно знайдений результат.

У груповій роботі не можна очікувати швидких результатів. Не варто переходити до більш складної роботи, поки не будуть опрацьовані найпростіші форми спілкування. Потрібен час, потрібна практика, аналіз помилок. Це вимагає від учителя терпіння і копіткої роботи.

Отже, зупинимося на деяких прикладах практичної організації групової роботи на математики в початковій школі.

Статична пара. Спільно працюють учні, які сидять разом за однією партою. Статична пара є школою підготовки до роботи в динамічних і варіаційних парах, тому в якому б віці не були діти їх необхідно спочатку навчити працювати в статичній парі. Вони можуть навчати один одного, працюючи в режимі «взаємонавчання». Можуть контролювати один одного, працюючи в режимі «взаєвзаємоконтролю».



Напередодні такої роботи учні вдома готують картки для сусіда згідно теми, яка буде вивчатися. Вони придумують або підбирають вправи та вирішують їх. На уроці учні, які сидять за однією партою, обмінюються картками, виступають в ролі вчителя і учня.

Динамічна пара. У мікрогрупу об'єднуються учні двох сусідніх парт. При роботі в динамічній парі спільне завдання ділиться між членами мікрогрупи. Виникає ситуація колективної взаємодії всіх членів групи. Потім йде обговорення рішень і перевірка. Командири (бригадири) груп заповнюють картку.

Якість роботи можна характеризувати за допомогою умовних позначень:

- К - мала місце консультація з іншими членами групи, після якої учень вирішив (К+) або все-таки не вирішив (К) завдання;

- допущена помилка в рішенні;

- + Завдання виконано вірно.

Вкрай важливо пробудити в дітях інтерес до уроків математики. Допомогти в цьому можуть ігрові елементи на уроці, які мають успіх у школярів різного віку.

«Естафета»: Гру можна проводити як на початку уроку (з метою повторення раніше вивченого), так і в кінці (на етапі закріплення пройденого матеріалу). Клас ділиться на 6 команд (кожен ряд на 1 і 2 варіант). Гравці кожної команди по черзі виконують серію однотипних завдань. Завдання з рішенням кожен гравець передає учневі, що сидить позаду, причому кожному необхідно перевірити попередні виконані завдання і виправити помилки, якщо такі є. Виграє команда, яка першою вірно виконала завдання.

«Лото»: Ця гра також змушує школярів активно брати участь у виконанні запропонованих завдань. Вчителю потрібно підготувати 5-6 великих карт, розділених на прямокутники із записаними в них відповідями, і відповідну кількість маленьких карток з прикладами. Умова - одні й ті ж числа або вирази в відповідях повторюватися не повинні. Учитель виймає картку, читає приклад. Учні вирішують його усно або письмово. Та група, яка побачила на великій карті відповідь і вважає її правильною, забирає картку в учителя і закриває нею відповідну клітинку. Виграє група, яка найшвидше накрила всі клітинки своєї карти. Коли гра закінчується, гравці перевертають маленькі картки і якщо всі відповіді вірні, повинна вийти картинка [2].

Групове навчання можна застосовувати і на уроці вивчення нового матеріалу. Кожен учень повинен пройти через повноцінний навчальний процес, тому при проведенні самостійних робіт також варто використовувати групову технологію. У цьому випадку учні працюють в гомогенних групах і доводиться враховувати індивідуальні особливості: кожна група отримує спеціальні вказівки. Перевірка виконання такої роботи включає всіх учнів класу в навчальний процес і дозволяє їм бути не тільки слухачами, а й відчути себе учасником виконання всієї діяльності, пов'язаної з вирішенням завдань.

Робота на уроках в групах, де спільна справа залежить від вкладу кожного, дозволяє дитині відчувати себе захищеною, сприймати себе членом колективу.

При фронтальному навчанні вчитель керує навчально-пізнавальною діяльністю всього класу, який працює над єдиною задачею. Він організовує співпрацю учнів і визначає єдиний для всіх темп роботи.

Фронтальна форма організації пізнавальної діяльності може бути реалізована у вигляді проблемного, інформаційного і пояснювально-ілюстративного викладу та супроводжуватися творчими завданнями.

Щоб дітям в школі було цікаво, необхідно використовувати на уроці ігри. Величезну увагу грі приділяв В.А. Сухомлинський, він зазначав: *«Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра - це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається цілющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра - це іскра, що запалює вогник допитливості»* [3]. Він дозволяв приносити дітям в школу улюблені іграшки, створював з ними «Країну ліліпутів», «Смарагдове царство».

Використання ігор у навчанні дозволяє вчителю вести заняття авторитарно. Навпаки, гра дозволяє зацікавити дітей, дає можливість ввести елементи несподіванки, вільного вибору, емоційно розкрити дітей. Вчитель сам стає учасником гри. Дидактичні ігри якнайкраще узгоджуються з ідеями вільного розвитку дитини, індивідуальним та особистісно-орієнтованим навчанням.

Сучасні дидактичні ігри – це переважно ігри за правилами, їх діти сприймають як умови, що підтримують ігровий задум, їх невиконання знищує гру, робить її нецікавою. Тому правила ретельно продумуються і повідомляються до початку гри. Спершу - ігрове завдання, потім - спосіб його виконання.

Найбільш поширені рольові ігри, ігри-вправи, ігри-подорожі, ігри-змагання.

Використання ігрових прийомів на уроці пробуджує інтерес школярів один до одного. Ігрові зобов'язання, добровільно прийняті ними і один перед одним, і перед учителем, забезпечують підвищення уважності і працездатності. Зрозуміло, учитель буде шукати на своїх уроках час і місце для використання ігрових завдань, які розсіюють учнівські страхи, скандальні суперечки, ворожу настороженість і небажання деяких учнів працювати. У дослідженнях вчених наголошується: *«У дітей розвивається здатність до уяви»*.

Творчі, сюжетно-рольові ігри пізнавального характеру непросто копіюють навколишнє життя, вони є проявом вільної діяльності школярів, їх вільної фантазії.



Якщо гра використовується на уроці для пояснення нового матеріалу, то в ній повинні бути запрограмовані практичні дії для дітей. На уроках закріплення навчального матеріалу важливо застосовувати ігри на відтворення знань, умінь та навичок. В даному випадку слід обмежити використання наочності та звернути увагу до вивчення правила. В системі уроків за темами важливо підбирати ігри на різні види діяльності: виконавчу, відтворюючу, контролюючу і пошукову.

При проведенні гри важливі досвід, такт, майстерність педагога, вміння залучити всіх дітей, знайти спосіб підбадьорити недостатньо активних, при необхідності допомогти і підтримати інтерес.

Підведення підсумків гри проводиться відразу ж після її закінчення і полягає в підрахунку балів та визначення команди-переможця; виявлення тих дітей, які найбільш правильно виконали ігрове завдання.

Що стосується виховної мети, то при цьому потрібно відзначити досягнення кожної дитини, підкреслити успіхи відстаючого покоління, виявити оптимістичне ставлення до їх можливостей, делікатність при формулюванні оціночних суджень.

Дослідники О. Пометун і Л. Пироженко поділили інтерактивні методи навчання на чотири групи: групове навчання, фронтальне, навчання у грі, навчання у дискусії. Окрім цієї класифікації інтерактивних технологій навчання, є ряд інших, зокрема, класифікація Ю.С. Арутюнова (ознака: наявність заданих моделей діяльності і наявність ролей), О.С. Анісімова (ознака: передбачуваний результат), С.С. Кашлев (ознака: провідна функція в педагогічній взаємодії), Р.С. Харханова (ознака: формування мотивації конфлікту), О.А. Голубкова, А. Ю. Прилепо (ознака: комунікативні функції), Т.С. Паніна, Л.Н. Вавілова, І.В. Куришева (ознака: середовище взаємодії).

Організація інтерактивного навчання передбачає використання дидактичних і рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій, створення проблемної ситуації. Вирішення певних проблем відбувається переважно в груповій формі. Але не слід плутати інтерактивне навчання з груповими формами роботи, які компенсують всі недоліки фронтальної та індивідуальної роботи. Групова форма роботи передбачає навчання однією людиною групи учнів; всі учні групи працюють над одним завданням разом із наступним контролем результатів.

До інтерактивних методів навчання належить технологія групового навчання, фронтальні інтерактивні та ігрові методи.

Групова технологія - це технологія навчання, провідною формою навчально-пізнавальної діяльності учнів є групова. При груповій формі діяльності клас ділиться на групи для рішення конкретних навчальних завдань, кожна група отримує певне завдання (однакове, або диференційоване) і виконує його спільно під безпосереднім керівництвом лідера групи або вчителя. Мета технології групового навчання – створити умови для розвитку пізнавальної самостійності учнів, їх комунікативних умінь та інтелектуальних здібностей за допомогою взаємодії у процесі виконання групового завдання для самостійної роботи [5].

Фронтальна робота передбачає спільну діяльність всієї групи: педагог для всієї групи викладає навчальний матеріал, ставить однакові завдання, а учні вирішують тільки одну проблему. Фронтальна форма організації навчальної діяльності забезпечує загальне просування учнів у навчанні, однак вона не може бути універсальною, так як недостатньо враховуються специфічні особливості та рівень розвитку кожного учня.

Гра, поряд з навчанням, є одним з основних видів діяльності. Гра - це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається й удосконалюється саморядування поведінкою.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, інтерактивне навчання дозволяє розв'язати одразу кілька завдань: розвиває комунікативні вміння й навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учасниками процесу, забезпечує виховне завдання, оскільки змушує працювати в команді, прислухатися до думки кожного. Використання інтерактиву знімає нервову напругу, дає можливість змінювати форми діяльності, переключати увагу на основні питання.

У даний час проблема підвищення якості освіти викликає необхідність вдосконалення освітніх технологій. Нові потреби у високопрофесійних фахівцях неможливо задовольнити без істотної перебудови системи професійної підготовки кадрів. У зв'язку з цим, необхідність впровадження у навчальний процес сучасних технологій навчання, які розвивають творчі здібності учнів та зацікавленість у засвоєнні матеріалу, не викликають жодного сумніву.

На нашу думку, навчальний процес повинен бути цікавим, результативним та спрямованим на максимальне досягнення поставлених цілей. Як свідчить практика, застосування активних (інноваційних) методів навчання дозволяє не тільки підвищити рівень професійної підготовки учнів, що є кінцевим результатом освітнього процесу, а й зробити цей процес більш цікавим та продуктивним.

Вважаємо, що упровадження інтерактивних форм навчання – один із найважливіших напрямків удосконалення підготовки підростаючого покоління до подальшого навчання у вищому навчальному закладі. Для вчителя нового часу недостатньо бути компетентним у своїй галузі знань, необхідно в



освітньому процесі використовувати методичні інновації, які на сьогоднішній день пов'язані із застосуванням інтерактивних методів навчання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баханов К. О. Інтерактивні методи навчання. Харків : Основа, 2014. 366 с.
2. Глазунова Л. Пізнавальні ігри. *Шкільний світ*. 2014. №5. С. 17.
3. Педагогіка В. Сухомлинського – педагогіка серця / уклад. : С. Н. Грипич, Л. В. Ковальчук, Н. М. Гуменюк. Рівне : РДГУ, 2017. 45 с.
4. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. URL : [https://shron1.chtyvo.org.ua/Pometun\\_Olena/Entsyklopediia\\_interaktyvnoho\\_navchannia.pdf?PHPSESSID=is1p1ja0j3sp07tarllgo05v80](https://shron1.chtyvo.org.ua/Pometun_Olena/Entsyklopediia_interaktyvnoho_navchannia.pdf?PHPSESSID=is1p1ja0j3sp07tarllgo05v80) (дата звернення 11.02.2023)
5. Федяєва В. Л. «Вітчизна – святиня серця і думки...». *Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Рівнен. держ. гуманіт. унт. Рівне : РДГУ, 2016. Вип. 4. С. 7–16.*

УДК 373.3

Юлія КУШНІР

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ДІТЬМИ В УМОВАХ НУШ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Цуканова Н. М.

У статті схарактеризовано методи створення ситуації успіху в навчанні молодших школярів. Розкрито сутність ситуації успіху як одного з методів організації діяльності дітей, особливості створення ситуації успіху на уроці в початковій школі в умовах Нової Української Школи. Зазначається актуальність та значущість мотивації успіху у процесі навчання молодших школярів в умовах НУШ.

**Ключові слова:** педагогічні умови, успіх, НУШ, ситуація успіху, мотивація успіху, молодший школяр.

**Постановка проблеми.** За останні півтора десятиріччя словосполучення «ситуація успіху навчальної діяльності» стало звичним у педагогічній практиці. Ніхто не заперечує той факт, що саме позитивні емоції можуть стати найважливішим стимулом для дитини у навчальній діяльності. Коли говорять про ситуацію успіху, то зазвичай мають на увазі, що призначена вона для учня. Але тоді забувається основна ознака педагогічних технологій - двосторонній характер процесу пізнання, суб'єкт-суб'єктні відносини.

Сучасний педагог має бути обізнаним з палітрою технологій навчання, що сприяють комфортному й успішному оволодінню учнями компетентностями з усіх освітніх галузей. Однією з таких технологій є «Створення ситуації успіху».

Останнім часом вчителі все частіше скаржаться, що учні не бажають учитись, а учні – на нудьгу, одноманітність та непосильність навчання. Діти не бажають виконувати домашні завдання, пасивні на уроках. Одним зі шляхів подолання цієї проблеми є створення ситуації успіху, тому що саме позитивні емоції можуть стати для дитини найважливішим стимулом у навчальній діяльності. Процес навчання та виховання є успішним лише в тому випадку, коли хоч один із його учасників пережив відчуття радості й успіху. А тому, на сучасному етапі розвитку освіти, педагогічна технологія "Створення ситуації успіху" залишається дуже актуальною [1].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Ідея організації освітнього процесу на засадах створення ситуації успіху знайшла відбиток у працях відомих педагогів (О. Белкін, І. Лернер, М. Махмутов, О. Пехота, С. Смирнов, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) і психологів (М. Венгер, М. Лі-сіна, Г. Люблінська, В. Мухіна та ін.). На правомірність включення ситуацій успіху в процес навчання вказували І. Д. Бех, А. С. Белкін, Л. С. Виготський, В. О. Оніщук, О. Я. Савченко, І. Ф. Харламов, Г. І. Щукіна та ін.

Педагогічна технологія «Ситуація успіху» виступала предметом дискусій і суперечок протягом віків. Жоден відомий педагог не обійшов цю проблему, підтримуючи або заперечуючи ідею технологізації навчання. Прибічниками педагогічної технології та її розробниками були видатні вітчизняні педагоги А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, С. Т. Шацький, Н. І. Попова, В. М. Сорока, А. Г. Рівін та ін.

Ця проблема не залишилася поза увагою і сучасних дослідників. Відтак, О. Гусак і В. Луценко зауважують, що створення ситуації успіху у навчальній діяльності передбачає певний алгоритм, зокрема, установку на діяльність (емоційну підготовку до розв'язання навчального завдання); забезпечення діяльності (створення умов для успішного розв'язання); порівняння одержаних результатів із передбачуваними (свідоме ставлення до результатів своєї навчальної праці).

А. Кіктенко, М. Кірик, О. Любарська, О. Пехота, В. Химинець та ін. переконані, що в основі такої інновації як технологія «Створення ситуації успіху» покладено особистісно орієнтований підхід до процесу освіти. На їхню думку, ситуація успіху являє собою поєднання умов, які забезпечують успіх як результат цієї ситуації. Її організовує вчитель з метою успішного навчання учня і досягнення ним радості [6, с. 200]. Не можна не погодитись із названими вище науковцями в тому, що успіх (якщо дитина переживає його неодноразово) відкриває «період визволення» прихованих можливостей особистості [2].



**Мета роботи.** Головною метою статті є висвітлення особливостей створення ситуації успіху на уроках в НУШ початкової ланки навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Успіх в навчанні, а в подальшому і в дорослому житті є головним джерелом внутрішніх сил для дитини, школяра і навіть підлітка. Успіх дає енергію для подолання труднощів, завдяки успіху з'являється бажання дізнатися про щось нове. А.С. Белкін виділив такі поняття, як «успіх» і «ситуація успіху». Ситуація успіху - поєднання умов, які забезпечать успіх, а сам успіх - це результат подібної ситуації [3].

Це оптимальний баланс між очікуваннями оточуючих, особистості та результатами діяльності (коли очікування дитини збігаються або навіть перевершують очікування оточуючих) [4, с. 4].

З педагогічної точки зору, успіх може бути результатом спланованого, опрацьованого плану вчителя та учня. Співробітництво цих двох сторін одна із найважливіших умов особистісного самовизначення учня. Воно відкриває перед учнями перспективи для зростання, допомагає домогтися радості успіху і реалізувати одне з головних завдань навчально-виховного процесу - допомогти в усвідомленні своїх можливостей і повірити в себе. З психологічної точки зору успіх, на думку А.С. Белкіна - це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, якому прагнула людина у своїй діяльності, або збіглася з його очікуваннями, або перевершила їх. На базі цього стану формуються більш сильні мотиви діяльності, змінюються рівні самооцінки та самоповаги. Коли успіх стає стійким, постійним, може початися реакція, що вивільняє величезні, приховані можливості особистості.

З педагогічної точки зору успіх – це цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особи, так і колективу в цілому [3].

У психолого-педагогічній літературі ситуація успішно аналізується як фактор розвитку співпраці між педагогом і учнями, виявляються умови для її реалізації в навчальній діяльності та прийоми покрокового створення.

І.А. Ларіонова виділила наступні функції ситуації успіху:

- ✓ розвиток пошукової діяльності учнів;
- ✓ зміцнення зусиль особистості, що стимулюються діяльністю педагога;
- ✓ самовизначення та саморозвиток особистості;
- ✓ задоволення дитини самою навчальною діяльністю [5].

Про те, як краще організувати навчання дітей міркували багато великих педагогів. Костянтин Дмитрович Ушинський у своєму педагогічному творі "Праця в його психічному і виховному значенні" дійшов висновку, що тільки успіх підтримує інтерес учня до вчення. Дитина, яка ніколи не пізнала радості праці в навчанні, не пережила гордості від того, що труднощі подолані, втрачає бажання і інтерес вчитися.

Василь Олександрович Сухомлинський стверджував, що методи, що використовуються в навчальній діяльності, повинні викликати інтерес у дитини до пізнання навколишнього світу, а навчальний заклад стати школою радості. Радості пізнання, радості творчості, радості спілкування. Це визначає головний сенс діяльності вчителя: створити кожному учню ситуацію успіху.

Велику увагу створенню ситуацій успіху приділяв Август Соломонович Белкін, доктор педагогічних наук. Він твердо переконаний, якщо дитину позбавити віри в себе, важко сподіватися на її "світле майбутнє". Таким чином, учень тоді тягнеться до знань, коли переживає потребу в навчанні, коли ним керують здорові мотиви та інтерес, підкріплені успіхом. У педагогіці не існує універсальних засобів, методів навчання та виховання. Це повною мірою стосується і створення ситуації успіху. На перший погляд, здається, що педагогу досить кілька разів організувати ситуацію, при якій учень досягне успіху і відповідно отримає моральне задоволення, і високий рівень мотивації до навчання забезпечений. Але таке ставлення до ситуації успіху може призвести до зворотного результату: постійне очікування позитивного результату загрожує розвитком нездатності до подолання труднощів.

Педагогу необхідно усвідомлювати, що успіх може бути короточасним, частим і тривалим, миттєвим, стійким, пов'язаним з усім життям та діяльністю. Все залежить від того, як ситуація успіху закріплена, продовжується та що лежить в її основі. Важливо мати на увазі, що навіть разове переживання успіху може настільки змінити психологічне самопочуття, що різко змінює ритм і стиль діяльності, взаємини з оточуючими. Ситуація успіху може стати пусковим механізмом подальшого розвитку особистості. Щоб правильно використовувати цей механізм, необхідно, знати всі особливості цього психолого-педагогічного феномена.

Насамперед варто розділити поняття «успіх» і «ситуація успіху». Успіх пов'язані з почуттям радості, емоційного підйому, які відчуває людина у процесі виконаної роботи. Через війну цього стану формуються нові мотиви до діяльності, змінюється рівень самооцінки, самоповаги. Пам'ятаючи про ці позитивні емоції, суб'єкт діяльності знову і знову братиметься в подальшому за подібну роботу [2].

Отже, якщо допомогти людині одного разу досягти позитивного результату, то цим можна змотивувати її на майбутню діяльність. Успіх – це результат подібної ситуації. Ситуація - це результат продуманої, підготовленої стратегії, тактики; це те, що здатний організувати вчитель. Про таку ситуацію розповідає у



своїй книзі Уїлльям Глассер: «В одному з класів американської середньої школи з'явився психолог, щоб провести дослідження розумових здібностей дітей. Після відповідних тестів він оголосив імена тих, хто показав найвищий коефіцієнт інтелектуальності. При цьому він свідомо здійснив підробку: серед тих, кого він назвав найрозумнішими, більше половини насправді мали середні або невисокі розумові можливості. Через рік, прийшовши в іншу школу, він виявив, що всі ті, кому він створив репутацію найрозумніших, є найкращими учнями в класі. Адже, про його брехню ніхто не знав! Отже, репутація розумної людини створила у інших дітей «Я-образ», який спонукав їх з інтересом і старанням ставитися до навчання» [5].

Переживання учнем ситуації успіху:

- підвищує мотивацію вчення та розвиває пізнавальні інтереси, дозволяє учневі відчувати задоволення від навчальної діяльності; стимулює до високої результативності праці;
- коригує особистісні особливості такі, як тривожність, невпевненість, самооцінку;
- розвиває ініціативність, креативність, активність;
- підтримує в класі сприятливий психологічний клімат.

Молодший шкільний вік – це період позитивних змін та перетворень. Тому такий важливий рівень досягнень, здійснених кожною дитиною в цьому віці. Якщо в цьому віці дитина, не відчує радості пізнання, не набуде вміння вчитися, дружити, то він не набуде впевненості у своїх здібностях і можливостях. Головний фактор у досягненні успіху - оцінка з боку авторитетного дорослого.

Провідна діяльність – спілкування, суспільно-корисна активність. Особистісний розвиток відбувається на уроках із використанням різноманітних групових форм навчання (ігрових, проблемних, проектних). Розвиток особистості відбувається переважно через міжособистісний розвиток. Успішним є той, хто демонструє високі комунікативні здібності, створюючи сприятливі умови спілкування в навчальній діяльності. В основі конфліктів учнів з учителями часто лежить реальна або уявна міжособистісна неприязнь. З часом формується уявлення про «Я» - ідеальне.

Технологічні операції створення ситуацій успіху полягають у:

1. Зняття страху - допомагає подолати невпевненість у власних силах, боязкість, страх самого справи та оцінки оточуючих. "Ми все пробуємо і шукаємо, тільки так може щось вийти".
2. Авансування успішного результату – допомагає вчителю висловити свою тверду переконаність у цьому, що його учень обов'язково впоратися з поставленим завданням. Це, у свою чергу, вселяє дитині впевненість у свої сили та можливості. "У вас обов'язково все отримається "або "Я навіть не сумніваюся в успішному результаті".
3. Приховане інструктування дитини в способах і формах здійснення діяльності - допомагає дитині уникнути поразки, досягається шляхом натяку, побажання. "Можливо, найкраще почати з ....."
4. Нагадує дитині заради чого, заради кого відбувається ця діяльність, кому діяльність принесе задоволення після виконання. "Без твоєї допомоги твоїм товаришам не впоратися ..."
5. Персональна винятковість – відзначає важливість зусиль дитини під час виконання завдання. "Тільки ти міг би ....". "Тільки тобі я можу довірити ...". "Ні до кого, крім тебе, я не можу звернутися з цим проханням ..."
6. Мобілізація активності або педагогічне навіювання - спонукає до виконання конкретних дій. "Нам вже не терпиться почати роботу ...". «Так хочеться якнайшвидше побачити...»
7. Висока оцінка діяльності – допомагає емоційно пережити не успішний результат вцілому: "Тобі особливо вдалося .... ". "Найбільше мені в твоїй роботі сподобалося ...". "Найвищої похвали заслуговує ця частина твоєї роботи" [3].

Отже, загальні правила створення ситуації успіху нам знайомі. А тепер спробуємо систематизувати прийоми та методи створення на шкільних заняттях ситуації успіху та створити педагогічний банк даних зі створення ситуацій успіху.

Нові освітні стандарти ставлять перед школою нові завдання: створення навчального середовища, що мотивує учнів самостійно здобувати, обробляти отриману інформацію, обмінюватися нею.

Здобуття знань – теоретичних за суттю і енциклопедичних за охопленням – довгий час вважалося головною метою освіти. Тепер отримання знань розглядається як засіб для вирішення завдань, пов'язаних з розвитком особистості, її соціальною адаптацією, залученням до цінностей культури та ін. Іншими словами, орієнтація на знання, властива вітчизняній школі, змінюється компетентісно-орієнтованим підходом до освіти. Головним у новому стандарті є особистісний результат навчання та виховання дитини. Одне з пріоритетних завдань – сформувати у молодшого школяра здатність до навчання і самонавчання протягом усього життя. Т.Рібо);

- проявити його розумову та емоційну активність (С.Л.Рубінштейн);
- активувати різноманітні почуття (Д. Фрейер) [3].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Аналіз літературних джерел та власні спостереження на уроках у початковій школі дозволяють зробити висновок, що створення ситуації успіху (і, разом з тим, формування мотивації успіху), у системі організації навчання у початковій школі може бути більш успішним за умов урахування вікових особливостей розвитку школярів, систематичного



впровадження педагогічних установок мотиваційного тренінгу, спрямованих на формування у школярів мотивації успіху, застосування системи інтерактивних методів навчання, що сприяють підкріпленню мотивації успіху в організації навчального процесу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Наказ України від 22.05.2012 № 615 «Про затвердження Базового компоненту дошкільної освіти (нова редакція)». URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilnaosvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення : 10.12.2022).
2. Безрук Г. Роль ситуації успіху в навчальній й діяльності молодших школярів. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 8-9. С. 101-103. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp\\_2013\\_8-9\\_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2013_8-9_38) (дата звернення : 10.12.2022).
3. Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи: збірник наукових праць. Хмельницький : ФОП Мельник А.А., 2020. 496 с.
4. Ланцова О. Технологія створення ситуації успіху. *Сучасна школа України*. 2013. № 1 (253). С.4.
5. Створення ситуації успіху, прийоми її досягнення. URL : [http://wiki.cit.zp.ua/index.php/Створення\\_ситуації\\_успіху,\\_прийоми\\_її\\_досягнення](http://wiki.cit.zp.ua/index.php/Створення_ситуації_успіху,_прийоми_її_досягнення) (дата звернення : 10.12.2022).

УДК 373.3.016:81

**Марина ЛЯШЕНКО**

### **УПРОВАДЖЕННЯ ПРИЙОМІВ ТРВЗ-ПЕДАГОГІКИ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПЕРІОДУ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ**

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

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

У статті проаналізовано особливості впровадження інноваційних технологій навчання на уроках навчання грамоти; використання інтернет-ресурсів та технологій змішаного навчання на уроках навчання читання та письма; розглянуто вправи, які спрямовано на становлення читацько-мовної компетентності молодших школярів. Викладено сутність понять: інноваційне навчання, компетентність, читацька компетентність, технологія «перевернутий клас», інтерактивне навчання.

**Ключові слова:** інноваційні технології, ТРВЗ-педагогіка, компетентність, читацька компетентність, інтерактивне навчання, інтегроване навчання, інтернет-ресурси, змішане навчання, технологія «перевернутий клас».

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

Уважаємо, що впровадження технологій для підвищення ефективності початкової освіти особливо важливо в період навчання грамоти учнів молодших класів, оскільки це сприяє розв'язанню проблеми щодо їхнього якісного впливу на зміст, методи та форми організації навчання, які й створюють умови для творчого розвитку особистості школяра.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання розвитку творчих здібностей учнів постійно досліджують психологи, педагоги, методисти, учителі-практики, з-поміж яких варто згадати наукові розвідки Л. Богоявленського, Л. Виготського, В. Давидова, Н. Менчинської, С. Рубінштейна, Г. Костюка. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки важливими є праці О. Савченко, В. Паламарчука, С. Гончаренка, Ю. Мальваного, О. Проскури, М. Вашуленка, Л. Варзацької, О. Хорошковської та ін.

Упровадження технології ТРВЗ є досить актуальним, оскільки вона є новим інструментом для розвитку творчого мислення і дорослих, і дітей. Систему ТРВЗ-технологій було адаптовано для роботи в школі, зокрема в початковій. Праці Г. Альтшуллера стали основою так званої творчої педагогіки.

На сьогодні розроблено спеціальні дослідження, авторами яких є В. Богат, Б. Злотін і А. Зусман, М. Меєрович, Л. Шрагіна та ін. Учені розробили методи й прийоми навчання школярів на базі ТРВЗ-технологій, а також адаптували основні принципи ТРВЗ для учнів початкової школи.

Сучасні наукові дослідження спрямовані як на вдосконалення навчального процесу в початковій школі з допомогою методів, засобів та організаційних форм навчання, так і на якісні зміни змісту освіти. Аналіз науково-педагогічних досліджень останніх років засвідчив прагнення вчених до реформування концептуальних і структурно-змістових засад навчання учнів початкових класів на ідеях демократизації, гуманізації, подолання національного нігілізму, заідеологізованості змісту освіти та девальвації загальнолюдських цінностей.



**Мета статті** полягає в обґрунтуванні та окресленні питання використання елементів ТРВЗ-педагогіки на уроках літературного читання в процесі навчання грамоти, зокрема визначити сутність системи використання елементів ТРВЗ-педагогіки на уроках читання під час навчання грамоти.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Питання творчості було і залишається актуальним у всі часи, оскільки саме творчі особистості створюють нове в усіх галузях людського життя. У цьому контексті розвиток літературно-творчих здібностей учнів у період шкільного навчання – одне з найважливіших завдань сучасної початкової школи. Останнім часом усе більше психологів і педагогів стверджує, що потрібно шукати нові шляхи розвитку творчого потенціалу учнів. За обсягом принципової новизни результату розрізняють чотири рівні творчості:

Перший рівень характеризує процес творчості, який дозволяє одержати принципово новий результат, новий для всього людства. Це твори геніальних письменників, художників, композиторів, винаходи та відкриття, які перетворюють життя людини й людства в найрізноманітніших напрямках. Зрозуміло, що творчість такого рівня властива досить вузькому колу творців-геніїв.

Другий рівень творчості стосується продукту, який є новим для досить великого кола людей, скажімо, для певної країни світу.

Третій рівень характеризує новизну творчого продукту для значно меншого кола людей. Найочевиднішим прикладом творчості цього рівня є раціоналізаторська пропозиція, що реалізується здебільшого в межах якогось підрозділу підприємства, а в найкращому випадку – галузі.

Четвертий рівень торкається творчості, новизна продукту якої є об'єктивною, відносною, значущою тільки для самої людини-творця, однак такої обмеженої обсяг цього рівня творчості не заважає йому бути чи не найважливішим, початковим етапом в оволодінні вищими рівнями творчості, формуванні вмінь і навичок загальної креативності, важливих для більшої кількості людей [5, 11].

У початковій школі на уроках читання ми можемо формувати четвертий рівень творчості – літературно-творчі здібності учнів першого класу.

Розвиток літературно-творчих здібностей учнів є складним багатоплановим процесом. Він опирається на такі пізнавальні і творчі здібності: а) спостережливість, здатність побачити незвичне у звичайному; б) розвинену уяву, вміння фантазувати, змінювати об'єкт; в) розвинене мовлення, образне мислення; г) допитливість, пізнавальний інтерес [7].

Учителям О. Савченко радить для цього якомога повніше використовувати природне середовище школи, особистий досвід дітей, стимулюючи можливості одночасного сприймання інформації з різних джерел (дитина чує, читає, бачить, торкається, згадує). Педагог зазначає, що ядром дитячої творчості є яскраві образи, які дитина наділяє казковими властивостями. Так само, як і в створенні будь-якого образу, тут виокремлюють три етапи: прийняття мети діяльності, виникнення задуму, матеріалізація образу-задуму [8, 105].

Засобами оволодіння творчою діяльністю та розвитку творчих здібностей учнів початкової школи може бути застосування системи творчих завдань за методами ТРВЗ-педагогіки. Метою ТРВЗ-педагогіки є формування сильного мислення і виховання творчої особистості, підготовленої до розв'язування складних проблем у різних галузях діяльності. Під методами розв'язування винахідницьких завдань розуміють прийоми й алгоритми, які розроблені в межах ТРВЗ-педагогіки, а також зарубіжні методи: мозковий штурм, синектика, морфологічний аналіз, метод фокальних об'єктів, емпатії тощо. Комплексне вивчення й використання прийомів і методів ТРВЗ формують в учнів початкової школи так зване «тривіське мислення», сутність якого в тому, що націленість на ідеальне рішення, виявлення й розв'язання суперечностей поступово переходять на підсвідомий рівень [6].

Провідні педагоги пропонують дотримуватися певних принципів стимулювання творчої активності, які допомагають подолати психологічну інерцію, що є основним ворогом творчості. Ці принципи передбачають:

- створення для учня комфортної психологічної атмосфери, в якій він може радісно дивуватися власним відкриттям у процесі пошуків нестандартних рішень;
- неприпустимість несхвальних оцінок творчих спроб (важливо не вживати оцінні судження типу: «Ні, це не так», а створити свій власний арсенал стимулюючих до роздумів висловів на кшталт: «Давайте поміркуємо над цією пропозицією», «А яку думку мають інші» тощо);
- терпимість до незвичних ідей і запитань, необхідність відповідати на всі запитання дітей тощо.

Робота за методами ТРВЗ-педагогіки в початковій школі на уроках читання в період навчання грамоти проходить у чотири етапи і визначається такими послідовними завданнями: 1) навчати учнів знаходити і розв'язувати суперечності, не боятися негативного в об'єкті та явищі; вчити системного підходу, тобто баченню світу у взаємозв'язку його компонентів; формувати вміння бачити навколишні ресурси (засоби, можливості, те чим ми можемо скористатися в разі необхідності); 2) навчати учнів початкової школи винаходити; «оживлювати» предмети та явища, приписуючи одним якості інших і навпаки, а також відкидати непотрібні і шукати найкращі варіанти; 3) розв'язувати казкові завдання й придумувати казки;





важливо навчити кожну дитину уникати сумного закінчення казки, не змінюючи при цьому сюжету; складати нові казки на основі уже відомих; 4) навчати молодших школярів знаходити вихід з будь-якої життєвої ситуації, опираючись на набуті знання та інтуїцію, використовуючи нестандартні, оригінальні рішення [7, 25].

На уроках навчання грамоти в початковій школі можна використовувати різноманітні прийоми ТРВЗ-педагогіки, які допомагають створювати художні образи. Особливо ефективними виявляються *прийоми фантазування Джанні Радарі*. Розглянемо методику проведення деяких із них:

*Приєм «Кола по воді»*

- обрати слово (з 5–6 букв, без м'якого знака, апострофа, букви и);
- записати це слово в колонку;
- написати поряд із кожною буквою іменник (прикметник), який починається з цієї букви, наприклад: с – сила; о – осінь; н – нора; ц – цибуля; е – екран;
- скласти оповідання з використанням усіх слів; заголовок – слово «Сонце» (або слово сонце повинно виражати головну думку складеного оповідання).

Зі слова-«каменя» можна скласти речення (слово в сюжеті казки може не брати участі, але складене речення повинно обов'язково бути в казці чи оповіданні). Наприклад, булка:

Бананами удав дікував крокодилу ангіну.

Біля універсаму дежала купа ананасів.

Білка усміхалася даскаво коло афіші.

*Біном фантазії.* Два учні записують по одному слову з різних сторін дошки так, щоб не бачити, що пише інший. Один записує назву живого предмета, інший – неживого. Потім дошка відкривається, і записана пара слів стає початком нової незвичайної історії. Наприклад: муха – рукавичка. За допомогою різних прикметників складаються і записуються різні словосполучення: муха на рукавичці; рукавичка з мух; муха в рукавичці; рукавичка без мухи; муха з рукавичкою; муха під рукавичкою.

Розвиток теми. Придумати історії з відповідним заголовком або побудувати ланцюжок речень від першого слова до другого.

*Приєм «Що потім?»*

Використання прийому дозволяє придумувати продовження відомих сюжетів.

Наприклад: Лисиця з'їла колобка. Що потім? Як колобок поведився усередині лисиці? (Може, він продовжував співати й заважав їй полювати? А може, він зміг вискочити й утекти від лисиці, коли вона позіхнула?).

*Приєм «Фантастичне продовження».* Учитель називає будь-яку реальну подію. Наприклад: пішов дощ, замукала корова, вироста ромашка...

Потрібно придумати казкові, незвичні наслідки. Наприклад: Пішов дощ, але на землі замість трави вирости нові дощики-краплинки. А що було потім?

Корова замукала, й у кожного, хто її чув, з'явилася в руках склянка молока. А що потім? Чим усе закінчилося?

*Творча помилка.* Якщо написати слово «автомобіль» правильно, без помилок, то фантазія не працює – це звичайна машина, яку всі знають. А якщо помилитися й пропустити якусь букву чи написати зайву, тоді можуть з'явитися такі слова:

аквамобіль – ця машина вміє плавати;

автормобіль – спеціальна машина для письменників.

Цікаві сюжети з'являються, коли береться не окреме слово, а слово в реченні. Наприклад: Семеро одного не чекають. Семеро водяного не чекають.

*Приєм «Кит і кит».* Обрати два слова, схожих за звучанням: ворона – корона. Поміняти місцями обрані об'єкти: ворона опинилася на голові в королеві, а корона – на городі. Дати пояснення, як таке може статися (Одного разу подув такий сильний вітер. Він здув з голови королеві корону і заніс її на город за містом. У цей час ворона, яка спала, впала з гілки прямо на голову королеві, але та нічого не помітила). Розвиток сюжету. Придумати продовження казки.

*Фантастичні гіпотези.* Придумування історій, сюжет яких будується на обговоренні: що було б, якби...? Наприклад: якби раптово зникло сонце, якби люди перестали хворіти, якби в клас зайшов інопланетянин.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, творча уява і фантазія – важливі якості особистості. Регулярне використання творчих прийомів фантазування на уроках навчання грамоти створюють усі умови для розвитку їхньої творчої уяви, творчого мислення, здатностей до створення творчого продукту. Упровадження елементів системного мислення ТРВЗ на уроках навчання грамоти сприяє розвитку здібностей учнів початкової школи до нетрадиційного, оригінального вирішення нових проблемних задач і ситуацій на основі інтуїтивного мислення і творчої уяви. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні розвитку образного мовлення учнів початкової школи засобами ТРВЗ.



## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богат В. ТРВЗ: основні положення: [про наук. концепцію теорії розв'язання винахідницьких задач] / В. Богат // Дошкільне виховання. – 2015. – № 7. – С. 18.
2. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / Авт.-упор. І. І. Дівакова. – Тернопіль: Мандрівець, 2015. – 180 с.
3. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – К.: Основи, 2016. – 80 с.
4. Кріпакова С. Використання функціонально-системного підходу, як методу ТРВЗ, в початковій школі / С. Кріпакова. – [Електронний ресурс]. // Режим доступу: <http://sichneva2016.jimdo.com/>
5. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. – Х.: Вид. група «Основа», 2014. – 360 с.
6. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Романець. – К.: Либідь, 2011. – 286 с.
7. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2015. – 334 с.
8. Шарко В. Д. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів. – К.: СПД Богданова А. М., 2014. – 220 с.

УДК 371.13:504

Марія МЕЛЬНИК

**ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ  
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В. В.

*У статті досліджено різні аспекти щодо розуміння сутності понять: «інтеграція», «інтегративний підхід». Розглянуто можливості інтеграції інформатичної та інших освітніх галузей у початковій школі.*

**Ключові слова:** інтегративний підхід, інформатична освітня галузь, початкова школа, Нова українська школа.

**Постановка проблеми.** Реформи, що охопили сучасну українську школу, передбачають формування у здобувачів освіти цілісне сприйняття картини світу. Метою вивчення інформатичної освітньої галузі в початковій школі є різнобічний розвиток особистості дитини та її світоглядних орієнтацій, формування інформатичної й інших ключових компетентностей, необхідних їй для життя та продовження навчання. Одним із основних інструментів, які допомагають реалізувати це надважливе завдання, є інтеграція. За новим Державним стандартом початкової освіти інтеграція є основною формою організації навчання молодших школярів. Отже, саме інтеграція покликана навчити дітей сприймати світ цілісним та орієнтуватися в ньому.

**Аналіз досліджень і публікацій.** На сьогодні у науково-педагогічних дослідженнях зарубіжних і вітчизняних науковців проаналізовано різні аспекти педагогічної інтеграції. Так, Ю. Козловський, І. Козловська, О. Білик, І. Пастирська, Н. Пахомова, І. Большакова вивчали етапи розвитку й становлення інтеграційних процесів у освіті; С. Гончаренко, Ю. Мальований, Н. Пахомова та інші – психолого-педагогічні основи інтеграції; О. Барановська, К. Крутій, М. Лазарева, М. Арцишевська, В. Ільченко свої праці присвятили визначенню видів та рівнів інтеграції з її різними параметрами і критеріями, технологіями; Н. Алієва, Ю. Кисельов, Я. Собко, О. Король, Р. Арцишевський, О. Яворук, Л. Масол, В. Коваленко, та інші – розробляли інтегровані курси; В. Ледньов, О. Антонова, О. Ващук, Ю. Ткач, М. Опачко, В. Ільченко, В. Хитрук та інші у своїх дослідженнях висвітлили особливості інтегративного підходу в освіті. Т. Засекіна у своїй монографії доводить, що інтегративний підхід є ефективним засобом формування цілісності і неперервності змісту шкільної природничої освіти, методологічною основою інтеграції знань і вмінь. Проте методика навчання інформатичної освітньої галузі в контексті інтегративного підходу у початковій школі наразі є недостатньо розробленою.

**Мета статті** – дослідити загальні аспекти використання інтегративного підходу в НУШ та, зокрема, при навчанні молодших школярів інформатичній освітній галузі.

**Виклад основного матеріалу.** В «Енциклопедії освіти» під інтегративним підходом розуміють такий підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто до доцільного об'єднання його елементів у цілісність [6, с. 356].

Ми схиляємося до трактування інтегративного підходу, який сформулювали О. Антонова та О. Ващук. Учені відзначають, що інтегративний підхід до навчального процесу відрізняється від інших підходів (наприклад, міжпредметного) тим, що встановлення зв'язків між знаннями йде не від перебудови чинних навчальних планів і програм, а шляхом дидактичного обґрунтування та перетворення реальних зв'язків між поняттями, явищами, науками тощо [3].

Аналіз науково-педагогічних досліджень вказує, що інтеграція в дидактиці розглядається у двох аспектах: по-перше, як мета навчання, що базується на створенні цілісної уяви про навколишній світ як єдине ціле, у якому всі елементи взаємозв'язані; по-друге, як засіб навчання, що орієнтований на зближення предметних знань, установа між ними взаємозв'язків [8, с. 9].



Загалом інтегративний підхід у вітчизняній педагогічній науці пройшов довгий шлях. Порівняно недавно під інтегративним підходом учителі-практики розуміли систему бінарних інтегрованих уроків. Наразі поступово ми відходимо від інтерпретації, коли відбувається штучне об'єднання двох навчальних дисциплін у межах одного уроку, під час якого один предмет домінує, а інший слугує доповненням. Так у посібнику [8] під інтегрованим навчанням розуміють навчання, яке ґрунтується на комплексному підході. Таким чином, освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни. Предметні межі майже зникають, натомість з'являється тематичне викладання, за якого декілька навчальних предметів об'єднуються навколо однієї теми [8, с.5].

Н. Бібік пропонує інтегрований підхід у початковій школі реалізовувати варіативно:

- 1) шляхом паралельного здійснення предметного та інтегрованого навчання;
- 2) засобами інтеграції у межах освітніх галузей, де підставою для цього може бути єдність провідних видів діяльності;
- 3) через створення інтегрованих курсів за пріоритетності різних видів діяльності, які визначаються змістом галузей, з орієнтацією на досягнення чітких результатів, окреслених Стандартом і навчальною програмою;
- 4) за умов упорядкування організаційних форм інтегрованого навчання – навчальних проєктів і досліджень, інтегрованих днів, тощо – які дозволять цілісно використати можливості урочної і позаурочної діяльності;
- 5) у процесі інтегрованого навчання мають переважати діяльнісні, творчо-пошукові методи і форми роботи [4].

На думку І. Большакової та М. Пристінської, за допомогою багатосторонніх міжпредметних зв'язків закладається фундамент для формування в учнів умінь комплексного бачення проблем реальної дійсності, різнопланових підходів до їх розв'язання. Адже вміння бачити взаємозв'язки всіх аспектів життя зрештою стає звичкою, яка буде допомагати учням протягом усього їхнього життя.

Педагогині вважають, що інтегроване навчання порівняно із традиційним має ряд переваг для учнів:

- більш чітке розуміння мети кожного предмету в різних контекстах;
- більш глибоке розуміння будь-якої теми, завдяки її дослідженню через кілька точок зору;
- краще усвідомлення комплексного підходу, через який предмети, навички, ідеї та різні точки зору пов'язані з реальним світом;
- вдосконалення навичок системного мислення [5].

Інформатика – це не просто шкільний предмет, а набір навичок, які вчителі можуть інтегрувати в інші академічні сфери, щоб учні мали уявлення про те, наскільки широко те, що вони вивчають, може бути застосовано. Теми інформатичної освітньої галузі є цікавими та інтерактивними, вони вчать дітей мислити обчислювальними засобами, що допомагає їм набути навичок, необхідних для виконання багатьох цінних завдань.

Варто зауважити, що інформатика в інтеграції з іншими предметами створює сприятливий ґрунт для активізації пізнавального інтересу учнів до інших галузей знань. Тут має місце пронизуючий принцип інформатики. У процесі вивчення інших освітніх галузей початкової школи (мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної тощо) використовуються і вивчаються поняття, методи і засоби інформатичної освітньої галузі, що природним чином переплітаються з цілями і завданнями початкового навчання. Для цього на уроках можна використовувати такі засоби, як розв'язання проблем інших галузей засобами інформаційних технологій та впровадження знань з інших галузей у завдання, що вирішуються за допомогою інформатики. Наприклад, у 3 класі на уроках інформатики учні навчаються створювати мультимедійні презентації. Ці вміння знадобляться школярам при вивченні інших освітніх галузей: мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної тощо. Також ці вміння активно використовуються при роботі учнів над навчальними проєктами.

Інформатична галузь у 2 та 3 класах входить до інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Починаючи з 4 класу вивчення інформатики відбувається як окремий навчальний предмет (1 година на тиждень).

Основні підходи до структурування змісту освітніх галузей у підручнику з однією назвою «Я досліджую світ» (2 частини):

1. Зміст громадянської та історичної, соціальної і здоров'язбережувальної, природничої, технологічної, інформатичної освітніх галузей, а також частина програмового змісту з мовно-літературної та математичної галузей інтегруються в обох частинах підручника (відповідно до ТОП за редакцією Р. Шияна [1]).

2. У першій частині підручника інтегрується зміст громадянської та історичної, соціальної і здоров'язбережувальної, природничої освітніх галузей, а в другій частині – зміст технологічної та інформатичної галузей (відповідно до ТОП за редакцією О. Савченко [2]).

Більшість сучасних педагогів вважають, що оптимальною моделлю інтеграції в початковій школі є інтеграція освітніх галузей навколо соціокультурної теми/проблеми під час тематичних тижнів/днів. На їхню думку, створення єдиного для навчальних предметів тематичного простору дозволяє уникнути



дублювання інформації в змісті різних навчальних предметів та, водночас, розглянути аналогічний матеріал з різних ракурсів, за допомогою різних дидактичних засобів. Таким чином забезпечуються збалансованість у сприйманні інформації різних освітніх галузей, психологічно комфортна атмосфера навчальних занять [8, с.19].

І. Большакова та М. Пристінська наголошують, що **процес інтеграції вимагає виконання певних умов:**

- об'єкти дослідження однакові або досить близькі (тоді ми досліджуємо об'єкт з різних сторін, використовуючи навчальний матеріал різних дисциплін);
- у навчальних предметах використовуються однакові або близькі методи дослідження предметів та явищ (тоді ми демонструємо спосіб пізнання дійсності на прикладах з різних предметів);
- те, що пізнається, підпорядковується загальним закономірностям, які вивчаються на уроці (тобто ми узагальнюємо навчальний матеріал з різних навчальних дисциплін та пізнаємо більш складну систему) [5].

**Висновки.** Реформування сучасної освіти лежить на шляху подолання ізольованого викладання навчальних предметів і створення принципово нових навчальних програм, де освітній процес доцільно орієнтувати на розвивально-продуктивний інтегративний підхід. Інформатична освітня галузь має величезний потенціал для інтеграції з іншими галузями початкової школи. Подальші дослідження плануємо присвятити розробці та апробації системи завдань з інформатики інтегративного характеру для початкової школи.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Типова освітня програма початкової освіти, розроблена під керівництвом Р. Шияна. – Цикл 1. [Режим доступу: <https://nus.org.ua/news/opublikovaly-typovi-osvitni-programy-dlya-1-2-klasiv-nush-dokumenty/>].
2. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О.Я. Савченко [Режим доступу: <https://nus.org.ua/news/opublikovaly-typovi-osvitni-programy-dlya-1-2-klasiv-nush-dokumenty/>].
3. Антонова О. С., Вашук О. В. Інтегративний підхід до побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості учнів. Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика: зб. наук. пр. / за заг. ред. С. С. Вітвицької, Н. С. Колесник. Житомир: Н. М. Левковець, 2017. Ч. 1. С. 174–182.
4. Бібік Н. Інтегроване навчання: модус застосування в початкових класах // Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. К.: Педагогічна думка, 2021. С. 11-13.
5. Большакова І., Пристінська М. Тема. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи // Тренінг для педагогів з питань впровадження проекту Державного стандарту початкової загальної освіти/ липень, 2017. [Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematichnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chasty-na-1/>]
6. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Засекіна Т.М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2020. 400 с.
8. Інтегративний підхід: актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи: навчально-методичний посібник / уклад.: Н.Б. Ларіонова, Н.М. Стрельцова. Харків: «Друкарня Мадрид», 2018. 76 с.

УДК 372.851

**Анна МІРОШНИК**

### **ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ЯК ПРОВІДНИЙ ПРИНЦИП НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Нікітіна О.О.*

*У статті висвітлено сутність поняття «інтеграція» з різних точок зору, проаналізовано її види, форми та методи реалізації в навчальному процесі, розкрито провідні принципи інтегрованого підходу до навчання в новій українській школі.*

**Ключові слова:** *інтеграція, інтегроване навчання, інтегрований підхід, міжпредметна інтеграція, внутрішньопредметна інтеграція, горизонтальні та вертикальні міжпредметні зв'язки.*

**Постановка проблеми.** Характерною особливістю сучасної української школи є ускладнення змісту освіти, зростання кількості інформації, що потрібно опанувати учням під час навчального процесу, але, разом з тим, зменшення часу, що відведений для її вивчення. Також сучасна школа зорієнтована на формування в учнів комплексного сприйняття навколишньої дійсності та оточуючого середовища. Пошуки шляхів реформування системи освіти сприяли відновленню такого поняття, як інтеграція навчання. Інтегрований підхід в Україні визначено пріоритетним принципом реформування системи освіти разом із принципами диференціації та гуманізації [3, с.57].

На сьогоднішній день здійснення інтеграції змісту освіти є актуальним питанням, тому що освітня модель, що побудована на принципах інтеграції сприяє формуванню в учнів ключових (надпредметних) та міжпредметних компетентностей, спонукає до розвитку їхніх творчих та пізнавальних здібностей, вирішує питання інтелектуального перенавантаження учнів молодшого шкільного віку, оскільки кількість



навчальних дисциплін, в основі яких лежить одна наука, зменшується за рахунок впровадження інтегрованих курсів, які ґрунтуються на кількох суміжних галузях науки.

Визначальним принципом Концепції «Нова українська школа» є формування ключових компетентностей молодших школярів [7]. Орієнтуючись на досвід європейських країн в галузі реформування освіти, українська освіта повинна мати не теоретичний, а практичний характер: усі знання, вміння та навички, що дитина отримала в школі, вона повинна навчитися використовувати у житті. Саме ця ідея є визначальною для інтегрованого навчання, яке за останні роки стало більш теоретично обґрунтованим та набуло широкого використання в практиці освітньої діяльності в порівнянні з попередніми роками.

Відповідно до нового Державного стандарту початкової освіти, інтеграція є провідною формою організації навчального процесу учнів початкової школи [2].

Отже, актуальність впровадження інтегрованого підходу до навчання в новій українській школі обумовлена потребою реформування традиційних підходів до навчального процесу і забезпечення умов для формування всебічно розвиненої особистості.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Ідея інтегрованого підходу до навчання, його змісту та форм впровадження в усі часи приваблювала як вчених дослідників, так і вчителів практиків. Її дослідженням займалося багато науковців. Зокрема, методологічні та філософські аспекти інтеграції описували у своїх працях Ю. І. Мальований, С. Л. Клепко, Л. М. Масол, К. Ж. Гуз та ін.

Питаннями реформування змісту освіти відповідно до Концепції нової української школи та дослідженням характерних особливостей форм та методів навчання та змісту навчальних дисциплін займалися такі видатні науковці, як Л. Онищук, Л. Хоружа, О. Вознюк, В. Сидоренко Т. Донченко та ін., а зокрема питання інтегрованого підходу до навчання в новій українській школі висвітлювали в своїх працях такі вчені, як Л. Варзацька, О. Беляєв, М. Вашуленко, О. Савченко, В. Паламарчук. Увагу визначних методистів і дидактів до проблем інтеграції можна пояснити тим, що таке об'єднання орієнтується на підвищення інформативності змісту та поліпшення емоційного сприйняття учнів через залучення цікавого матеріалу з додаткових джерел, що допомагає досліджувати явища та поняття під різними кутами, але, разом з цим, досягати цілісного уявлення про ці явища.

Аналіз наукових досліджень та публікацій свідчить, що інтеграція освітнього процесу в Новій українській школі розглядається у двох напрямках:

- 1) як мета навчання, яка ґрунтується на формуванні цілісного уявлення про навколишнє середовище, у якому всі елементи пов'язані між собою;
- 2) як засіб навчання, який спрямований на зближення предметних знань і встановлення між ними зв'язків.

**Мета статті.** Визначити сутність поняття «інтеграція», охарактеризувати деякі форми, способи та методи реалізації інтегрованого навчання, а також провести аналіз провідних аспектів інтегрованого підходу до навчання в новій українській школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Актуальність інтегрованого підходу в освітньому процесі зумовлена низкою провідних тенденцій та глобальних проблем сучасності. Зокрема значно ускладнилися відношення двох систем – людини і світу. З одного боку, сьогодні світ дає людині практично необмежені можливості, а з іншого він відрізняється більшою складністю, у порівнянні з іншими історичними періодами, і більш швидкими темпами кардинальних змін, що ускладнює входження людини в цей світ.

Саме освіта є найбільш ефективним та безпечним інструментом, за допомогою якого людина може з легкістю пристосуватися в сучасному світі. Тому сучасна освіта повинна відмовитися від дисциплінарної організації знань, тому що вона, як стверджує О. Савченко, була притаманна минулому історичному періоду та відповідала його потребам, а нині поступилася місцем новій – проблемній. Саме через це одним із пріоритетних напрямів удосконалення змісту освіти є інтегроване навчання.

Для правильного розуміння поняття «інтегроване навчання» важливо розуміти сутність поняття «інтеграція».

Інтеграція розв'язує одну з головних суперечностей в освіті – протиріччя між необмеженістю знань та вичерпністю людських ресурсів. До того ж, компетентності і компетенції є результатом інтеграції навчальної діяльності учнів і утворюються насамперед на засадах інтегрування змісту освітнього процесу. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови інтеграцію визначено: «це об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» [1].

У системному підході інтеграція розглядається як процес взаємозв'язку двох чи більше систем з ціллю створення нової, яка набуває якісно нових властивостей через зміну зв'язків і властивостей її складових.

На думку відомого американського науковця та педагога Дж. Гіббона, інтегрувати – це об'єднувати частини систем таким чином, щоб результат цього об'єднання був значно кращим, ніж до початку процесу взаємодії [5].

Частина вчених, а саме Н. С. Антонов, стверджує, що в загальнонауковому розумінні поняття «інтеграція» є протилежним поняттю «диференціація» та має високий рівень системності. Отже, за його



словами, інтеграція – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється через єдність з протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації.

За словами Н. Костюка, інтеграція – це процес взаємодії певних елементів із визначеними властивостями, який супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням вагомих зв'язків між цими елементами, у результаті чого формується інтегрований об'єкт з відмінними властивостями, який зберігає у своїй структурі індивідуальні властивості вихідних елементів. [4, с. 8].

Інтеграція в освіті розглядається у таких аспектах:

- як чинник розвитку освітніх систем;
- як один з варіантів наукової інтеграції, що відбувається всередині педагогічної теорії та практики;
- як найвищу форму віддзеркалення єдності змісту, цілей, форм та принципів організації навчального процесу;
- як синтез, свідоме об'єднання відповідних навчальних предметів у самостійну систему, яка направлена на збереження цілісності знань і вмінь.

Дослідник С. Архангельський розглядає інтеграцію в дидактиці, як взаємозв'язок змісту, форм та методів навчання; Г. Батурина – як комплексний навчально-виховний процес; Г. Федорець – як різноманітні зв'язки між структурними елементами педагогічної системи [9, с.59].

Отже, інтеграція – це процес об'єднання, взаємодії, взаємопроникнення, взаємовпливу, відновлення єдності, взаємозближення двох чи більше систем, кінцевим результатом чого є утворення цілісної нової системи, яка здобуває нові властивості та взаємозв'язки між ключовими елементами системи.

Отже, ми розглядаємо інтегроване навчання як навчання, яке базується на комплексному підході, тобто освіта розглядається як загальна картина, яку не можна розділити на окремі предмети.

Предметні межі зникають, якщо вчителі заохочують школярів встановлювати взаємозв'язки між дисциплінами, спираючись на уже здобуті знання й навички з кількох навчальних предметів. Основним завданням вчителя є створення оптимальних умов для інтеграції учнями своїх знань і навичок з різних навчальних дисциплін та здібностей критично оцінити, як ці частини взаємопов'язані та взаємодіють.

Метою інтегрованого навчання є:

- формування у дітей цілісного уявлення про навколишнє середовище, системи знань, умінь та навичок;
- інтенсифікація їхньої пізнавальної діяльності, забезпечення найбільш сприятливих умов для розвитку критичного мислення;
- покращення якості засвоєння програмового матеріалу;
- поглиблення пізнавальної активності учнів;
- створення сприятливої, дружньої та творчої атмосфери в колективі;
- виявлення та розвиток індивідуальних особливостей школярів та їх творчих здібностей;
- формування навичок самостійної роботи з опорними словами, додатковою літературою та схемами.
- досягнення якісно нової, конкурентоспроможної освіти;
- ефективна реалізація розвивально-виховних функцій навчання.

Під час організації процесу інтегрованого навчання, вчителі початкової школи мають орієнтуватися на головні компоненти Концепції нової української школи, а саме:

1.Новий зміст освіти, що ґрунтується на формуванні компетентностей, які необхідні для успішної самореалізації в суспільстві.

2. На потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.

3. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.

4. На педагогіку, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками [9, с.14].

Відповідно до нового Державного стандарту початкової освіти [2], її зміст:

- розроблений на засадах компетентнісного підходу: навчання не заради навчання, а заради вміння застосовувати набуті знання у житті;

- являє собою комплекс освітніх галузей, разом з цим зазначається, що на основі базового навчального плану може відбуватися повна чи часткова інтеграція усіх галузей освіти, що повинно бути відображено в освітній програмі й навчальному плані навчального закладу. Сумарна кількість годин, які відведені для вивчення кожної освітньої галузі, у процесі інтеграції залишається незмінною за рахунок перерозподілу їх між окремими темами.

Інтегрований підхід в Новій українській школі може реалізуватися як у межах одного навчального предмета, так і між різними дисциплінами. Залежно від цього виділяють такі види інтеграції:

1)внутрішньо предметну (послідовну) інтеграцію – зв'язки між блоками інформації або окремими темами встановлюються в рамках одного навчального предмета. Така інтеграція допомагає учням не тільки вивчати окремі теми, але й встановлювати та вивчати зв'язки між ними.



2) міжпредметну інтеграцію – зв'язки встановлюються між різними навчальними дисциплінами. Така інтеграція дає можливість «виходити за межі» одного навчального предмета (певної освітньої галузі) та забезпечує формування у молодших школярів цілісної картини світу.

Реформування змісту сучасної початкової освіти та перехід її на якісно новий рівень, який реалізується в Новій українській школі, – це рух від внутрішньо предметної до міжпредметної інтеграції.

Основне питання, яке виникає під час впровадження міжпредметної інтеграції, – це зв'язки між навчальними дисциплінами (освітніми галузями). Вони можуть встановлюватися на таких рівнях:

- змістовому;
- оперативно-діяльнісному;
- ціннісно-смысловому.

Залежно від цього виділяють наступні види міжпредметної інтеграції:

- тематичну інтеграцію (контент-орієнтовану інтеграцію, що відбувається на основі змісту навчальних дисциплін);

- інтеграцію навичок (інтеграцію, що орієнтується на формування способів дій);
- інтеграцію перспектив (інтеграцію на ціннісно-смысловому рівні). [9, с.60].

Етапи реалізації міжпредметної інтеграції змісту освіти:

1) уведення міжпредметних зв'язків на уроках суміжних дисциплін на основі репродуктивної діяльності й елементів проблемності;

2) постановка міжпредметних навчальних проблем і самостійний пошук їх вирішення на окремих уроках;

3) систематичне проблемне навчання на основі ускладнених міжпредметних проблем усередині окремих курсів;

4) включення спочатку двосторонніх, а потім і багатосторонніх зв'язків між різними предметами на основі координації діяльності вчителя;

5) розробка широкої системи в роботі вчителів, які здійснюють міжпредметні зв'язки як у змісті й методах, так і у формах організації навчання разом з позакласною роботою та розширенням меж програми [8, с.73].

Міжпредметні зв'язки можуть бути двох видів – горизонтальними або вертикальними.

#### ГОРИЗОНТАЛЬНІ МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

*вивчення одного поняття на уроках з різних предметів впродовж деякого часу (не одночасно)*

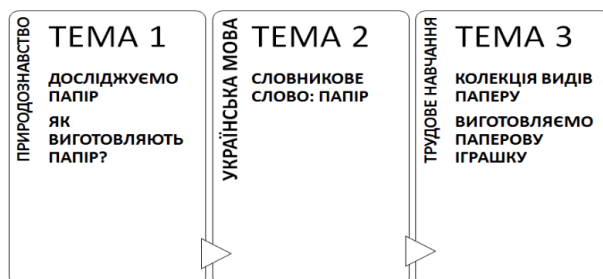


Рис. 1. Горизонтальні міжпредметні зв'язки

Горизонтальний міжпредметний зв'язок застосовується у випадку, якщо предмети певного інтегрованого курсу вивчаються протягом певного часового проміжку (тижня, місяця). Його характерною особливістю є те, що одне і те ж поняття на уроках з різних навчальних дисциплін вивчається не одночасно, а через певні часові проміжки. Наприклад, на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» учні знайомляться з технологією виготовлення паперу, на уроках української мови здійснюється словникова робота – зі словом «папір», на уроках технологій діти знайомляться різними видами паперу, його властивостями та виконують практичну роботу по виготовленню паперових іграшок (рис.1) [6].



### ВЕРТИКАЛЬНІ МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

вивчення поняття на одному уроці (або в один часовий проміжок на різних уроках)  
із використанням навчального матеріалу з різних предметів



Рис. 2. Вертикальні міжпредметні зв'язки

Вертикальний міжпредметний зв'язок застосовується у випадку, якщо предмети певного інтегрованого курсу вивчаються протягом одного уроку або одного дня, тобто в близьких часових межах. Це відбувається, коли учні на протязі всього уроку займаються вивченням однієї теми, залучаючи знання, відомості та способи дій з інших предметів, беручи за основу уже сформовані вміння та навички. Наприклад, на уроці з літературного читання діти виразно читають та досліджують вірш про річку, на уроці з інтегрованого курсу «Мистецтво» – знайомляться з водними рослинами та зображають їх на практичній роботі, на уроках української мови вивчають правопис власних назв і, нарешті, на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» знайомляться з темою «Водойми України» (рис.2) [6].

Така інтеграція дає можливість формувати в молодших школярів такі основні навички людини XXI століття, а саме: соціальні та комунікативні навички; критичне та продуктивне мислення, здатність до вирішення проблем; організаційні навички; навички застосування; дослідницькі навички.

Вибір інтеграції як методологічного концепту зумовлений перспективними й поточними дидактичними, виховними та розвивальними завданнями освітнього процесу Нової української школи.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, застосування інтегрованого підходу до навчання в Новій українській школі сприяє формуванню в учнів умінь розрізняти взаємозв'язки між різноманітними явищами природи, але, разом з цим, сприймати оточуючий світ як цілісну систему, у якій всі предмети та явища є унікальними. Також інтегрований підхід являється підґрунтям для розвитку системного мислення та формування у дітей якісно нових знань, які мають значно вищий рівень осмисленості. Застосування інтегрованого підходу в Новій українській школі дає можливість підготувати конкурентоспроможних фахівців з різних галузей, тому що в процесі навчання діти оволодівають умінням динамічного застосування отриманих знань у нових обставинах, тренують гнучкість мислення та удосконалюють уміння проектувати і узагальнювати знання з різних дисциплін.

#### СПИСОК ВИКОРОСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / упоряд. і гол. ред. В. Г. Бусел. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989> (дата звернення: 18.03.2023).
2. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. Сайт Верховної Ради України. Київ, 1997-2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 18.03.2023).
3. Ілляш С. Інтегрований підхід до навчання у початковій школі, його педагогічна цінність / *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодших вчених Дрогобицького держ. пед. універ. ім. І. Франка / ред і упор. В. Ільницький та ін. Дрогобич : Посвіт, 2013. Вип. 6. Ч. II. С. 57–65.
4. Інтегративний підхід : актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи : навчально-методичний посібник / уклад. : Н. Б. Ларіонова, Н. М. Стрельцова. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 76 с.
5. Інтегроване навчання : тематичний і діяльнісний підходи (Частина 1). *Нова українська школа* : веб-сайт. URL: <http://nus.org.ua/articles/integrované-navchannyatematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chasty-na-1/> (дата звернення: 18.03.2023).
6. Інтегроване навчання : тематичний і діяльнісний підходи (Частина 2). *Нова українська школа* : веб-сайт. URL: <http://nus.org.ua/articles/integrované-navchannya-12-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chasty-na-2/> (дата звернення: 18.03.2023).
7. Концепція «Нова українська школа». *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 19.03.2023).
8. Ніколенко Л. Т. Нова українська школа : інтеграційний підхід у початковій загальній освіті / *тематичний випуск журналу «Методист»*. 2018. № 2 (74). С. 72–74.
9. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н.М. Київ. «Літера ЛТД», 2018. 160 с.





УДК 37.018.43:159.9

Ірина НЕСТЕРЕНКО

**РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ У ПОГЛЯДАХ ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІВ**

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Радул О. С.

*У статті розглядаються погляди зарубіжних педагогів різних епох і часів на розумове виховання.*

**Ключові слова:** розумове виховання, зарубіжні педагоги, освіта, особистісний розвиток.

**Постановка проблеми.** Прийнята Декларація про державний суверенітет України, концепція української національної школи визначили потребу перебудови її роботи по-новому. Не втрачає актуальності питання розумового розвитку дітей. Зарубіжна класична та вітчизняна педагогіка, дослідження сучасності досягли чимало в обґрунтуванні змісту, завдань розумового розвитку. При цьому вчені опирались на багатющий досвід народної педагогіки. В народі кажуть: щаслива людина, яка має ясний і гострий розум: подвійно таланить тому, хто має ще й душу добру, серце чуйне. Формувати таку щасливу людину – завдання сьогодення. Тому не дивно, що проблема розумового виховання, інтелектуального розвитку займає чільне місце серед науково-методичного доробку та педагогічних досліджень [1, с. 5].

**Аналіз досліджень і публікацій.** В різні роки творчість зарубіжних педагогів вивчали: Б. Євтух, М. Гриценко, О. Джурицький, Є. Жураківський, Є. Мединський, Б. Мітюров, О. Піскунов, О. Сухомлинський та інші [1, с. 7].

**Мета роботи.** Розкрити зміст розумового виховання у поглядах зарубіжних педагогів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інтерес до проблеми розумового виховання на різних етапах розвитку людської цивілізації розвивався нерівномірно. Історія школи та педагогічної думки знала як розповсюдження ідей, що зменшують значущість вивчення учнями систематичних знань, так і надмірну інтелектуалізацію процесу навчання. Аналіз історичної, педагогічної, філософської літератури, творів класиків педагогіки дає можливість простежити тенденції в розробці цієї проблеми залежно від рівня економічного та соціального розвитку суспільства, рівня розвитку наукових знань, загального рівня розвитку виробничих сил людства.

У давньогрецькій філософії поняття розумового виховання зустрічається у Платона, який вважав, що головне завдання педагогіки – передати нащадкам принципи доброчинності і тим самим зміцнити розумову частину душі. Він вимагав забезпечити виховання характеру й розуму особистості.

Як відомо, важливими складниками розумового виховання є мислення, пам'ять та воля. У своєму трактаті «Про душу» Аристотель наголошував на тому, що метою виховання є розвиток вищих сторін душі: розумної і тваринної (вольової). Він визначив послідовні етапи процесу вивчення від смислового спостереження – через запам'ятовування – до розуміння [3, с.47].

Інший давньогрецький філософ Сократ у проблемі розумового виховання звернув увагу на самостійне отримання знань. На його думку, істинна освіта, що може вдосконалювати людину, має виходити із самої людини й мати у своїй основі самоопрацювання існуючих у душі уявлень і знань. Отже, Сократ вважав, що прагнення людини до мудрості можна реалізувати лише способом проникнення дитини у внутрішній духовний світ, а завдання вихователя допомогти їй це зробити.

На відміну від античності, коли виховання дітей і юнаків було спрямоване на формування повноцінного громадянина, в Середні Віки наголошувалося на їх залученні до християнських цінностей, самовихованням внутрішнього, а не зовнішнього початку. У культурі цієї епохи розумове виховання не розглядалося як особливий вид людської діяльності. Проте окремий його аспект, а саме накопичення знань, мав місце.

Відтак, римський філософ Боецій вважав найважливішим прищеплення в процесі навчання дитині певного напрямку мислення, дотримання в її розумовій діяльності суворої дисципліни, яка допоможе засвоїти будь-який навчальний матеріал. Значний інтерес у контексті розробки проблеми розумового виховання особистості становить собою Епоха Відродження в Європі, яка характеризувалася поверненням суспільства до основоположних ідей античного світу, зокрема, наданням людині функцій активної дієвої істоти, а також спробами зрозуміти природу дитини, науково обґрунтувати її поведінку. Зокрема, повернення до ідеалу гармонійного і всебічного духовного та фізичного розвитку дитини повинно було сприяти підвищенню її інтересу до розвитку всіх основних здібностей та обдарувань. Проте мислителі цього періоду не запропонували спеціальних методів чи способів виховання обдарованих дітей, вважаючи, що основним напрямком освіти залишається націленість на «навчання всіх усьому» [3, с.33].

Французький філософ М. Монтень вважав, що освіта має насамперед розвивати розум учня, самостійність його думки, критичне ставлення до будь-яких поглядів і авторитетів. Поряд із розвитком розуму найважливіше завдання освіти, за М. Монтенем, залишається виховання високих моральних якостей



у дитини. учений пропонував педагогам добиватися того, щоб на уроці більше говорив учень. Таким чином, розумове навчання, за Монтенем, це перш за все є своєрідне особистісне присвоєння знань [2, с. 48-49].

Відомий просвітитель епохи середньовіччя Еразм Роттердамський [6, с. 34] вважав, що розвиток інтелекту, вміння мислити точно та ясно, критично оцінювати реальні факти, не потрапляти на гачок забобонів і марновірства є чи не основним завданням, висвітлення якого сприяє розвитку особистості старшокласника, його розумовому вихованню.

Попередники французького просвітництва П. Ніколь, Ніколя де Малебранш та інші приділяли великого значення розвитку здатності до самостійного мислення, викладу власних думок як важливим складовим розумового виховання.

Ян Амос Коменський, видатний педагог і філософ XVII століття, розглядав розумове виховання як важливу складову освіти, метою якої є розвиток розумових здібностей та навичок учнів. За Коменським, основна мета розумового виховання полягає у формуванні в учнів розумових здібностей та навичок, необхідних для розвитку їх інтелекту та підготовки до успішного життя в суспільстві. Він вважав, що розумове виховання має сприяти розвитку критичного мислення, здатності до аналізу, оцінки та узагальнення інформації. [5, с. 33].

Теорія елементарного навчання Й. Г. Песталоцці включала фізичне, трудове, етичне, розумове навчання. Усі ці сторони виховання пропонується здійснювати у взаємодії для забезпечення гармонійного розвитку людини. Він також вважав, що процес пізнання починається з почуттєвих сприйнятів, які переробляються потім свідомістю за допомогою апріорних ідей. На його думку, навчання, по-перше, сприяє нагромадженню учнем на основі його чуттєвого досвіду запасу знань, а по-друге, розвиває його розумові здібності. Необхідно «інтенсивно підвищувати сили розуму». Здійснити розумове навчання дітей Й. Г. Песталоцці прагнув за допомогою системи спеціально підібраних для кожного рівня навчання й послідовно проведених вправ, які розвивають інтелектуальні властивості й здібності дітей. Одним із важливих складових його педагогічної теорії став метод елементного виховання, суть якого полягала в тому, щоб розбудити закладені в кожній дитині задатки здібностей, в тому числі й тих, які б сприяли розумовому вихованню дитини [4, с. 149].

Разом з Й. Г. Песталоцці Ф. А. Дістервег вважав, що головним завданням навчання також є розвиток розумових сил і здібностей особистості дитини.

Проблема дитини, критичний розгляд передумов її пізнавальної діяльності стали в центрі уваги відомого філософа І. Канта. На його думку, здатність людини бути самодостатньою істотою виводиться з тієї обставини, що вона може перетворювати свої природні схильності і володіти ними. Саме І. Кант започаткував необхідність філософського підґрунтя для вивчення природних задатків дитини, висловивши думку про «культуру здібностей», які являють собою акт свободи діючої людини [5, с. 67].

Інший відомий німецький філософ Г.Гегель указував, що *«з одного боку людина - природна істота... З іншого боку - істота розумна... Людина ж має узгоджувати ці дві свої особливості, привести свою єдність відповідно до своєї розумової природи, тобто зробити останню панівною»* [4, с. 23].

Актуальними на той час також були погляди позитивіста Герберта Спенсера, який визначав джерелом істинного знання конкретні науки. На його думку, виховання має навчати праці, подоланню труднощів, а також формування стійкості в боротьбі за досягнення поставлених цілей. Не випадково у педагогічних здобутках Г. Спенсера можна також відмітити прагнення наблизити виховання дитини, її розумових здібностей до конкретних потреб життя [5, с. 26-27].

Кінець XIX – початок XX століття характеризується появою нового підходу до системи виховання. Так, німецький педагог Г.Літц наголошував на необхідності засвоєння знань не за підручниками, викладом прописних істин, а через розуміння самого життя. Суттєвий вплив на розвиток ідей розумового виховання мав Е. Демолен, який акцентував увагу на необхідності виховати таку особистість, яка здатна стати активним діячем в різноманітних галузях суспільного життя, розвивати волю, ініціативу і самостійність. У школі де Рош, яку він заснував, навчальне навантаження було зменшено, учений наполягав на застосуванні також методу активізації розумової діяльності учнів. Швейцарський педагог А. Фер'єр вважав, що у школах має бути створене таке середовище, яке забезпечує фізичний, розумовий і моральний розвиток дітей і готує їх до практичного життя. Представники педагогіки вільного виховання (С. Френе, М. Монтесорі, О. Нейл, Л. Гурлітт та ін..) відстоювали саморозвиток дитини в процесі самостійних занять.

Відомий італійський педагог М. Монтесорі щодо організації розумового виховання була впевнена, що, маючи від народження певні задатки, дитина може розвинути їх лише у правильно організованому середовищі і спілкуванні з дорослими. Особливе місце серед теоретиків вільного виховання належить О. Нейлу, ідеї якого щодо розумового виховання розкриваються через надання дитині свободи дії.

Вагомий внесок у вирішення проблеми розумового виховання належить А. Біне, який звернув увагу на взаємозв'язок розумової праці та фізичної втоми. Він підкреслював, що розумове виховання безпосередньо пов'язане з такими чинниками, як відпочинок, апетит учнів, зміни у способі їхнього життя. А. Біне також вважав проблему перевтоми дитини дуже важливою в плані її розумового виховання. Учений критично



ставився до спроб вимірювати розумовий розвиток учнів за допомогою досліджень параметрів їхнього черепу і тих оцінок, які виставляли вчителі [3, с. 69].

У справі виховання І. Сікорський звертав увагу на спадковість певних розумових обдарувань. Обдарованість, в його розумінні, – це природна розвиненість певних ділянок головного мозку, які відповідають за той чи інший талант. Проте, вроджені розумові здібності потребують підтримки і розвитку, що відбувається в процесі навчальної діяльності [3, с. 57].

**Висновки.** Розумове виховання має в цілому у європейській традиції глибоке вкорінення. Ще за античні часи вихованню розуму надавали великого значення. У філолофсько-педагогічній думці послідовно розвивалася ідея «виховання для майбутнього», «згідно із призначенням людства» (І. Кант). У період Середньовіччя стали актуальними проблеми книжкового навчання. В епоху Відродження виховання придбало інший характер. Я.А. Коменський, Джон Локк, Жан-Жак Руссо прагнули до навчання мас. А.В. Дістервег і Й.Г. Песталоцці розробили дидактику розвивального навчання, у якій розумове виховання в процесі навчання тісно зв'язувалося з культурою розумової праці. Досліджений і узагальнений нами досвід становлення ідей розумового виховання у зарубіжній та вітчизняній педагогіці сприятиме більш глибокому розумінню розвитку ідей розумового виховання в Україні, успішному їх втіленню в подальшу педагогічну діяльність.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Джуринський А.Н. Історія педагогіки. М. : Гуманит. изд. центр ВЛПДОС, 2017. 432 с.
2. Задорожна-Княгницька Л.В. Історія педагогіки: навчальний посібник для студентів ЗВО / Л.В. Задорожна-Княгницька. – Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2020. - 364 с.
3. Історія філософії в її зв'язку з освітою / за ред. Г.Волинки. К. : Каравелла, 2016. 479 с
4. Левківський М.В. Історія педагогіки: Навч.-метод. посібник. Вид. 4-те., Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 190с.
5. Практикум з педагогіки / за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. 3-тє вид., доп. і перероб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2017. 546 с.

УДК 373.29:81–028.31(045)

**Оксана ОМЕЛЬЯНЧЕНКО**

### **СУЧАСНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ СЛОВНИКОВО-ЛОГІЧНИХ ВПРАВ ЯК ЗАСОБУ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ**

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

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

У пропонованій статті досліджено роль і важливість формування комунікативної компетентності в учнів початкових класів з позиції її актуальності в розвитку особистості дитини; вивчено найвагоміші складники та джерела розвитку цієї компетентності; розглянуто специфіку використання словниково-логічних вправ у контексті впровадження основних принципів концепції Нової української школи в організацію початкової освіти.

**Ключові слова:** інноваційні технології, комунікативний розвиток, комунікативна компетентність, Нова українська школа, мовно-літературна галузь словниково-логічні вправи, уміння спілкуватися письмово.

**Постановка проблеми.** Нині основними пріоритетами організації освітнього процесу в Україні є оновлення змісту усіх навчальних дисциплін, зокрема спостерігається переорієнтація процесу навчання української мови на розвиток мовної особистості молодшого школяра, формування його комунікативної компетентності.

З огляду на це одним з найважливіших завдань удосконалення якості української освіти є формування особистісної готовності дітей до активного життя, до творчої самореалізації в демократичному суспільстві. Комунікативна компетентність посідає особливе місце з-поміж творчих проявів молодших школярів, оскільки вимагає постійного розвитку таких складників літературно-творчих здібностей: сприймання, мислення, творчої уяви, мовлення, а також дає змогу водночас формуватися почуттєвій та інтелектуальній сфері молодшого школяра. Саме у цей період активно розвиваються дар фантазувати, помітно виявляється допитливість, формується вміння спостерігати, порівнювати, критично оцінювати діяльність.

Комунікативна компетентність полягає в здатності вступати в комунікацію, бути зрозумілою, невимушено спілкуватися. Вона передбачає комплексне застосування мовних і немовних засобів, уміння змінювати глибину і коло спілкування, а також вміння інтерпретувати невербальні прояви інших людей. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії і є результатом досвіду спілкування між людьми, тому вимагає організації ефективної системи її формування. У науково-методичних джерелах виокремлюють низку складників комунікативної компетентності, з-поміж яких важливо згадати такі: уміння орієнтуватися в різноманітних ситуаціях спілкування; уміння ефективно



взаємодія з навколишніми; готовність до діалогу; уміння контролювати та оцінювати себе; володіння знаннями, вміннями і навичками конструктивного спілкування.

Джерелом розвитку комунікативної компетентності є формування належного активного лексичного запасу; трансляція комунікативних умінь у процесі міжособистісної взаємодії з іншими; оволодіння культурною спадщиною; спостереження за поведінкою інших людей в процесі комунікації; програвання в уяві комунікативних ситуацій.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Можливості організації освітнього процесу в початковій школі за сучасними вимогами Нової української школи розкривають широкі обрії для вироблення комунікативної компетентності молодших школярів [2; 4].

За твердженням учених, комунікативна компетенція передбачає комплексне застосування мовних і немовних засобів для організації комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування.

Формування комунікативної компетенції спрямоване на розвиток культури мовленнєвого спілкування, засвоєння мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування. Розвивати мовлення дитини, за словами К. Ушинського, – це майже те саме, що розвивати її мислення, тому що мова невіддільно пов'язана з думкою.

Основним завданням мовно-мовленнєвого навчання в початковій школі є формування в учнів комунікативної компетенції, підґрунтям для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовленнєвих умінь і навичок.

Учителів початкових класів важливо формувати всі види мовленнєвої діяльності, зокрема аудіювання, говоріння, читання і письмо. Значущість розвитку видів мовленнєвої діяльності засвідчують дані, наведені в дослідженнях Ф. Бацевича. За результатами його досліджень можна стверджувати, що близько 42% мовленнєвої діяльності людини припадає на слухання, 30% – на говоріння, 15% – на читання й орієнтовно 11% – на письмо. Очевидно що понад 70% часу людина витрачає на спілкування з іншими [1].

**Метою** нашого дослідження є з'ясування ефективності словниково-логічних вправ у процесі формування комунікативної компетенції першокласників, бо сучасний рівень комунікативної культури українського суспільства потребує значного вдосконалення.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** У процесі розвитку комунікативної компетенції молодшого школяра важливо формувати культуру усного й писемного мовлення як засобу вільного спілкування та самовираження. Уважаємо, що одним з ефективних засобів цілеспрямованого впливу на формування комунікативних компетенцій школярів є використання на уроках системи пізнавальних завдань, у основі яких – виконання розумових дій: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, аналогія, установлення причинно-наслідкових зв'язків, класифікація.

Сформувати й розвинути комунікативну компетенцію учнів допомагає система вправ, творчих завдань, спрямованих на формування вміння слухати й говорити. Виконуючи їх, діти вчаться вести дискусію, змагатися, співпрацювати, будувати діалог, складати вірші, казки, загадки. Кожна дитина має змогу розкрити свої пізнавальні, творчі можливості, нахили, подолати окремі вади: замкненість, розгубленість, скутість. Використання цих вправ і завдань роблять процес навчання учнів цікавим та невимушеним [3].

Саме уроки навчання грамоти дають великі можливості для ознайомлення першокласників з найважливішими правилами усного та писемного мовлення й спілкування, практичного засвоєння формул ввічливості, які виховують мовну культуру, інтелігентність, вишуканість мовця. Формування комунікативної компетентності у першому класі передбачає розвиток умінь спілкуватися усно і письмово.

Для розвитку усного спілкування використовуються такі методи: розігрування діалогу, монологу; інсценування казок; усний опис картини; проведення нестандартних уроків, сюжетно-рольових ігор; розширення словникового запасу школярів через роботу зі словниками; складання словосполучень та речень, відновлення деформованого тексту; використання інтерактивних методів «Мозковий штурм», «Мікрофон» тощо; здійснення перекладів текстів, паралельне використання двох мовних систем; проведення бібліотечних уроків, підтримання постійного зв'язку з бібліотекою.

Для розвитку *уміння спілкуватися письмово* можна використати такі завдання: написання запрошень, привітань, оголошень; листування з ровесниками; складання пам'яток щодо адекватного спілкування і відпрацювання їх із дітьми з використанням конструкції «Я вважаю», «Перепрошую», «Я певен» тощо та пам'яток: «Формули мовленнєвого етикету», «Правила спілкування», «Правила розмови по телефону», «Правила, які слід дотримуватися під час інтерв'ю».

Діалог і монолог – форми мовленнєвої діяльності, однак діалог є основною, домінантною формою мовлення, оскільки використовується на рівні побутового і громадського спілкування (у сім'ї, школі, бібліотеці, магазині, на вулиці тощо). Зважаючи на це, доречно відвести діалогу належне місце на уроках навчання грамоти.

Культурне діалогічне мовлення є невіддільним складником комунікативної компетентності молодших школярів, що передбачає не тільки збагачення словникового запасу учня формами мовного етикету,



синонімами, антонімами, образними словами тощо, а й вироблення вміння варіювати інтонації відповідно до мовленнєвої ситуації. Діалогічне мовлення формується у процесі розмови двох партнерів, його не планують заздалегідь, у якому напрями йтиме розмова. Кожен із партнерів діалогу висловлює своє ставлення до предмета розмови чи до позиції другого партнера за допомогою слів та позамовними засобами спілкування (міміка, інтонація, сила голосу, жести тощо), тому формування комунікативної компетентності в першому класі має обов'язково передбачати й оволодіння позамовними засобами спілкування у єдності з мовою.

У практичній діяльності з учнями педагог повинен передбачати роботу із словом. Її метою є розширення лексичного запасу учнів, навчання розуміння відтінків значення слова, формування вміння влучно й упевнено його використовувати. Досягти ефективності такої діяльності дозволять такі творчі вправи:

Гра «Луна» допомагає відпрацювати з учнями орфоепію складних у вимові слів після виконання завдань:

- повторити за вчителем чітко і виразно;
- повторити пошепки, але чітко, щоб тебе почули в протилежному кінці класу;
- повторити голосно;
- повторити швидко і чітко тричі.

Для роботи можна обрати слова типу: *авіатор, бадьорій, джміль, дзижчати*.

Гра «Таємниця слова» доречна на уроках читання. У ній слід використовувати слова з незрозумілим для дітей змістом для виконання таких завдань:

- дати точне пояснення значення цього слова, як завдання для кросворда;
- зашифрувати слово, переставляючи склади.

Якщо діти не можуть точно пояснити значення, звернутися до словника.

Мовний матеріал для гри: *абзац, акварель, багатир, блискавка, вітрило, гімн, горище, завірюха, окріп, орнамент, плесо* тощо.

Гра «Зайве слово» дозволяє опрацювати з учнями спільнокореневі слова з різним закінченням. Потрібно виконати такі завдання:

- вилучити зайве слово, яке відрізняється від інших за смислом;
- пояснити, чим відрізняється значення слів, що лишилися;
- написати слово, яке подобається.

Гра-розвідка «Чим відрізняються?» упорядковує знання про слова з різними коренями та їх використання. На дошці пропонують пари слів *білка – булка, мак – рак, лапа – лапа* тощо. Час експозиції однієї пари слів 3-5 секунд. Потрібно виконати завдання:

- прочитати й запам'ятати ці два слова;
- сказати, чим відрізняється написання цих слів, чим відрізняється їхнє значення;
- записати слово, що називає ... (вчитель дає значення одного зі слів цієї пари).

Гра-естафета «Хто більше» розширює знання учнів про слова-синоніми. Діти поділені на команди. Учитель називає слова. Колективна робота в команді: дібрати один синонім. Наступний синонім до того самого слова називає друга команда, потім третя ... Перемагає та команда, яка називає останній синонім до поданого слова. Якщо більше ніж один-два синоніми діти дібрати не можуть, звернутися до словника. Наприклад: *багато – чимало, багацько, незліченно, незчисленно, купа, тьма, безліч* тощо.

Гра «Протилежне» – робота в парах для поглиблення знань антонімічних пар. Учні у парі отримують картку зі словом і завдання:

- доберіть антонім до цього слова;
- напишіть антонімічну пару, якщо складно – зверніться до словника.

Мовний матеріал для гри: *бадьорість – втома, гідний – недостойний, ввічливо – нечемно, делікатний – грубий*.

Успішна робота над збагаченням та активізацією словникового запасу забезпечується проведенням спеціальних вправ, серед яких ефективними є *словниково-логічні*, які вимагають виконання логічних операцій над словами і сприяють не лише розвиткові мовлення, а й мислення. До словниково-логічних вправ належать завдання на співвідношення родових (загальних) і видових (часткових) понять, вилучення зайвого, на доповнення логічного ряду, на протиставлення предметів за різними ознаками і т. ін.:

Називання предметів: хто це? що це?

Називання їх ознак за кольором, розміром, формою, матеріалом:

Руда, пухнаста, хитра... (лисиця);

Круглий, червоний...;

Білий, солодкий, .... (цукор).

Називання предметів за властивими їм діями (\_\_\_\_\_ щечече, а \_\_\_\_\_ цвірінькає (соловей, горобець)).

Називання предметів за властивими їм ознаками (\_\_\_\_\_ солодкий, а \_\_\_\_\_ кислий (цукор, оцет)).



Називання дій за вказаним предметом “Що чим роблять ?”:

Ручкою (пишуть); пензликом (малюють); ножом (ріжуть); ложкою (їдять).

Групування предметів за загальними родовими ознаками: свійські і дикі тварини, риби, квіти, одяг, взуття.

Добір слів, що означають видові поняття до узагальнених (меблі: стіл, диван...).

Поділ предмета на складові частини (дерево: корінь, стовбур, листя).

Складання елементарно логічних визначень: мак – це квітка, яблуна – це дерево.

Робота над словом та словниково-логічна робота передбачає формування аналізу, синтезу, абстрагування, зіставлення, протиставлення.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, наведені прийоми спонукають першокласників до самостійних міркувань. У процесі виконання таких завдань молодші школярі розбираються в особливостях своєї особистості, навчаються розуміти інших, що дає змогу формувати комунікативну компетенцію. Така організація діяльності виробляє в учнів якості особистості, здатної до комунікативної діяльності: уважність, урівноваженість, лагідність, почуття такту, терплячість, емоційність, справедливість, оптимістичність, доброзичливість, організованість, самовладання. Ці здібності сприятимуть подальшому особистісному розвитку, здобуттю освіти і активній участі у житті суспільства. У перспективі подальшого вивчення обраної проблеми плануємо вивчити можливості мобільних технологій для організації умов комунікативного розвитку молодшого школяра на уроках мовно-літературної освітньої галузі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жуковський В. М. Роль учителя у процесі формуванні комунікативної компетентності молодших школярів на основі структурного підходу до особистості // Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». – №12(20). – 2017. – С. 48–54.
2. Копелюк С. Формування комунікативної компетентності учнів початкової школи на уроках літературного читання [Текст] / С. Копелюк // Гірська школа Українських Карпат. – 2015. – № 12-13. – С. 163–165.
3. Савченко Л. С. Формування комунікативної компетентності молодших школярів [Електронний ресурс] / Л. С. Савченко // 2016. – Режим доступу: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/formuvannya-komunikativnoi-kompetentnosti-molodsh-2.html>.
4. Славова В. П. Формування і розвиток комунікативної компетентності молодших школярів [Електронний ресурс] / В. П. Славова // Режим доступу: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/34538/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/34538/).

УДК 373.3:51]:004(045)

Олена ПЕЧЕНА

### ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Демченко Ю. М.

*У статті висвітлюються теоретичні аспекти використання інформаційних технологій у початковій школі на уроках математики. Розглянуто можливості використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі, для створення умов активізації пізнавальної і творчої діяльності учнів та окреслено позитивні наслідки від їх застосування у педагогічній діяльності.*

**Ключові слова:** інформаційні технології, мультимедіа, інформатизація навчання, методика математики, початкова школа.

**Постановка проблеми.** Система освіти в Україні вийшла на новий етап розвитку, який орієнтований на входження її у світовий освітній простір. Сучасне суспільство швидкими темпами наповнюється глобальною інформатизацією. Інформатизація всіх сфер життя та суспільної діяльності зобов'язує надавати особливого значення питанню інформатизації освіти. До війни в Україні спостерігалось економічне та технологічне зростання, разом з ним змінилося і бачення результату освіти, якого можна досягти лише, використовуючи сучасні технології, підходи та методи. Відтак, застосування комп'ютерних технологій має відбуватися раціонально та систематично.

Життя розвивається бурхливими темпами. Вагомих змін зазнали всі сфери людського життя, в тому числі і система освіти. Традиційне навчання втратило свою актуальність, адже, зводилося до пояснення матеріалу вчителем, заучування школярами основних постулат та орієнтацію на середнього учня. На сучасному етапі розвитку суспільства навчання потребує більшої динамічності, активності та самостійності. Тому важливо навчити учня осмислювати тему, яка вивчається, а він, в свою чергу, повинен знайти інформацію, яка допоможе сповна реалізувати поставлену проблему. Саме тому виникає необхідність пошуку нових методів навчання

Навчання школярів у початковій школі має свої особливості. Учні молодших класів через свій вік, мають тимчасові обмеження щодо використання комп'ютерних технологій у навчанні. Але незважаючи на



це, застосування комп'ютерних технологій під час уроків початкових класів, дає позитивний вплив на формування вміння та бажання вчитися, мислити, здобувати знання і навички, для подальшого успішного навчання в середній школі [1].

Початкова школа – це фундамент, від міцності якого залежить подальше навчання дитини, і тому особлива відповідальність в цьому покладена на вчителів початкової ланки. На даному етапі важливо розвивати самостійність, активність, вміння зберегти пізнавальну активність і допомогти гармонійному входженню дитини в освітній процес, підтримати її емоційне благополуччя і здоров'я. Всі вище згадані риси учнів і розвиваються завдяки впровадженню інформаційних технологій (ІТ) в освітній процес.

Молодші школярі з великим інтересом беруть участь у підготовці повідомлень, рефератів, доповідей та пошуку інформації. Комп'ютер в даному випадку є інформаційно-навчальним посібником. У такому випадку, вчитель має виступати як організатор навчального процесу, як керівник самостійної діяльності учня, який надає йому необхідну підтримку та допомогу. Шляхом застосування інформаційних технологій урок стає цікавішим. Заздалегідь підготовлені матеріали, можна вивести на екран (схеми, дати, імена відомих людей, історичні факти), таким чином вчителю вдається пояснити набагато більше навчального матеріалу на уроці, а кожна дитина, в той час, працює у своєму темпі, отримуючи інформацію за доступним їй сприйняттям (зоровому, слуховому, тактильному).

На сьогодні використання комп'ютера в нашому житті замінює бібліотеку, телевізор, поштову скриньку тощо. Проте, використання інформаційних технологій на уроках в початковій школі потребує подальшого ґрунтовного вивчення та удосконалення, зокрема, системи роботи ІТ, підбір методів та прийомів залежно від вікової категорії молодших школярів, ефективність та результативність використання ІТ [3].

Щоб повернути учням зацікавленість до вивчення математики, зробити навчання пізнавальним, посилити бажання вчитися спонукало нас до пошуків. Вважаємо, що сприяти вирішенню поставлених перед освітою завдань мають інформаційні технології навчання. Саме цим і обумовлюється актуальність обраної теми.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз наукових праць свідчить, що наявність різноманітних методичних аспектів навчання математики у початковій школі засобами інформаційних технологій досліджували: М. Богданович, Н. Будна, Л. Коваль, Г. Лишенко, Л. Ніколау, Т. Ніконенко, С. Скворцова та ін. Важливо також зазначити, що не зважаючи на відносну новизну, проблемі використання інформаційних технологій у освіті присвячені праці таких вітчизняних і закордонних вчених як: Б. Гершунський, І. Горбунова, М. Жалдак, В. Кремень, Є. Машбіца, Н. Морзе, С. Панюкової та ін. Особливості інтеграції ІТ в навчальний процес початкової ланки освіти, досліджували: Н. Коршунова, С. Пайперт, О. Рибалко, О. Суховірський та ін. Проте, проведене теоретичне дослідження дозволило виявити недостатність висвітлення проблеми використання інформаційних технологій для навчання математики молодших школярів і необхідність її актуалізації.

Зміст процесу введення нових технологій і методів сучасного навчання висвітлені у працях як зарубіжних, так і українських вчених. Наукові напрацювання А. Алексюка, І. Доброскок, В. Коцура, С. Нікітчиної, В. Кременя, В. Ільїна, С. Пролеєва, М. Лисенка, П.Сауха присвячені загальним теоретичним, науковим практичним проблемам інформаційної парадигми у початковій школі, окремим прогресивним технологіям навчання, досвіду і перспективам їх використання у освітній практиці [2].

**Мета роботи.** Мета полягає в дослідженні використання інформаційних технологій в початковій школі і розробці ефективних шляхів їх застосування в процесі навчання математики молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інноваційні технології в освіті стають характерним явищем, а можливість до їх застосування – важливою вимогою до усіх вчителів. Важливе місце в числі найефективніших педагогічних інновацій належить інформаційним технологіям. Однозначного визначення поняття немає. Відтак, І. Бекман, зазначає, що: *«інформаційна технологія – це сукупність конкретних засобів, за допомогою яких людина виконує різноманітні операції для обробки інформації у різноманітних сферах своєї життєдіяльності»* [2].

В Україні інформатизація навчального процесу як засіб вдосконалення освітньої системи і розвитку суспільства в цілому розвивається відносно недавно. Саме поняття інформаційні технології (ІТ) треба розуміти як *«сукупність методів, пристроїв і процесів, які використовуються для збору, обробки і поширення інформації та використання їх в науково-пізнавальній сфері»* [2].

Найчастіше щодо навчання використовують синонімічні терміни «інформаційних технологій навчання (ІТН)», зокрема, «сучасні інформаційні технології навчання (СІТН)», «нові інформаційні технології навчання (НІТН)». Їх можна означити як методологію і технологію навчального та виховного процесу із використанням новітніх електронних засобів навчання й у першу чергу електро-обчислювальних машин (ЕОМ).

Аналіз наукових праць, власний досвід та численні спостереження за освітньою практикою початкової школи з точки зору дидактики використання інформаційних технологій відкриває вчителю низку можливостей, зокрема:



- 1) зробити навчання цікавішим та доступнішим завдяки унаочненню навчального матеріалу засобами мультимедіа;
- 2) максимально індивідуалізувати навчання із врахуванням особливостей їхніх стилів навчання, можливостей сприйняття, особливостей характеру тощо;
- 3) створити сприятливу атмосферу для спілкування, співпраці як окремих учнів, так і груп дітей між собою, з учителем.

Отже, використання комп'ютерів у навчальній діяльності школи є дуже природним із точки зору і дитини, і вчителя. Воно є одним із найбільш ефективних способів розвитку творчих здібностей, підвищення мотивації, індивідуалізації навчання, створення сприятливого емоційного осередку. Тому, є усі підстави зазначати, що комп'ютер сприятиме не тільки вивченню молодшими школярами математики, але й розвиватиме логіку та мислення у дітей, а учителю дозволить працювати ініціативно, творчо та удосконалювати свою професійну майстерність.

Доведено, що на розвиток розумових здібностей вихованців впливають емоції. Відтак, позитивне психологічне налаштування на урок викликає в учнів почуття радості і захоплення, здивування і гордості від розв'язання складних завдань чи знаходження раціонального способу обчислення або вимірювання, а це, свою чергу, сприяє формуванню стійкого свідомого інтересу до вивчення математики та навчання у цілому. Використання інформаційних технологій у процесі вивчення математики, відкриває цілий ряд можливостей для різнобічного, нетрадиційного, наочного осмислення учнями предметного матеріалу.

Значення ІТ – величезне, оскільки допомагає підвищити ефективність проведення занять, посилити привабливість викладу матеріалу, здійснити диференціацію видів завдань, а також урізноманітнити форми зворотного зв'язку. Сьогодні інформаційні технології можна вважати тим новим способом передачі знань, який відповідає якісно новому змісту навчання та розвитку молодшого школяра. Цей спосіб дозволяє дітям з інтересом вчитися, розвиває інтелектуальну діяльність. Використання ІТ відкриває дидактичні можливості, пов'язані з візуалізацією матеріалу, можливістю здійснювати різноманітні подорожі, уявити наочно ті явища, які не можна продемонструвати іншими способами. Такі заняття стають цікавішими, динамічнішими, легше запам'ятовується навчальний матеріал.

Використання ІТ дозволяють:

- реалізувати індивідуалізацію та диференціацію навчання;
- підвищити обсяг виконаної роботи на уроці;
- удосконалити контроль знань;
- раціонально організувати навчальний процес;
- формувати навички дослідницької діяльності;
- забезпечити доступ до різних довідкових систем, електронних бібліотек;
- розвивати критичне мислення [4].

Вказані аспекти особливо актуальні в час, коли учні недостатньо засвоюють фактичний матеріал.

Пояснення нової теми, в міру можливості, повинне супроводжуватися показом презентації, яка не тільки економить час, а й робить пояснення більш цікавим. На слайдах (з анімацією, малюнками, фотографіями, необхідними картами і схемами), можна коротко викласти ключові моменти цілого ряду питань теми заняття

Як свідчать аналіз вітчизняних наукових праць із теми дослідження та спостереження за освітньою практикою початкової школи, найдоступнішими і найбільш поширеним способом використання інформаційних технологій у початкових класах є застосування мультимедійних продуктів, і зокрема – дидактичних презентацій створених за допомогою майстра презентацій Microsoft Power Point. Це можна пояснити тим, що завдяки використанню мультимедійних презентацій перед учителем відкривається величезний простір діяльності з широким колом можливостей. Так, працюючи із презентаціями учитель сам обирає форму та послідовність викладання навчального матеріалу, розширює зміст уроку, ілюструє його різноманітними графічними об'єктами: статичними зображеннями, анімаціями, відео-фрагментами тощо [6].

Демонструвати презентації можна на екрані комп'ютера, за допомогою проектора на екрані або за допомогою мультимедійної дошки. Саме використання мультимедійної дошки дозволяє учителю пропонувати учням неординарні, частково-пошукові завдання на визначення закономірностей, знаходження закономірностей розташування чисел, швидко демонструвати математичні кросворди, супроводжувати заняття звуковими ефектами, а також – значно економить час на виконання геометричних побудов. Усе це надає можливість показати учням найцікавіші аспекти математики, викликати у школярів радість і задоволення від занять розумовою працею, зацікавити предметом.

На сьогодні потужна методична база ІТ робить заняття цікавими та захоплюючими. Використання таких програм як Microsoft Power Point (анімаційні конспекти), Microsoft Office Word і Microsoft Office Excel (роздатковий матеріал), Internet Explorer (пошукова діяльність), комплекс Smart (переміщення слів, картинок) дозволяють: розвантажити педагога, збільшити зацікавленість школяра в предметі, більш наочно





подати матеріал за рахунок використання анімації, збільшити емоційні складові, підвищити темп заняття, забезпечити зворотний зв'язок, здійснити швидкий пошук потрібної інформації.

Інтернет дозволяє розвивати навички та вміння розповідати про зміст або переказувати побачене. Навчання за допомогою ІТ засноване на конструктивізмі, який ставить в центр процесу навчання учня. Педагог виступає в цій ситуації активним помічником, і його головна функція – організувати та стимулювати навчальний процес [3].

У викладанні математики в початковій школі, доцільно застосовувати інтерактивну дошку «Smart». Наприклад, при засвоєнні знань з відповідної теми, можливо пограти у гру «Хрестики-нулики»: команди по черзі можуть відкривати клітинки ігрового поля. Під кожною цифрою знаходиться завдання, яке виконують обидві команди. Хто правильно виконає завдання, той ставить свій значок (хрестик або нулик) у відкриту клітинку. У грі перемагає команда, в якій значків на ігровому полі більше.

Майстер презентацій Microsoft Power Point є практично універсальним засобом для створення різних видів наочності і може бути застосованим у будь-якому класі на уроці будь-якого типу.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Проведене дослідження дозволило стверджувати, що використання ІТ у навчальному процесі передбачає підвищення якості освіти, тобто вирішення однієї з нагальних проблем для сучасного суспільства. Використання ІТ під час уроків математики сприяє активній діяльності учнів. Величезне значення комп'ютера проявляється в поєднанні трьох основних функцій: комп'ютер як знаряддя, комп'ютер як партнер, комп'ютер як джерело формування нових знань.

Проведення уроків з використанням інформаційних технологій – це потужний стимул навчання. За допомогою таких уроків активізуються психічні процеси учнів: сприйняття, увага, пам'ять, мислення; набагато активніше і швидше відбувається збудження пізнавального інтересу. Людина за своєю природою більше довіряє очам, і понад 80% інформації сприймається та запам'ятовується саме через зоровий аналізатор. Дидактичні переваги уроків з використанням інформаційних технологій – це створення ефекту присутності («Я це бачив!»), у учнів з'являється інтерес, бажання дізнатися та побачити більше.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баханов К.О. Інтерактивні методи навчання. Харків : Основа, 2014. 366 с.
2. Грабовська Т.І. Інноваційний розвиток освіти: особливості, тенденції, перспективи. Ужгород, 2016. 232 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2014. 224 с.
4. Єльнікова О.В. До питань інформатизації управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2013. № 5-6. С. 72.
5. Махмутов М.І. Сучасний урок. Київ, 2015. 48 с.
6. Савицька І. Впровадження інноваційних технологій у практику роботи початкової школи. *Початкове навчання та виховання*. 2016. №16. С. 1-2.

УДК 378 (091)(477) «1985/2012»

**Катерина ПОЛІЩУК**

### **ГУМАНІЗАЦІЯ ТА ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.**

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

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Окольніча Т. В.*

*У статті простежено динаміку процесу гуманізації і гуманітаризації вищої освіти України у кінці ХХ – на початку ХХІ ст., що охоплює умовно виокремлені хронологічні періоди (перший період (1990–1995 рр.) – гуманізація і гуманітаризація у процесі реформації вищої освіти; другий період (1995–2004 рр.) – нормативно-правова інституалізація процесу гуманізації і гуманітаризації вищої школи).*

**Ключові слова:** *вища освіта, українська система вищої освіти, гуманізація і гуманітаризація вищої освіти, реформа, трансформація, хронологічний період.*

**Постановка проблеми.** Становлення України як самостійної демократичної держави, а відтак державотворче реформування всіх сфер її суспільства вимагає усвідомлення ролі та місця вищої освіти в соціокультурних поступальних змінах. Істотні гуманістичні трансформації в галузі вищої освіти спонукають до визначення її пріоритетів в сенсі розвитку не лише інтелектуального, фахового, а й особистісного потенціалу майбутнього фахівця як людини гуманної.

Реформування національної системи вищої освіти України, конституювання нової гуманістичної освітньої парадигми актуалізує історико-педагогічне вивчення та переосмислення із сучасних позицій досвіду гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу в минулому.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Значущими для нашого дослідження є праці, у яких осмислено загальнопедагогічні та методичні аспекти розвитку вищої освіти, а також засоби гуманізації освітнього



процесу, формування гуманістичних цінностей здобувачів вищої освіти, – Т. Байбара, Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, П. Гусак, О. Дубасенюк, Г. Калінічева, М. Карпенко, Н. Кічук, А. Кучерявий, І. Мельничук, В. Мисюра, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа й ін.

**Мета дослідження** – історико-педагогічний аналіз тенденцій розвитку процесу гуманізації та гуманітаризації вищої освіти України кінця XX – початку XXI століть.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У ході вивчення динаміки розвитку процесу гуманізації та гуманітаризації вищої освіти України кінця XX – початку XXI століть нами виокремлено два хронологічні періоди.

Період (1991–1995 рр.) гуманізації і гуманітаризації вищої освіти особливий тим, що впродовж нього українська система вищої освіти стала активною компонентою «значних змін у духовному житті суспільства, в контексті загальноцивілізаційних трансформацій, зумовлених значним поширенням нових освітніх технологій та істотним розширенням можливостей і потреб індивідуального, особистісно-професійного розвитку людини».

Під час дослідження тогочасних реформ науковці наполягають, що останні «були зорієнтовані на створення нової системи освіти в Україні, збереження й примноження здобутого досвіду, та одночасно з внесенням суттєвих коректив у цілі, завдання й зміст освітнього процесу» [3, с. 24].

Зазначимо, що відлік трансформаційних перетворень розпочав Указ Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні», датований листопадом 1995 р., який передбачав не лише загальні напрями, а й конкретні кроки, засоби, шляхи їхньої реалізації [6]. Утім у згаданому документі не було закрито питання фінансових ресурсів, потрібних для реалізації запланованого на практиці. Попри це, гуманістичні за змістом нововведення цього періоду знайшли значну соціальну підтримку: заходами, що сприяють гуманізації та гуманітаризації вищої освіти поставали такі запропоновані на державному рівні ініціативи, як оптимізація мережі закладів вищої освіти; поступовий перехід до ступеневої системи навчання; упровадження нової, досить ефективної системи контролю якості освітнього процесу; формування нормативно-правового поля освіти; створення концепції гуманітарної освіти.

Вагомим кроком на шляху гуманізації освітнього процесу став вихід системи вищої освіти на новий щабель, пов'язаний із започаткуванням підготовки фахівців нових спеціальностей. Вища освіта України стала університетською, завдяки чому національні університети налагодили контакти із зарубіжними партнерами.

Значним стимулом гуманізації вищої освіти України стало приєднання її до Лісабонської конвенції, що уможливила визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти [7, с. 88]. Функціонування системи вищої освіти України в означений час регламентував комплекс державних нормативно-правових документів, серед яких – Конституція України, закони України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про мови в Українській РСР» та ін. У документах було обґрунтовано потребу гуманізації та гуманітаризації вищої освіти як нагальну та невідкладну [5].

Цей період гуманізації та гуманітаризації вітчизняної вищої освіти відзначався реальними спробами реформувати систему вищої освіти на гуманістичних засадах. Потужного поштовху процесам гуманізації та гуманітаризації вищої освіти надали нові процеси державотворення та інституціоналізації. Історики педагогіки зазначають, що «уперше в українських реаліях основи гуманізації освіти було закладено в нормативних документах, якими визначені напрямки реформування у вищій освіті 90-х рр. XX ст. Гуманістичний підхід розглядався як вага можливість подолання попереднього знеособлення» [2]. Такі зауваження було взято до уваги під час формулювання завдань Державної національної програми «Освіта Україна XXI століття» (1993), у якій проголошувалося, що: «Гуманізація освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи» [4, с. 3].

Гуманізації вищої освіти також сприяли й суттєві зміни змістового аспету навчання студентів. Так, із навчальних планів ЗВО було вилучено курси ідеологічного профілю, у системі вищої освіти впроваджено викладання державною мовою. Детальніше конкретні кроки, засоби, шляхи реалізації гуманітаризації вищої школи було окреслено в листопаді 1995 р. відповідно до Указу Президента України [5].

Цей період позначений поживленням у науковій спільноті інтересу до питань удосконалення гуманітарної підготовки випускників ЗВО, розвитку її форм і методів в умовах освітнього процесу. Учені зосереджували увагу на гуманітаризації освітнього процесу як засобу опанування гуманістичних цінностей, загальнолюдської культури. У цей період гуманітаризувати освіту намагалися здебільшого за допомогою кількісних методів, тобто шляхом збільшення кількості факультативів, гуртків із різних видів мистецтв, часто завдяки механічному вставленню у навчальні плани гуманітарних дисциплін природничого циклу [7, с. 48].

Н. Терентьева наголосила на таких пріоритетних напрямках державної політики щодо розвитку вищої освіти, як:



- особистісна орієнтація вищої освіти;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- створення для громадян рівних можливостей у здобутті вищої освіти;
- постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації освітнього процесу;
- запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій;
- формування в системі освіти нормативно-правових і організаційно-економічних механізмів залучення й використання позабюджетних коштів;
- підвищення соціального статусу і професіоналізму працівників освіти, посилення їхньої державної і суспільної підтримки;
- розвиток освіти як відкритої державно-суспільної системи;
- інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів [7, с. 33].

Упродовж цього періоду гуманізацію та гуманітаризацію вищої освіти розглядали як основний вектор її подальшого розвитку. Для практичного втілення такого завдання було запропоновано широко впроваджувати активні форми організації освітнього процесу й увиразнено значення гуманітарних предметів для формуванні гуманістичного світогляду студентів [2].

Період (1995–2004 рр.) пов'язувався із нормативно-правовою інституалізацією процесу гуманізації та гуманітаризації вищої школи. Найвиразнішою ознакою періоду слугувало розроблення нових державних нормативних документів з питань демократії, гуманізаційних заходів у сфері освіти щодо прав людини. Вся документальна база набула наукового обґрунтування у проєкції міжнародних стандартів [5].

На той час уже було розроблено та поетапно реалізовано програму системного реформування всіх ланок освіти. Тому суттєвим для цього періоду доцільно визнати переосмислення та реформування законодавчої бази, що сприяла позитивному розвитку закладів вищої освіти. Такі заходи спричинили поступальні зрушення в галузі вищої освіти. Йдеться про проведення значної роботи над нормативними документами для їхнього узгодження із основним законом держави, розроблення й ухвалення законів України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» [5].

Рушійним фактором гуманізації вищої освіти потрібно вважати й те, що 2003–2004 навчальний рік відповідно до наказу Міністерства освіти та науки України «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» від 30.12. 2005 року та згідно з рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 24 березня 2005 року, наказу Міністерства освіти і науки України від 29.07. 2005 р. № 454 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» ввійшов в історію освіти як рік запровадження кредитно-модульної системи – фундаменту освітньої діяльності ЗВО III–IV рівнів акредитації [5]. Документ легітимізував «нові принципи організації навчального процесу щодо розширення можливостей студентів у виборі змісту програми навчання, забезпечення гнучкості в системі підготовки фахівців для їх адаптації до швидкозмінних вимог національного та міжнародного ринків праці, стимулювання студентів і науково-педагогічних працівників у досягненні високої якості підготовки фахівців з вищою освітою та підвищення престижу української вищої школи на світовому рівні» [7, с. 78].

Аналіз особливостей процесу гуманізації та гуманітаризації вітчизняної вищої школи в цей період увиразнює таке основне завдання державної політики в галузі вищої освіти, як створення умов для гуманістичного розвитку особистості здобувача освіти та його творчої самореалізації. Це передбачало оновлення змісту освіти, упровадження нових підходів до організації педагогічного процесу із прерогативою демократичних цінностей [1].

Пріоритетними напрямками державної політики, що сприяли гуманізації та гуманітаризації розвитку вищої освіти, стали такі, як:

- «гуманно-концентрована, особистісно-зорієнтована парадигма становлення й розвитку вітчизняної вищої освіти;
- формування гуманістичного світогляду на засадах національних і загальнолюдських цінностей;
- забезпечення доступності здобуття вищої освіти;
- науково обґрунтоване вдосконалення педагогічного процесу для забезпечення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації;
- практичне втілення освітніх інновацій та інформаційних технологій;
- практикування відкритості та гласності вищої освіти;
- здійснення всебічної інтеграції вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів» [3].

Визначаємо як позитивний фактор у гуманізації і гуманітаризації вітчизняної вищої освіти в досліджуваній період підписання Україною Болонської декларації.

У країні вживали заходи з інтенсифікації педагогічного процесу вищої школи, для чого запроваджували нові гуманістичні принципи організації навчання, що передбачали надання ширших можливостей студентам



у виборі змісту та програм навчання. Зрушенням у бік гуманізації вищої освіти є набуття чинності 2001 року «Комплексу нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти» [5].

Документ регламентував відповідно до ступеневої освіти (4 ступені) підготовку фахівців, орієнтовану на мобільність і мінливість соціальної та виробничої діяльності, адаптація до яких співвідносна з однією з ознак рівня освіти;

– забезпечення випускникам змоги вибудувувати професійну кар'єру за одночасного дотримання принципів соціальної справедливості, відповідальності, загальнолюдських цінностей і моралі;

– диференціація вимог до характеру та змісту освіти і професійної підготовки фахівців із вищою освітою різних освітньо-кваліфікаційних рівнів;

– уведення механізму об'єктивного педагогічного контролю з визначення результатів діяльності системи вищої освіти і навчальних досягнень тих, хто навчається (до такого зараховано технологію стандартизованого тестування) [5].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, процес гуманізації та гуманітаризації вищої освіти України у період 1991–1995 рр. відзначався вагомністю та суттєвими гуманістичними зрушеннями в системі вищої освіти України, які тривають і дотепер: розбудову Української держави уможливило розвиток освітньої галузі саме на гуманістичних засадах. Найбільш чіткими тенденціями цього періоду стали: практичне втілення кваліфікаційних рівнів, стандартів, наукових основ забезпечення якості освіти. Періоду 1995–2004 рр. притаманні тенденції: практичне втілення гуманізації та гуманітаризації вищої освіти; удосконалення нормативно-правової бази розвитку вищої освіти.

Перспективами подальших наукових розвідок убачаємо вивчення форм і методів процесу гуманізації та гуманітаризації української вищої освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть (за матеріалами доповіді, виголошеної на засіданні загальних зборів АПН України 23 листопада 2000 р.). *Вища освіта України*. 2001. № 2. С. 5–13.
2. Андрущенко В. Гуманітарна політика України: методологія, теорія, практика. Роздуми про освіту. Київ: Знання України, 2004. 738 с.
3. Гончаренко С., Мальований Ю. Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Шлях освіти*. 2001. № 2. С. 2–6; № 3. С. 2–8.
4. Дебич М. Гуманізація навчально-виховного процесу у вищій школі XXI століття. *Вища школа*. 2011. № 5/6. С. 47–55.
5. Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів / за ред. проф. М. Панова. Харків: Гриф, 2003. 336 с.
6. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. Київ: Міносвіти України, 1994. Вип. 1. 336 с.
7. Терентьева Н. Развитие университетской освіти в Украине: история, современность, тенденции: монография. Черкаси: Видавец Чабаненко Ю. А., 2015. 428 с.

УДК 351.851

**Валерія ПОЛТАВСЬКА**

### **СУТНІСТЬ ДЕРЖАВНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

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

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Окольніча Т. В.*

*У статті розкривається сутність державного впливу на розвиток вищої освіти в Україні. Автор зупиняється на характеристичні властивості, які відрізняють державне управління від інших видів соціального управління; структурних елементів системи державного управління в галузі вищої освіти; функцій державного управління вищою освітою; основних ознаках та факторах розвитку державно-громадського управління в системі освіти.*

**Ключові слова:** *вища освіта, державне управління вищою освітою, державно-громадське управління в системі освіти, структурні елементи системи державного управління, функції державного управління вищою освітою.*

**Постановка проблеми.** Пріоритети державної політики в усіх країнах світу все більше пов'язані з розвитком національних систем вищої освіти. Майбутній освітній потенціал не тільки залежить, але багато в чому зумовлюється державним регулюванням вищої освіти. Держава покликана встановлювати певні правила та підходи до регулювання нових відносин у сфері вищої освіти.

На сучасному етапі розвитку суспільства державне регулювання в галузі вищої освіти видозмінюється та стає більш складнішим, відбувається зміна державної політики в цій галузі, розвивається державно-громадський характер регулювання, еволюціонують організаційно-правові форми закладів вищої освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Для нашого дослідження цінними є публікації, у яких ґрунтовно проаналізовано систему освіти та особливості впливу на неї держави (О. Гриценко, О. Дегтяр, Л. Шевченко, М. Марков, А. Чернега та ін.); досліджено розвиток вищої освіти (Н. Луман, Н. Мельниченко, О. Онищенко, О. Рудчик, В. Степанов, Г. Тульчинський та ін.).



**Мета дослідження** – розкрити сутність державного впливу на розвиток вищої освіти в Україні; охарактеризувати властивості, функції та структурні елементи системи державного управління вищою освітою.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Термін «управління» походить від латинського слова *administration* і означає діяльність по керівництву будь-чим. Управління впливає з самої природи процесу суспільної праці, з необхідності організації трудової взаємодії працівників [1, с. 35].

Виокремимо властивості, які відрізняють державне управління від інших видів соціального управління:

1. Визначальний вплив на характер цілеспрямованих, регулюючих і організуючих впливів, що мають місце в межах державного управління, надає його суб'єкт – держава. При всьому різноманітті визначень поняття «держава», більшість авторів [3; 4; 5; 6] виділяють владну силу в якості одного з найголовніших елементів, що утворюють державу. Державна влада є визначальною рисою державного управління.

2. Важливою рисою державного управління є його поширеність на все суспільство.

3. Відмінною рисою державного управління є його системний характер. На відміну від інших видів управління, державне управління без цієї властивості просто не може відбутися. Тільки наявність системного характеру як ознаки державного управління, враховуючи, яка величезна кількість матеріальних, фінансових і людських ресурсів задіяна, як правило, в прийнятті управлінських рішень, надає результативність цілеспрямованим діям держави.

У вітчизняній науковій літературі існують два походи до розкриття поняття «державне управління». Перший підхід характеризується тим, що державне управління розглядається як діяльність органів держави [2, с. 58]. Відповідно до другого підходу державне управління визначається через термін «вплив»: сутність державного управління виявляється насамперед через таку атрибутивну ознаку, як вплив органів держави на суспільні відносини і зв'язки [2, с. 61].

Говорячи про управління закладами вищої освіти, розрізняють його у вузькому і широкому сенсі. Як зазначає С. Домбровська, управління закладом вищої освіти необхідно розглядати, з одного боку, як управління організацією, а в широкому плані – як частину державного управління [3, с. 84]. Обидві системи управління знаходяться в постійній взаємодії, тому в загальному управлінні освітою, можна представити як складно-структуровану, багатofункціональну, спеціально організовану діяльність органів державної влади спільно з громадськими інститутами, спрямовану на підвищення ефективності функціонування системи освіти країни, в цілому освіти як соціального інституту відповідно до цілей і завдань розвитку суспільства і держави на конкретному історичному етапі їх розвитку.

Структурними елементами системи державного управління в галузі вищої освіти є:

1. Суб'єкт управління (керуючий об'єкт). Необхідно відзначити, що суб'єктний склад державного управління вищою освітою є досить широким і включає в себе Верховну Раду України, Президента України, Кабінет Міністрів України, Міністерство освіти і науки України, Міністерство фінансів України та інші міністерства і відомства. Характерно, що функції безпосереднього управління закладами вищої освіти зберігаються не тільки у Міністерства освіти і науки України. Держава в особі компетентних органів делегує частину повноважень на управління закладом вищої освіти як «одиницею» системи їх керівникам. Ректор закладу вищої освіти виконує цілий ряд організаційно-розпорядчих функцій.

2. Об'єкт управління (керований об'єкт), в якості якого виступає область вищої освіти. Вищу освіту в зв'язку з цим можна розглядати в декількох сенсах. По-перше, як процес задоволення потреб особистості у поглибленні та розширенні освіти на базі середньої (повної) загальної, середньої професійної освіти [4, с. 34]; по-друге, як мережу закладів вищої освіти та наукових організацій; по-третє, як об'єднання юридичних осіб, громадських об'єднань, що здійснюють діяльність у галузі вищої освіти.

3. Цілі і завдання управління.

4. Методи і концепції управління.

Що стосується організаційно-управлінських умов, то вони знаходять своє відображення в наступних функціях державного управління вищою освітою:

- прийняття рішень, які реалізується у формі розпоряджень, рекомендацій, наказів, планів тощо;
- організацію виконання прийнятих рішень, що включає:
- доведення прийнятого рішення до конкретного виконавця, закладу вищої освіти;
- матеріально-технічне забезпечення виконання рішення;
- узгодження прийнятого рішення з особливостями регіонального розвитку та особистісними установками виконавця;
- попереднього, поточного та підсумкового контролю;
- координування діяльності виконавців на основі інформації, отриманої в ході контролю;
- обліку результатів діяльності, аналізу та оцінки її ефективності на підставі отриманих результатів;
- розробки перспективних напрямів розвитку системи вищої освіти в регіоні на основі узагальнених даних [5, с. 62].



Державні органи управління в галузі вищої освіти мають право реалізації своєї регулюючої компетенції в масштабах всієї системи вищої освіти, включаючи її державний і недержавний сектори.

Керуючий вплив на недержавну частину галузі вищої освіти держава надає за допомогою наступних регуляторів, регламентованих в нормативних правових актах:

1) способами загально нормативного регулювання: а) введенням загальних правил освітньої діяльності; б) встановленням порядку створення, реорганізації та скасування закладів вищої освіти; в) визначенням порядку їх діяльності;

2) програмно-установчими способами: а) цільові програми; б) тематичні плани; в) концепції, функціональні правила (режими); г) схеми управління;

3) легалізуючі засоби: а) ліцензування; б) акредитація; в) сертифікація;

4) способи підтримки рівня діяльності та її стимулювання: а) кредити; б) пільги; в) відстрочки; г) дотації; д) субсидії; е) трансферти; ж) держзамовлення;

5) контрольно-обліковими способами: а) облік; б) статистична звітність; в) перевірки та інші форми контролю; г) заборони; д) обмеження; е) приписи; ж) позбавлення легальності (призупинення, визнання недійсними дій, актів) [3, с. 35].

Для державного управління освітою характерним є прийняття рішень, доведення їх до закладів освіти, які в свою чергу зобов'язані їх реалізовувати. При цьому державним управлінням чітко регламентуються як кількісні, так і якісні параметри функціонування закладів освіти. Сенсом регулювання є не завдання для виконання будь-яких рішень, а створення умов економічного функціонування закладів освіти, які сприяли б досягненню тих чи інших результатів.

Становлення механізму державного регулювання освіти може здійснюватися за умови виокремлення державою тих параметрів продукту освіти, які необхідні з позиції держави – «державне замовлення» у сфері освіти.

У наш час, коли модернізація економіки пред'являє до якості і рівня освіченості населення принципово інші, збільшені вимоги, необхідно зробити рішучі кроки в бік лібералізації сфери освіти. На наш погляд, без лібералізації освіти неможлива модернізація самої моделі управління системою освіти. Демократизація системи освіти, школи як соціального інституту суспільства – процес, що є однією зі складових модернізації освіти. На думку Л. Шелюк, сутність процесу демократизації системи освіти полягає в зміні базових відносин у сфері освіти, в переході від ідеології боргу до ідеології права [6, с. 372].

Наслідком системних змін, що відбуваються в політичному, економічному і соціальному розвитку держави і суспільства є виникнення і використання механізмів державно-громадського управління в освіті. Виникає природне питання про управління на всіх рівнях освіти і формах прояву державно-громадської участі в управлінні цим процесом. Сутність прояву громадської участі в державному управлінні системою освіти відображена в проекті Концепції розвитку освіти на період до 2025 р. [4].

Основними ознаками державно-громадського управління, які проявляються в системі освіти, є:

- спільна управлінська діяльність державних і недержавних структур з керівництва освітніми проектами;

- процедура прийняття рішення державним органом управління освітою, що передбачає обов'язкове узгодження проекту рішення з представниками громадськості;

- делегування частини владних повноважень органів управління освітою структурам, що представляють інтереси певних груп громадськості [4].

До факторів розвитку державно-громадського управління у сфері освіти належать: потреби громадськості в управлінні системою освіти та потреби державних органів управління освітою у залученні громадськості до такої діяльності. Потреба громадськості в управлінні освітніми системами залежить від рівня організованості самої громадськості, від наявності структур, що представляють інтереси громадськості, в тому числі експертних структур.

Ефективна взаємодія органів державного управління освітою та громадських структур забезпечується за рахунок включення представників освіти в громадські структури. У сучасних умовах існує об'єктивна основа для зростання зацікавленості керівників державного рівня у залученні громадськості до управлінської діяльності на основі обмеження своїх владних повноважень.

Такими об'єктивними факторами є:

- скорочення контингенту студентів;

- зростаюча залежність освітніх установ від вибору споживачів освітніх послуг;

- зростання автономізації освітніх установ, поява необхідності самостійного прийняття освітніми установами стратегічних рішень;

- обмеженість ресурсів освітніх установ;

- прагнення освітніх установ до посилення своєї незалежності від органів управління освітою [4].

До засобів вдосконалення громадського управління системою освіти належать такі як:



- прийняття управлінських рішень для розвитку системи освіти як системи відкритої для громадських ініціатив та прояву різних форм соціального партнерства у сфері освіти за участю громадських і державних організацій, асоціацій та окремих громадян;

- ініціювання створення в закладах освіти керуючих рад за участю опікунських організацій, батьківської громадськості та адміністрації освітніх установ;

- ініціювання та стимулювання розвитку громадських ініціатив у професійній спільноті, підтримка справді інноваційних проектів та програм діяльності;

- підвищення ефективності діяльності громадських організацій та професійних спільнот за рахунок мережевої взаємодії [6].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Державне регулювання освіти ми визначаємо як систему економічних, соціальних, правових, політичних і організаційних форм і методів впливу держави на суб'єктів освітніх процесів, яка створює умови для реалізації ними тих цілей і завдань, які одночасно відповідали б як стратегічним інтересам держави, так і безпосереднім інтересам самих цих суб'єктів.

Перспективами подальших наукових розвідок убачаємо завдання, умови, етапи, форми, методи, критерії, стратегічні цілі і тактичні завдання управління закладами вищої, адекватні сучасним реаліям.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Державне управління в Україні: наукові, правові, кадрові та організаційні засади: навч. посіб. / За заг. ред. Н. Нижник, В. Олуйка. Львів: Нац. ун-т «Львівська політехніка», 2002. 352 с.
2. Державне управління: підручник: у 2 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України; ред. кол. : Ю. Ковбасюк (голова), К. Ващенко (заст. голови), Ю. Сурмін (заст. голови) та ін. Київ; Дніпропетровськ: НАДУ, 2012. Т. 1. 564 с.
3. Домбровська С. Державне управління вищою освітою в умовах трансформаційних перетворень: монографія. Харків: Оберіг, 2010. 176 с.
4. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 496 с.
5. Козаков В. Вища освіта в Україні та у світі: проблема цілей та їх 205 реалізації. / Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України: монографія. Київ : «Академія», 1997. 83 с.
6. Шелюк Л. Демократизація освіти як принцип її реформування в Україні. Гілея: науковий вісник. 2014. Вип. 89. С. 371–376.

#### УДК 376.4

### **Юлія РОЗМИСЛОВА, Христина ШЕВЧЕНКО** **ЕРГОТЕРАПІЯ ПРИ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ РДА**

*(студентки III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)*

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

*У статті обґрунтовано важливість та особливості використання в освітньому процесі теорії розв'язання винахідницьких завдань як засобу формування мовленнєвих уявлень молодших школярів і використання методів символічної синектики в процесі мовленнєвого розвитку дітей. На основі аналізу праць науковців визначено завдання технології та наведено способи її впровадження в дошкільне виховання й навчання дітей.*

**Ключові слова:** технологія розвитку, теорія розв'язання винахідницьких завдань, символічна синектика, мовлення дитини, методи ТРВЗ.

**Постановка проблеми.** Проблема раннього дитячого аутизму, як одного з найбільш загадкових і пожиттєвих порушень психічного розвитку, є не тільки медичною, соціальною, але й психолого-педагогічною. Перед родинами найчастіше постають питання, що пов'язані з такими особливостями поведінки дітей, як уникання спілкування, нездатність гратися з дітьми, стереотипність у поведінці, відсутність інтересу до навколишнього світу, страхи, самоагресія, агресія. Може відзначатися затримка розумового і мовленнєвого розвитку, що посилюється з віком і ускладнює процеси навчання, виховання і реабілітації [1].

За даними провідних світових організацій, що займаються питаннями аутизму, в останні роки поширеність цього розладу неухильно зростає і на сьогоднішній момент складає 1% від усього населення планети. За даними американського Центру з контролю і профілактики захворювань, 1 з 88 американських дітей. Більшість випадків припадає на хлопчиків – аутизм зустрічається у 1 хлопчика з 54, в порівнянні з 1 дівчинкою з 252 [3]. Між тим, поширеність аутизму в Україні залишається невідомою через відсутність статистики та складності діагностики. Існуючі цифри епідеміології аутизму в Україні не відображають реальний стан і є суперечливими. Так, за даними МОЗ, в Україні є 3200 людей з аутизмом, але насправді, за даними громадських організацій, реальні цифри в рази вище [4].

В сучасних особливих умовах пандемії та військових подій проблема дитячого аутизму постає особливо гостро у сфері освіти, медицини та пов'язана з визнанням прав такої дитини, її інтересів, потреб та



наданням відповідної допомоги. Майже половина родин, де виховується дитина з аутизмом, мають складнощі потрапляння дитини з аутизмом до дошкільного закладу і своєчасно почати корекційну роботу, хоча відомо, що методики корекції для дітей з аутизмом ефективні саме в ранньому віці – до 7 років. Як свідчить спеціальна література, якщо діагноз був поставлений до півтора років і своєчасно проведені комплексні корекційні заходи, то до семи років можна адаптувати дитину до життя в суспільстві, навчити її справлятися з власними страхами, контролювати емоції [3].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз джерел, присвячених різним методам терапії аутизму, доводить, що ерготерапія є одним із основних методів комплексної реабілітації при аутизмі, оскільки одним із основних завдань батьків і фахівців є розвиток самостійності у дітей з аутизмом, більшість з яких мають несформовані навички дрібної моторики. Метод ерготерапії полягає в специфічному виконанні підібраних видів діяльності, відповідних технік і прийомів, спрямованих на набуття, відновлення або вдосконалення умінь і навичок, що дозволять людині жити повноцінним життям. Діяльність в ерготерапії підрозділяється на повсякденну активність (особиста гігієна, прийом їжі, одягання, спілкування, мобільність), продуктивну діяльність (домашні обов'язки, отримання освіти, професії), дозвілля (гра, хобі, відпочинок) [2]. Вона може здійснюватися із застосуванням різних матеріалів, іграшок, предметів побуту і організована за допомогою гри або спеціальних вправ-завдань. В процесі ерготерапевтичного впливу необхідно пробудити зацікавленість дитини, створити умови для прояву її інтересу до об'єктів навколишнього світу і взаємодії з ними.

Дуже важливо допомогти дитині побачити і реалізувати в цій діяльності власну мету, а не уявлення дорослих про те, до чого вона повинна прагнути в даній ситуації. Ерготерапія при дитячому аутизмі має бути спрямована на подолання рухового занепокоєння; порушення грубої і тонкої моторики, координації рухів; порушення здатності до навчання; порушення мовлення [3].

Таким чином, в процесі ерготерапії у дітей з аутизмом за допомогою самостійного виконання дій поліпшуються функціональні можливості (рухові, емоційні, когнітивні і психічні).

**Мета статті:** висвітлити особливості ерготерапії при реабілітації дітей дошкільного віку із РДА.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз останніх досліджень і публікацій. При вивченні літератури, присвяченій різним методам терапії аутизму, було з'ясовано, що ерготерапія є одним із основних методів комплексної реабілітації при аутизмі, оскільки одним із основних завдань батьків і фахівців є розвиток самостійності у дітей з аутизмом, більшість з яких мають несформовані навички дрібної моторики.

Метод ерготерапії полягає в специфічному виконанні підібраних видів діяльності, відповідних технік і прийомів, спрямованих на набуття, відновлення або вдосконалення умінь і навичок, що дозволять людині жити повноцінним життям. Діяльність в ерготерапії підрозділяється на повсякденну активність (особиста гігієна, прийом їжі, одягання, спілкування, мобільність), продуктивну діяльність (домашні обов'язки, отримання освіти, професії), дозвілля (гра, хобі, відпочинок) [3]. Вона може здійснюватися із застосуванням різних матеріалів, іграшок, предметів побуту і організована за допомогою гри або спеціальних вправ-завдань.

В процесі ерготерапевтичного впливу необхідно пробудити зацікавленість дитини, створити умови для прояву її інтересу до об'єктів навколишнього світу і взаємодії з ними. Дуже важливо допомогти дитині побачити і реалізувати в цій діяльності власну мету, а не уявлення дорослих про те, до чого вона повинна прагнути в даній ситуації.

Ерготерапія при дитячому аутизмі має бути спрямована на подолання рухового занепокоєння; порушення грубої і тонкої моторики, координації рухів; порушення здатності до навчання; порушення мовлення [1].

Як свідчать дослідження, індивідуальні програми ерготерапії складаються відповідно до особливостей перебігу аутизму кожної конкретної дитини. При виборі видів діяльності, методів, технік і прийомів враховується соціально-побутовий і комунікаційний досвід кожної дитини, індивідуальні особливості.

Активність дітей з аутизмом на заняттях передбачала обстеження предметів, що вивчались, оперування предметами, малюнками, участь в дидактичних та сюжетно-рольових іграх, виконання різних вправ, практичних робіт (малювання, ліплення, конструювання тощо). Позитивну мотивацію до діяльності досягали формуванням ставлення до неї, як до важливої частини життя, особисто значущої для дитини (її здоров'я, зовнішнього вигляду, настрою, ставлення до неї оточуючих) і, отже, необхідної для виконання.

В процесі ерготерапевтичних занять використовували різноманітні засоби наочності (натуральні предмети, зображення, фотографії, схеми, карти-плани, муляжі, іграшки та ін.).

Як свідчить науково-методична література, ерготерапевтичне втручання включає в себе наступні етапи:

1. Діагностика, яка складалась зі збору анамнезу і проведення ерготерапевтичних обстежень. Особливістю цього етапу був аналіз впливу психічних порушень при аутизмі на рівень функціональних можливостей дітей.





2. Визначення цілей і завдань ерготерапії. Мета ерготерапії залежала від тяжкості вихідних психофізіологічних порушень: для одних вона полягала в досягненні повного відновлення порушених функцій і повної ресоціалізації, для інших – у виробленні компенсаторних механізмів діяльності організму для забезпечення максимально можливої незалежності та поліпшення якості життя.

3. Складання індивідуальної програми ерготерапії із врахуванням вмінь, навичок, інтересів, здібностей дитини, її віку і статі. На цьому етапі проводився вибір видів діяльності, методик, технік і прийомів, необхідних для досягнення мети, визначалось допоміжне обладнання.

4. Впровадження програми ерготерапії в реабілітаційний процес, що спрямовано на забезпечення дітей з особливостями психофізичного розвитку необхідними умовами для виконання діяльності, що задовольняє їх запити та вимоги і відповідає їхнім здібностям витримувати певне навантаження.

5. Оцінка ефективності проведеного ерготерапевтичного втручання наприкінці курсу санаторно-курортного лікування за допомогою спеціально підібраних тестових завдань різної спрямованості та різного рівня складності.

Індивідуальні програми ерготерапії склалися відповідно до особливостей перебігу аутизму кожної конкретної дитини. При виборі видів діяльності, методів, технік і прийомів, а також їх варіантів застосування (легкого або ускладненого) враховували соціальнопобутовий і комунікаційний досвід кожної дитини, індивідуальні особливості та можливості.

Активність дітей з аутизмом на заняттях передбачала обстеження предметів, що вивчались, оперування предметами, картинками, участь в різних іграх (дидактичних, сюжетно-рольових), виконання різних вправ, практичних робіт (малювання, ліплення, конструювання тощо). Позитивну мотивацію до діяльності досягали формуванням ставлення до неї, як до важливої частини життя, особисто значущої для дитини (її здоров'я, зовнішнього вигляду, настрою, ставлення до неї оточуючих) і, отже, необхідної для виконання.

В процесі ерготерапевтичних занять використовували різноманітні засоби наочності (натуральні предмети, зображення, фотографії, схеми, картиплани, муляжі, іграшки та ін.). Для оцінки ефективності проведеної ерготерапії на початку і наприкінці курсу реабілітації була проведена діагностика рівня розвитку дрібної моторики і когнітивних функцій за допомогою спеціальних методик із завданнями різного змісту: «мозаїка», «трафарети» «чарівна скринька», «кубики», «кільцекид», «куточок природи», «прищіпки», «шнурки», «пазли», «професії».

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

Отже, для оцінки ефективності проведеної ерготерапії на початку і в кінці курсу реабілітації була проводиться діагностика рівня розвитку дрібної моторики і когнітивних функцій за допомогою спеціальних методик із завданнями різного змісту. Всі вправи, направлені на розвиток дрібної моторики, когнітивних функцій, таких як увага, образна пам'ять і наочно-образне мислення. Метод ерготерапії базується на тому, що діти з аутизмом, виконуючи вправи, які пов'язані з соціально-побутовими навичками, відновлюють або вдосконалюють уміння і навички, що дозволить їм досягти максимально високого рівня незалежності та самостійності в житті. У подальших дослідженнях планується визначення ефективності сенсорної інтегральної терапії при дитячому аутизмі.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network Surveillance Year 2008 Principal Investigators. Prevalence of autism spectrum disorders—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 14 sites, United States, 2008. MMWR Surveill Summ. 2012. 61(3). P. 1-19.
2. Опрос «Аутизм в Украине сегодня»: Три основные проблемы – специалисты, диагностика, чиновники [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://cwf.com.ua/ru/news/news-feed/1280-opros-autizm-v-ukraine-segodnya-triosnovnye-problemypetsialisty>
3. Шмонин А. А. Эрготерапия в реабилитации неврологических пациентов // Consilium Medicum. 2016. №02. С. 59-60.
4. Эрготерапия : Электронное учебное пособие [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://manuals.sdc-eu.info>

**УДК 37.091.4 СУХОМЛИНСЬКИЙ:373.3.015.31(045)**

**Юлія ТОМІЛЕНКО**

### **В. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДНИХ ШКОЛЯРІВ**

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

*Науковий керівник доктор - педагогічних наук, професор Радул.О. С.*

*У статті висвітлено багатогранну педагогічну спадщину В.О. Сухомлинського з питань розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів. Охарактеризовано психічні процеси, які є складовими пізнавальних здібностей. Обґрунтовано особливості розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів через призму поглядів В.О. Сухомлинського. Охарактеризовано основні засоби розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів у спадщині В.О. Сухомлинського.*



**Ключові слова:** розумове виховання, пізнавальні здібності, молодший школяр, В.О. Сухомлинський.

**Постановка проблеми.** Фундаментальні зміни в українському суспільстві, економіці та політиці вимагають, щоб освітній процес у загальноосвітніх навчальних закладах був спрямований на формування конкурентоспроможної, творчої особистості, здатної до самовизначення, самореалізації та самовдосконалення. Прискорений розвиток суспільства зумовлює потребу у формуванні особистості, здатної до творчих ініціатив у всіх сферах життя, яка вміє творчо сприймати всі зміни та нестандартно і якісно вирішувати нагальні проблеми.

Реформування системи освіти ставить все більш високі вимоги до організації пізнавальної праці школярів. Таким чином, можна стверджувати, що проблема формування мислячої особистості є потребою суспільства, самого життя і практики освіти та виховання.

У сучасному світі однією з найважливіших складових системи педагогічної освіти є теоретичне обґрунтування і практика шляхів сприяння розумовому розвитку дитини, здатної раціонально використовувати свої розумові здібності в навчально-виховному процесі. Саме на це спрямований новий нормативний документ початкової загальної освіти - Державний стандарт початкової загальної освіти та навчальні програми для 1-4 класів [3].

У контексті нової освітньої стратегії впровадження особистісно-орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу як основи виховання особистості багатогранна спадщина видатного українського педагога В. Сухомлинського є цінним джерелом педагогічних ідей для сучасного вчителя [3].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Багатство та різноманітність педагогічної спадщини В. Сухомлинського протягом всього часу існування детально вивчається рядом вчених, зокрема А. Антонєць, Н. Базилевич, Н. Безлюдна, С. Білецька, Л. Бондар, Г. Бондаренко, Т. Будняк, В. Василенко, М. Дубінка, К. Кривошеєнко, А. Луцюк, Л. Мілков, Л. Петрук, А. Семез, Г. Сухорукова, З. Шевців, К. Юр'єва та багато інших.

Важливо також зауважити, що питання розвитку пізнавальної активності дітей у педагогічній спадщині В. Сухомлинського не було предметом спеціального дослідження, проте конкретні аспекти даного питання знайшли своє відтворення у дослідженнях, оскільки пізнавальна активність тісно пов'язана з розвитком мислення, мови, здібностей та інтересів. Насамперед, хотілося б згадати роботу М. Дубінки [1], який досліджував проблему розвитку пізнавальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку. Автор детально проаналізував досвід видатного педагога, який трактував пізнавальний інтерес як мотив набуття знань, як основу активної пізнавальної спрямованості учнів і яку мову творчого ставлення до праці, розкрив значення уроків мислення як засобу формування пізнавального інтересу та визначив педагогічні умови її формування.

У дослідженні Т. Будняк розглянуто процес розвитку мислення і мовлення на уроках мислення та роль художньої мови для розвитку емоційно-естетичної сприйнятливості; К. Кривошеєнко вивчала досвід науковців з питань дитячої психоосвіти та розвитку розумових здібностей дітей. О. Сухорукова розглядає розумові здібності та мовленнєвий розвиток дітей як елементи готовності дошкільного навчання. Питання розвитку мислення дітей у процесі навчання також розглядається в роботах Л. Ткачук, розвиток особистості через мову - Г. Бондаренко та інших. [5]

**Мета статті.** Висвітлити актуальність та доцільність ідей В. Сухомлинського щодо розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів на сучасному етапі реформування освіти.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Важливе місце в розвитку пізнавальних здібностей належить В.О. Сухомлинському, ім'я якого відоме не лише в нашій країні, але і в усьому світі. Очевидно, що пізнавальні здібності включають в себе процеси мислення, сприймання, пам'ять, увага та ін (Табл.1.). Педагог сформував положення, про те, що пізнавальні здібності – це сукупність психічних процесів особистості, завдяки якому предмети та явища навколишнього світу, відбиваючись у нашій свідомості, породжуються почуття та переживання. Тому педагог наголошував на важливості формувати вміння помічати найменші та найтонші зміни у природі [5].

Таблиця. 1.

Психічні процеси пізнавальних здібностей [4]

Компонент	Зміст
Відчуття	Психофізичний пізнавальний процес, який полягає у відображенні окремих властивостей, предметів та явищ оточуючого світу при безпосередній дії подразника на органи чуття
Сприймання	Сприйняття – це візуальна інтеграція та проєкція об'єкта чи явища. На основі сприйняття і відчуття виникає уявлення про об'єкт. Це пізнавальний психічний процес, що полягає у відображенні людиною предмета чи явища як сукупності всіх його властивостей при безпосередній дії на органи чуття.
Мислення	Процес перетворення фактів, інформації, емоцій тощо на цілісне й упорядковане знання.
Пам'ять	Це психічний процес, який полягає у встановленні, збереженні, подальшому



	відтворенні та забуванні минулого досвіду, що дозволяє повторно використовувати його в діяльності людини. Нейробіологічною основою пам'яті є нейропластичність. У психології пам'ять – це комплекс пізнавальних здібностей і вищих психічних функцій, що забезпечують запам'ятовування, збереження і відтворення знань і навичок.
Увага	Концентрація розумової діяльності на об'єкті або явищі, що має певне значення для людини в даний момент, абстрагуючись від інших, щоб спроектувати його повніше, чіткіше і глибше, ніж інші.
Уява	Конструктивне використання минулого чуттєвого досвіду, оживлення поточного досвіду як образу на ідейному рівні, який в цілому є не відтворенням минулого досвіду, а новим формуванням матеріалу, почерпнутого з минулого досвіду. Уява - це психічний процес, за допомогою якого люди створюють нові образи з минулогодосвіду.
Мова і мовлення	Мова є суспільним явищем і найважливішим засобом налагодження людських стосунків. З її допомогою люди можуть розуміти одне одного, обмінюватися думками, здобувати знання, передавати їх нащадкам та організувати спільну діяльність у всіх сферах людської практики. Мовлення - це акт вживання людиною мови для спілкування.

З урахуванням психологічних особливостей молодших школярів В. О. Сухомлинський [7] вчив дітей бачити в звичайному – незвичайне, шукаючи та відкриваючи причинно-наслідкові зв'язки.

У початковій школі вчителі є прикладом майстерності, людяності, доброти та чесності для своїх учнів. Ті, хто виховує в них справжній характер, вкладають у це свою душу.

Як зазначав Василь Сухомлинський, духовне виховання – це «набуття знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури духовної праці, виховання інтересу і потреби до духовної діяльності, постійне збагачення науковими знаннями і застосування їх на практиці» [8].

Система розвитку пізнавальних здібностей вітчизняних педагогів щороку повертає увагу широкої науково-педагогічної громадськості як у нас, так і закордоном.

Особливу роль у формуванні пізнавальних здібностей відіграє розвиток інтелектуальних умінь. Дослідницькі (спостереження, дослідження, підготовка експериментів, пошук відповідей у науковій літературі, екскурсії та експедиції для збору матеріалів тощо), порівняльні (знаходження подібностей та відмінностей між поняттями та складними явищами), оперативність мислення, використання алгоритмів та створення власних, на аналіз та узагальнення ознак для виділення явищ у певні класи та типи тощо. Цьому сприяє робота над різними типами завдань.

Провідними працями В. Сухомлинського, які були зосереджені на розвитку пізнавальних здібностей були «Серце відаю дітям», «Духовний світ молодшого школяра», «Сто і одна порада вчителю», «Проблемні питання» [7, 8] та ін.

На думку В.О. Сухомлинського [8], розвиток пізнавальних здібностей - досить складний педагогічний процес. Його не можна звести до теоретичного засвоєння понять і накопичення знань. Це було б просто викладанням, а не вихованням розуму. Розвиток пізнавальних здібностей передбачає засвоєння знань, які людство накопичило протягом історії, і розвиток здатності використовувати ці знання пізнавальної діяльності, творчого мислення та формування наукового світогляду, залучення дитини до чуттєво-практичної діяльності з перетворення світу і пристосування його до людських потреб та інтересів. Останнє має особливе значення у психологічному вихованні молодших школярів. В.О. Сухомлинський зазначає, що «..розуміння понять – це лише одна сторона духовного розвитку дитини. Дитина повинна думати, виконуючи свою роботу.» [7].

Розглянемо більш детально особливості формування кожного компоненту пізнавальних здібностей через призму поглядів Василя Олександровича Сухомлинського.

Сенсорний та перцептивний розвиток безпосередньо залежить від рівня уваги учнів. Управління увагою – одна з найбільш чутливих і мало досліджених сфер педагогічної роботи. Управління увагою вимагає глибоких знань дитячої психології та вікових особливостей. Роки роботи в школі переконали Василя Олександровича в тому, що керувати увагою можна, створюючи, закріплюючи і підтримуючи певні внутрішні стани, емоційне піднесення та інтелектуальне натхнення; на думку В.О. Сухомлинського, мимовільна увага може поєднуватися з довільною увагою і обов'язково поєднуватися. Таке поєднання відбувається тоді, коли учні слухають і думають [5].

Василь Сухомлинський тісно пов'язує розвиток мислення з розумінням прочитаного та читанням. Невміння подумки схоплювати логічно самостійні частини повного речення, невідання здогадатися про зміст



частини речення, не дочитавши його до кінця, - все це впливає не тільки на успішність, але й на розвиток мислення. Людина, яка не вміє читати, не може мислити [8].

Це підкреслює, що мовна культура є не лише одним із показників розумового багатства людини, її здатності мислити, а й потужним чинником розвитку особистості [3].

В.О. Сухомлинський тісно пов'язував розвиток мислення з пам'яттю. Утримання в пам'яті необхідних знань – одна з найважливіших умов творчого мислення. Діти з поганою пам'яттю мають труднощі в мисленні та міркуваннях. Сухомлинський постійно звертався до проблеми, як зміцнювати і розвивати пам'ять дитини, збагачуючи її поняттями, істинами і узагальненнями, щоб вона завжди була доступна для використання в процесі мислення. Таким чином, зміцнення пам'яті є одним з найважливіших завдань шкільної освіти, і В.О. Сухомлинський на основі емпіричних даних і власного досвіду сформулював низку порад і рекомендацій щодо виховання пам'яті [7]. Наведемо їх.

Тренування пам'яті особливо важливе, коли ще не настав час для навчання та запам'ятовування, як у класі, так і вдома. Дитячий садок і школа – найкращий час для того, щоб закласти основи міцної та продуктивної пам'яті. Важливі істини про явища та закономірності навколишнього світу потрібно викладати дітям без спеціального навчання чи запам'ятовування, тобто через безпосереднє спостереження.

Одним із засобів розвитку пам'яті педагога є «арифметичний ящик». Це - наочний посібник, який допомагає дітям перевірити свої знання з арифметики. Тест передбачав складання математичного квадрата, сторони якого були зроблені з дерев'яних кубиків, а числа, написані на кожному кубуку, повинні були бути однаковими на всіх сторонах. В «арифметичному ящику» містилося спеціальне завдання на повторення таблиці множення [5].

При цьому В. Сухомлинський зазначав, що без емоційного ставлення до знань, інтересу, здивування, радості, захоплення, впевненості та інших позитивних переживань навчання було б неможливим [7].

Важливе значення також належить емоціям та відчуттям, вони не лише впливають на характер психічних пізнавальних процесів, а й часто визначають поведінку дітей, їхнє ставлення до навколишньої дійсності та самих себе. Саме тому В.О. Сухомлинський разом зі своїми колегами вчив дітей з перших днів навчання в школі бачити, сприймати, відчувати і розуміти красу навколишнього світу – природи і суспільних відносин [3].

Вчений не лише визначив роль і значення почуттів та емоцій у розвитку дитячого мислення, а й основні шляхи та засоби їх розвитку. Природа, як основний засіб інтелектуального і духовного розвитку дитини, відіграє важливу роль у вихованні духовного благородства. Вона виховує в дитячій душі здатність відчувати тонкощі і тіні речей, явищ і психічних процесів.

Споглядаючи красу природи, вони осягають і красу мови. Поетична мова - це прикраса емоційного життя, в якій дитина розуміє мову емоцій. Завдяки поезії пам'ять дитини стає більш гнучкою і мобільною та є важливим психологічним інструментом у формуванні та розвитку емоційної пам'яті. Запам'ятовування емоцій і душевних станів є дуже важливою умовою для зміцнення логічної пам'яті. Таким чином, музика, пісня, природа, казка, мова – це шляхи розвитку психічних та пізнавальних здібностей дитини, про які говорив В.О. Сухомлинський: «Якщо ти хочеш бути справжнім вчителем, то перш за все ти повинен відкрити в собі красу людини. Діти і підлітки повинні зрозуміти і відчути її в повсякденній роботі вчителя і зафіксувати звичайною мовою» [6].

Пам'ять у дитячому віці дуже гнучка і гостра і, якщо нею вміло керувати і не перевантажувати, вона стане продуктивним помічником. Те, що ви запам'ятовуєте протягом перших років життя і навчання, рідко забувається.

Чим більше знань отримано завдяки власним зусиллям і силі волі, чим глибше логічне пізнання зачіпає емоційну сферу учня, тим міцніша пам'ять і тим чіткіше і зв'язніше нові знання зберігаються у свідомості.

Важливе місце в роботах вченого займають засоби формування пізнавальних здібностей до яких науковець відносить: казки, пісні, праця, самостійна робота учнів та гра.

Філософськи освічений Василь Олександрович добре розумів, що дитина в своєму індивідуальному розвитку проходить всі основні історичні етапи розвитку людства, хоч і в скороченому вигляді. Він підкреслював, що дитяче мислення схоже на мислення первісної людини. У людини домінувало міфічне, фантастичне, казкове відображення реальності. Дитяче мислення також є фантастичним, воно конкретно проявляється у відображенні казкового світу. Тому розумні і добрі казки навчають, виховують і поступово вводять дітей у складний світ людських взаємин. Педагог пише «Казки та ігри – фантазії є життєдайним джерелом виховання дитячої думки, благородних почуттів і прагнень [7]. Багаторічний досвід переконав мене, що естетичні, моральні та інтелектуальні почуття, народжуючись у дитячій свідомості образами, схожими на казкові, стимулюють розумові процеси, які активізують мозок і пов'язують дитячі уми. Через казкові образи слова найбільш найтоншими відтінками проникають у дитячу свідомість і стають цариною самовираження. Під впливом емоцій, викликаних образами казок, діти вчать мислити словами» [1].

На думку В.О. Сухомлинського, праця є важливим засобом формування духовних, творчих та пізнавальних здібностей. Активне спілкування з природою не тільки розвиває людину, а й сприяє



духовному розвитку. Інтерес до праці пробуджує в дітях почуття дослідження, допитливість і зацікавленість, і вони прагнуть знайти захоплюючі відповіді в процесі роботи, ставлять запитання, відкривають для себе нові труднощі [1].

Ще одним найбільш важливим засобом формування пізнавальних здібностей педагог вважає гру, тому що саме вона є однією з провідних діяльностей психічного розвитку молодших школярів та в повному обсязі здатна забезпечити вікові потреби учнів початкової школи. Без гри діти не змогли б пізнати навколишній світ і розкрити свої творчі здібності [3, 6].

Також важливо згадати самостійну діяльність, яку В. Сухомлинський вважає засобом активізації мислення. «Розумові сили розвиваються тоді, коли учні зустрічаються з труднощами, які самостійно долають» [5].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином можна стверджувати, що значення багатогранного досвіду Василя Сухомлинського відображується в сучасних формах та методах формування пізнавальних здібностей молодших школярів. Педагог присвятив дуже багато робіт в яких виклав власний, багаторічний досвід роботи з дітьми та які мають велике значення і сьогодні. У розвитку пізнавальних здібностей В. Сухомлинський приділяв важливе значення формуванню психічних процесів: уваги, уяви, мисленню, сприйманню, відчуттям та емоціям, мові та мовленню. Основними засобами, які педагог використовував у власній діяльності були: гра, самостійна діяльність, казки, пісні та трудова діяльність.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дубінка М.М. Проблема педагогічного спілкування в контексті ідей Василя Сухомлинського // Наукові записки / Ред. кол.: В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. – Серія: Педагогічні науки – Вип. 171. – Кропивницький: «КОД», 2018. – 273 с. – С. 188–193.
2. Калініченко Н.А. Василь Сухомлинський та проблема розумового виховання школярів / Н. А. Калініченко // Рідна школа. – 2013. – № 8–9. – С.16–19.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – с. 10- 70.
4. Нор К. Ф. В. О. Сухомлинський про розумовий розвиток учнів молодшого шкільного віку / К. Ф. Нор // Рідна школа. – 2009 – № 5. – С.9–12.
5. Педагогічні ідеї В. О. Сухомлинського: погляд крізь роки: зб. наук. ст. / Черн. держ. ун-тет ім. Т. Г. Шевченка, Управління освіти і науки. Чернігів. обл. держ. адм.; редкол.: О. Ф. Явоненко та ін. – Чернігів, 2004. – 175 с.
6. Пономарьова К. Розвиток мовленнєво-творчих здібностей молодших школярів у контексті ідей В. О. Сухомлинського. Київ. 2018. с. 10. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/7961/> (Дата звернення: 26.04.2023)
7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.3. – С. 280 – 289.
8. Сухомлинський В. О. Школа і природа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти т. – К., 1997. – Т.5. – С. 535 – 549.

УДК 378(477)(09)''1901/1933''

**Анна СМАЛИУС**

### **РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1901–1917 РР.)**

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

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Окольніча Т.В.*

*У статті виявлено провідні тенденції розвитку вищої освіти в Україні у період 1901–1917 рр., відповідно до суспільно-політичних, соціально-економічних та освітніх детермінант. Звертається увага на статутні вищих навчальних закладів, зростання вимог до рівня підготовки фахівців для різних галузей народного господарства.*

**Ключові слова:** *вища освіта, вищі навчальні заклади, науковий ступінь, кафедра, статут.*

**Постановка проблеми.** Для досягнення Україною основних показників сталого розвитку виняткового значення набуває реформування системи вищої освіти, перегляд принципів, змісту, форм, організаційно-інституційних механізмів діяльності закладів вищої освіти. Розвиток вищої освіти в Україні завжди супроводжувався змінами, перетвореннями і нововведеннями, які на певному історичному етапі ідеологічних і соціально-економічних реалій переростали в кардинальні освітні реформи.

У цьому сенсі на особливу увагу заслуговує період, що охоплює 1901–1917 рр. Системне дослідження тенденцій розбудови вищої освіти в Україні в зазначених хронологічних межах дасть змогу відтворити знання про їх розвиток в часі та просторі, здійснити ретроспективний аналіз процесу інституалізації закладів вищої освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вивчення стану наукової розробки проблеми свідчить про підвищений інтерес дослідників до ретроспективного аналізу генези вищої освіти в Україні. Більша частка публікацій сконцентрована на критиці ідеологічних догм і пошуку нових теоретико-методологічних регуляторів для інтерпретації й реконструкції відомих та маловідомих подій і явищ у визначеній площині



(А. Алексюк, Л. Вовк, Н. Гупан, Н. Дем'яненко, С. Золотухіна, О. Кірдан, О. Кузь, В. Курило, В. Майборода, Л. Прокопенко, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін.). Для об'єктивного сприйняття процесу розвитку національної вищої освіти у визначених хронологічних межах важливе значення мають дослідження істориків: О. Гуржія, В. Даниленка, В. Калініченка, Г. І. Передерій та ін.

**Мета дослідження** – на основі історико-педагогічного аналізу виявити провідні тенденції розвитку вищої освіти в Україні у період з 1901 по 1917 рр., відповідно до суспільно-політичних, соціально-економічних та освітніх детермінант.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що дослідники виділяють причини, які на рубежі XIX – XX століть обумовили необхідність реформування вищої школи.

Першою з них була недосконалість самого університетського статуту 1884 р., дія якого обіймала два етапи: з 1884 по 1888 рр. – час суворого дотримання основних його положень, деталізованих правил і розпоряджень; з 1889 по 1917 р. – час реформаційних змін, іноді навіть протилежних приписам самого документа [3; 4].

Друга причина обумовлювалася завершенням промислового перевороту і переходом до індустріального суспільства. Особливо інтенсивно зазначений процес відбувався в українських землях, де міста Харків, Київ, Одеса, Херсон перетворилися на значні машинобудівні центри, а в промислового плану цей регіон став випереджати центральні райони за окремими напрямками виробництва. Потреби прискореного розвитку економіки вимагали підготовки не тільки постійно зростаючої кількості фахівців для різних сфер промисловості, транспорту, будівництва тощо, а спеціалістів всебічно і ґрунтовно освічених, яким прищеплені навички і прагнення до постійного самовдосконалення в обраній галузі, що було неможливо без суттєвих змін в системі вищої освіти [3; 4].

Ще одна причина була викликана необхідністю припинення періодичних студентських заворушень, спрямованих на демократизацію освітнього процесу. Вони набули особливого розмаху 1899 р. і відбувалися у вигляді студентського страйку практично у всіх вищих навчальних закладах. Так, у Харківському університеті страйк розпочався в середині лютого і тривав до середини травня; до студентів університету приєдналися вихованці технологічного та ветеринарного інститутів; аналогічні заворушення спостерігалися у вищих навчальних закладах Києва та Одеси [3, с. 51–53].

З 30 вересня по 17 грудня 1902 р. працювала комісія, робота якої полягала в усебічному обговоренні відповідей на питання, які містилися у квітневому (1901) циркулярі Міністерства народної освіти. Вони поділялися на такі чотири групи:

- питання управління вищими навчальними закладами (про порядок заміщення керівних посад, інспекцію студентів, професорський дисциплінарний суд, перерозподіл повноважень між керівними органами університетів та інститутів);

- питання організації викладання (про заходи щодо більш «ретельного» навчання вихованців, подальшої організації підсумкових іспитів та їх можливу форму, доцільність повернення до курсових іспитів);

- питання студентського побуту (про дозвіл започатковувати студентські організації і необхідні для цього умови, доцільність організації особливого студентського товариського суду тощо);

- кадрові питання (про збільшення штатного утримання професорсько-викладацького складу, можливість роботи за сумісництвом, гонорарну систему, подальше існування посади приват-доцента, порядок «підготовки до професорського звання» і набуття наукових ступенів тощо) [5, с. 110].

Крім того, комісією були розглянуті питання, порушені безпосередньо закладами вищої освіти, а саме про:

- університетську автономію, стосунки з попечителем навчального округу, а також «побажання щодо централізованого управління міністерством»;

- перехід від курсової системи викладання до предметної;

- умови вступу до закладів вищої освіти, плату за навчання, допущення жінок до вищої освіти;

- заміщення вакантних кафедр, доцільність поділу професорів на ординарних і екстраординарних, терміни служби професорсько-викладацького складу.

Розглянувши питання щодо «підготовки до професорського звання», комісія висловила думку, що ініціатива у відборі кандидатів має належати кафедрі; нагляд за перебігом підготовки слід доручати факультетам університетів та відповідним їм структурним підрозділам у вищих спеціальних навчальних закладах, а «безпосередній порядок залишення» молодих людей має визначатися «особливою інструкцією, затвердженою міністром... за поданням факультету або відповідної інститутської установи» [5, с. 124].

Особливою гостротою відзначалося обговорення питання стосовно можливості присудження наукового ступеня з технічних наук вищими спеціальними навчальними закладами, яке у кінцевому підсумку набуло таких рекомендацій:

- необхідно встановити науковий ступінь по відношенню до технічних кафедр;



- такий науковий ступінь має іменуватися «ступенем доктора» (наприклад, доктора хімічної технології, гірничої справи, лісного господарства тощо) і бути обов'язковим для заміщення вакантних технічних кафедр;

- претендент на ступінь доктора прикладних наук повинен мати диплом інженера з відповідної спеціальності, скласти іспит, що відповідає в університетах «магістерському», підготувати і публічно захистити дисертацію [1, с. 720].

Матеріали роботи комісії були видані під назвою «Праці комісії з реформування вищих навчальних закладів». Водночас сучасники відзначали, що, «на жаль, після завершення роботи комісії знову розпочалася тяганина, а згодом і цілковитий застій; лише 1905 р. Міністерство розпочало розроблення нового проекту статуту» [2, с. 15].

Паралельно з аналізованим проектом статуту того ж 1905 р. «академічною» комісією професорів був розроблений «Проект головних засад статуту», загального для всіх вищих навчальних закладів, в якому зазначалося, що ректор, проректор і декани мають обиратися безпосередньо навчальними закладами (на один рік і без права переобрання «на наступний термін»); до ради вищого навчального закладу, крім професорів, слід ввести і «делегатів від викладачів молодших рівнів»; самій раді надати широкі права стосовно організації наукової і навчальної діяльності закладу [5, с. 120].

У 1906 р. з метою уніфікації статутів спеціальних вищих навчальних закладів, підпорядкованих різним міністерствам і відомствам, Міністерством народної освіти було проведено низку нарад. У результаті обговорення на таких нарадах проектів, підготовлених окремими інститутами, був упорядкований «Проект загальних основ статуту вищих технічних та інших спеціальних шкіл». Основним елементом цього проекту стало проголошення автономії вищих технічних навчальних закладів у плані організації наукової, навчальної і адміністративно-господарчої діяльності, зокрема надання права самостійно обирати керівні органи, розробляти і остаточно затверджувати навчальні плани, присуджувати науковий ступінь доктора технічних наук (ступінь магістра цим проектом статуту не передбачався) тощо [4, с. 46].

Остаточно будь-які сподівання вищих навчальних закладів на автономію були розвіяні іншим міністерським циркуляром, де зазначалося, що:

- «височайший указ» від 27 серпня 1905 р. слід розглядати «не в розумінні автономії або незалежності від керівництва та нагляду міністра народної освіти, а лише в плані дарування радам університетів права вільно обирати ректора і проректора та участі всієї професорської колегії в урегулюванні природнього перебігу навчального життя»;

- цей документ «не надає радам права встановлювати нові норми навчального життя, відмінні від чинних законів і правил»;

- «із оприлюдненням означеного указу за міністром народної освіти у повному обсязі зберігається право контролю і нагляду над усіма діями університетських рад і відповідними органами управління інших вищих навчальних закладів» [1, с. 730].

З огляду на таку позицію, цілком закономірними виявилися подальша заборона «публічних і приватних студентських зборів» та вимога обов'язкового подання «свідоцтва про бездоганну поведінку» від місцевої поліції особами, «які бажають скласти іспити (завершальні) в іспитових комісіях» (водночас ця вимога не стосувалася тих, хто приступав до випускних іспитів одразу по завершенні останнього семестру) [1, с. 731].

Київські вищі жіночі курси, засновані ще 1878 р., 1889 р. припинили свою діяльність. Поновили роботу лише 1906 р. Це був приватний навчальний заклад, що існував за рахунок внесків слухачок та пожертвувань благодійників і різних організацій. Його призначення вбачалося в «наданні жінкам вищої освіти університетського характеру і, зокрема, в підготовці їх до діяльності викладацької і педагогічної» [5, с. 111].

У тому ж 1906 р. були створені і Одеські вищі жіночі курси. На кшталт Київських, вони були приватним навчальним закладом «загального (університетського) характеру» з чотирирічним терміном навчання, що функціонував переважно на кошти слухачок; управління курсами здійснювала рада та обраний нею директор. На початку роботи курси склалися з двох відділень (факультетів): історико-філологічного і фізико-математичного; через два роки до них було додане юридичне відділення, а в 1910 р. виникло і четверте, медичне [5, с. 115].

При заснуванні курсів було встановлено дворічний термін навчання, але оскільки одразу ж виявилось, що цього недостатньо для засвоєння університетської програми, у подальшому його було збільшено спочатку до трьох, а потім чотирьох років [5, с. 116].

Початок процесу розширення мережі вищих навчальних закладів припав на 1912 р. Зокрема, саме у цьому році в Києві розпочав роботу комерційний інститут, створений на базі середнього навчального закладу з такою ж назвою.

Того ж 1912 р. до переліку державних вищих спеціальних навчальних закладів приєдналося і згадуване раніше Катеринославське вище гірниче училище, яке набувало ознак інституту поступово. Так, 1903 р. із урахуванням терміну навчання, що був збільшений до чотирьох років, воно зрівнялося з вищими спеціальними навчальними закладами [4, с. 63].



У 1914 р. мережа спеціальних вищих навчальних закладів України поповнилася закладом нового профілю – інститутом сільського господарства і лісівництва, заснованим ще на початку XIX століття як Землеробський інститут у Маримонті, передмісті Варшави, і реорганізованим у 1840 р. в Маримонтський інститут сільського господарства та лісівництва [3, с. 51].

Розширення мережі вищих навчальних закладів на визначеному етапі у кінцевому підсумку призвело до того, що на початок 1917 р. на території України діяли три університети (в Харкові, Києві і Одесі); вищі жіночі медичні заклади в тих же містах; п'ять інститутів технічного спрямування (Харківський технологічний, Київський політехнічний, Катеринославські гірничий та приватний політехнічний, Харківський жіночий політехнічний); Київський і Харківський комерційні інститути; консерваторії в Києві та Одесі; чотири різнопрофільні інститути (Харківські ветеринарний та сільського господарства і лісівництва, Ніжинський історико-філологічний, приватний вищий міжнародний інститут в Одесі); шість Вищих жіночих курсів (Одеські, Харківські Товариства взаємодопомоги працюючих жінок, Катеринославські, а також Київські, Київські приватні загальноосвітні вечірні, Київський жіночий Фребелівський інститут).

**Висновок.** Отже, особливої гостроти набули питання реформування вищої освіти, що обумовлювалося недосконалістю чинних статутів вищих навчальних закладів, зростанням вимог до рівня підготовки фахівців для різних галузей народного господарства, викликаних переходом до індустріального суспільства, а також прагненням урядових кіл припинити періодичні студентські заворушення, спрямовані на демократизацію навчального процесу.

Перспективами подальших наукових розвідок убачаємо стратегічні цілі і тактичні завдання реформування вищої освіти України XX – початку XXI ст.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Глинский Б. Университетские уставы. *Исторический вестник*. 1905. № 2. С. 718–742.
2. Гуськов В.А. Учебная жизнь института за истекшие 25 лет. 1924. Т. 14. С. 13–21.
3. Майборода В. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1901–1985 рр.). Київ: Либідь, 1992. 196 с.
4. Медвідь Л. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні. Київ: Вікар, 2003. 335 с.
5. Сушицький Ф. Про вищі українські школи на Україні. *Вільна українська школа*. 1917. № 2. С. 108–129.

УДК 373.2.015.31:316.42:33

**Валентина СТОГНЄЄВА**

### **ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В.В.*

*У статті розглядаються соціально-педагогічні умови економічної соціалізації молодших школярів. Проаналізовано їх ефективність у формуванні первинної економічної компетенції учнів початкової школи. Розкрито особливості процесу економічної соціалізації дитини в умовах навчального закладу. На основі аналізу праць науковців визначено шляхи реалізації соціально-педагогічних умов у практиці сучасного навчання.*

**Ключові слова:** *економічна соціалізація, економічна культура молодшого школяра, соціальне середовище, гра, «Я-концепція».*

**Постановка проблеми.** Найбільш ефективною стратегією економічної соціалізації сьогодні вважається стратегія формування готовності особистості до переходу в нові соціально-економічні умови, починаючи з дошкільного періоду дитинства. Практична реалізація зазначеної стратегії забезпечить ранню психологічну готовність особистості до економічної діяльності та більш успішне її входження до системи соціально-економічних зв'язків сучасного суспільства, врегулювання конфлікту ринкових та етичних цінностей вже в період раннього онтогенезу особистості.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблема ефективності економічної соціалізації вивчена українськими науковцями в напрямі її ефективних стратегій і тактик у нових соціально-економічних умовах (Є. Белінська, А. Капська, Л. Кашуба, А. Рижанова, С. Савченко та ін.); в різних соціальних інститутах та установах (Н. Гавриш, Н. Горлач, Ш. Калищенко, В. Курило, С. Курінна, П. Лунт, М. Макарова, М. Стельмашук, А. Фенько, С. Харченко та ін.).

Активізація пошуку нових форм організації діяльності дошкільних установ повинна включити в себе оновлення середовища та простору життєдіяльності дітей, їх батьків і вихователів, зумовлене завданням становлення економічно розвиненої особистості. Для досягнення високих показників економічної соціалізованості дітей необхідно посилити увагу до якісних характеристик соціалізованого середовища. З





цією метою звернемося до досліджень у сфері загальної теорії соціального середовища та його конструювання.

Аналіз соціально-педагогічної та психологічної літератури і практики у сфері економічної соціалізації особистості продемонстрував важливість процесу конструювання особливого типу освітнього простору, який забезпечить ефективне становлення економічної культури дітей молодшого шкільного віку (Г. Авер'янова, О. Безпалько, В. Москаленко, Л. Кашуба).

Отже, **метою статті** є визначення соціально-педагогічних умов первинної економічної соціалізації молодших школярів.

Оскільки центром нашого дослідження є економічна соціалізація учнів початкової школи, то, насамперед, звернемо увагу на запропоновані нами соціально-педагогічні умови формування економічної культури молодших школярів та надаємо їм теоретичне обґрунтування.

Слід відзначити, що процес первинної економічної соціалізації дітей в початковій школі буде більш ефективним за таких соціально-педагогічних умов:

- конструювання освітнього середовища початкової школи, зорієнтованої на становлення економічної культури у дітей 6-10 років;

- організації соціально-педагогічної практики взаємодії родини та загальноосвітньої школи з метою зміни динаміки ціннісних орієнтацій особистості молодшого школяра під впливом ранньої економічної соціалізації;

- використання гри у процесі первинної економічної соціалізації як конструювання «Я».

Для досягнення високих показників економічної соціалізованості дітей необхідно посилити увагу до якісних характеристик соціалізованого середовища. З цією метою звернемося до досліджень у сфері загальної теорії соціального середовища та його конструювання. Активізація пошуку нових форм організації діяльності дошкільних установ повинна включити в себе оновлення середовища та простору життєдіяльності дітей, їх батьків і вихователів, зумовлене завданням становлення економічно розвиненої особистості.

Для досягнення високих показників економічної соціалізованості дітей необхідно посилити увагу до якісних характеристик соціалізованого середовища. З цією метою звернемося до досліджень у сфері загальної теорії соціального середовища та його конструювання. Як зазначає І. Демакова, середовище є одним із важливих компонентів виховної системи, саме з його опануванням пов'язані процеси формування у дітей ціннісного ставлення до світу та культури, усвідомлення себе в цьому світі, розвитку власного «Я», та свого місця серед інших людей, де відбувається їхній економічний розвиток, виховується відповідна економічна культура, формується готовність до «дорослого економічного життя».

Отже, конструювання освітньо-виховного середовища навчального закладу, орієнтованого на становлення економічної культури дітей, розглядається нами необхідною умовою первинної економічної соціалізації дітей молодшого шкільного віку. Не менш необхідною та значною умовою первинної економічної соціалізації дошкільників є організація соціально-педагогічної практики взаємодії родини та початкової школи з метою зміни динаміки ціннісних орієнтацій особистості молодшого школяра під впливом ранньої економічної соціалізації.

Виокремлюючи цю умову економічної соціалізації зі множинної сукупності інших умов, ми виходили з того факту, що родина та початкова школа є основними інститутами соціалізації дітей. Головний успіх їх впливу не в дублюванні, не в заміні соціальних функцій одного інституту соціалізації іншим, а у гармонійному доповненні один одного. Проте, як відзначається у теорії та практиці, нерідко ця взаємодія схожа на «самовіддану боротьбу один з одним», коли рух відбувається «від поганого до найгіршого» (Т. Антонова, Е. Арнаутова, Т. Доронова, Л. Кашуба).

Нова українська школа як первинний соціально-виховний інститут дитинства, як і сучасна родина має специфічні особливості.

По-перше, зарубіжний та вітчизняний досвід розвитку соціальних інститутів показує, що у нестабільні періоди розвитку суспільства актуалізується й посилюється соціально-педагогічна складова діяльності державних освітньо-виховних установ. У цьому сенсі загальноосвітній заклад не є винятком. Сьогодні він прагне працювати як установа відкритого типу, як соціально-педагогічний центр, інтегруючий родинний чинник соціалізації дітей; соціально-освітнє середовище установи та культурно-виховної сили інших інститутів освіти, насамперед шкіл; а також регіонально-локальних служб соціальної підтримки. Соціально-педагогічний аспект їх діяльності орієнтований на гармонізацію єдиного соціального простору життя вихованців, педагогічно доцільний вплив на родинне середовище кожної дитини та ціннісні орієнтації дітей та дорослих. Така інтеграція здатна забезпечувати безперервність супроводу процесів соціалізації дитини з раннього до молодшого шкільного віку в єдиному соціальному просторі життя дитини, родина – дошкільний навчальний заклад – школа – мікрорайон. Важлива й та обставина, що для кожної родини вона виступає однаково доступним соціальним стартом на етапі переходу дошкільника у наступну соціально-



демографічну групу зі входженням його у шкільне життя (Т. Алексеєнко, В. Бочарова, В. Гуров, І. Зверева, Л. Павлова) [1], [6], [7].

По-друге, сучасний початкова школа поступово звільняється від утилітарного підходу у використанні досвіду родини, від постійного пристосування його до поточних потреб та завдань суспільного виховання. Тут значною мірою бар'єрами виступають деякі суперечності. Основне з них, як вважають соціальні педагоги й психологи, пов'язано з гуманною метою: визнати за батьками право бути повноправними партнерами педагогів і застарілими способами монологічної орієнтації у досягненні цієї мети, у рамках якої родині, як і раніше, відводиться примусова роль. Інше – виявляється у прагненні педагогів наситити батьків цінним для них виховним досвідом та тим почуттям «голоду», яке випробовують самі працівники освіти у питаннях ефективної родинної педагогіки, психології та культури родинних відносин (О. Арнаутова, А. Ганічева, І. Зверева) [1].

По-третє, значно зросла роль у функціонуванні загальноосвітнього закладу в управлінському аспекті. Тут можна виділити, принаймні декілька найбільш важливих спрямувань, пов'язаних з удосконаленням управління дошкільною установою. Перша позитивна спроба такого вдосконалення – впровадження практики застосування угод та договорів школи з батьками. Мабуть, добре складений договір дає змогу розраховувати на певну стійкість та позитивну динаміку відносин. Інша позитивна спроба пов'язана з впровадженням міждисциплінарного підходу до розв'язання проблеми. Сутність його полягає в утвердженні того, що тільки через синтез психолого-педагогічних дисциплін можна побачити нові грані об'єкта. Ще одна спроба вдосконалення управління сучасною навчальною установою пов'язана зі створенням короткочасного перебування для дітей молодшого шкільного віку (індивідуальна форма навчання). З урахуванням потреб населення конкретного мікрорайону. Як правило, вирішальну роль у виборі умов виховання дитини – родинно-суспільних або тільки родинних – відіграє економічна та соціокультурна специфіка життя родини.

Таким чином, посилення соціально-педагогічного характеру діяльності загальноосвітнього закладу, звільнення його від утилітарного підходу у використанні досвіду родини та батьківства, зростання ролі управлінського аспекту у функціонуванні дошкільного закладу – це ті загальні особливості сучасного дошкільного навчального закладу як інституту соціалізації дітей, які, з одного боку, як і у випадку з родиною, створюють загальний фон вдалої економічної соціалізації дітей дошкільного віку, а з іншого, – диктують необхідність модернізації соціально-педагогічної практики взаємодії навчального закладу з родиною у сфері економічної соціалізації.

Слід зазначити, що метод М. Монтесорі повертається у середовище початкової школи з метою посилення та збагачення її предметно-змістових характеристик, спрямованих на формування економічної культури; використання елементів екологічного виховання, залучення потужного виховного економічного потенціалу народної та музейної педагогіки тощо.

Отже, конструювання освітньо-виховного середовища початкової школи, орієнтованого на становлення економічної культури дітей дошкільного віку, розглядається нами необхідною умовою первинної економічної соціалізації молодших школярів.

Не менш необхідною та значною умовою первинної економічної соціалізації учнів 1-4 класів є організація соціально-педагогічної практики взаємодії родини та загальноосвітнього закладу з метою зміни динаміки ціннісних орієнтацій особистості дитини під впливом ранньої економічної соціалізації. Нам вдалося у ході аналізу виділити систему особливостей: взаємодія у системі «родина – навчальний заклад» відбувається на користь родини та через призму родини, її інтересів як первинного джерела соціалізації в шкільні роки, коли досвід дитини майже цілком залежить від педагогічної компетентності батьків, від їх родинних зв'язків та якості дитячо-батьківських відносин; взаємодія школи з родиною спрямована на профілактику батьківської авторитарності, оскільки сучасна соціально-економічна нестабільність у суспільстві несе для родини побутовий стрес, який часто супроводжується посиленням суворості батьків, у тому числі й економічної, у поводженні з дитиною; взаємодія навчального закладу з родиною спрямована на інтеграцію інтересів, очікувань і хвилювань родини, педагогів та самої дитини в період її переходу до шкільного життя.

Виходячи з соціальної функції родини, – супроводжувати життя дитини та її психологічну захищеність та безпеку, винятковим завданням батьків майбутнього школяра є підтримка в родині його душевних та емоційних сил, а тому, організовуючи практику взаємодії з родинами на початку шкільного життя дітей, вчителям не слід підміняти цю соціальну роль родини установкою зробити з матері «другу вчительку» (О. Аматыєва, Г. Беленька, Н. Гавриш, С. Курінна) [1].

Обґрунтовуючи наступну соціально-педагогічну умову первинної економічної соціалізації дітей в навчальному закладі, ми виходили з розуміння того факту, що внутрішні резерви сучасної дитини розкриваються у різних видах бажаної їм діяльності: літературній, зображувальній, музичній, ігровій, конструюванні та моделюванні. Сучасний школяр полюбить грати, творити, фантазувати, радіти і розмірковувати. Гра стає змістом і формою організації життєдіяльності дітей. Ігрові моменти, ситуації та



прийоми включаються до всіх видів дитячої діяльності й спілкування педагога, батьків із школярами. Тому гра набуває сьогодні статусу особового простору розвитку дитини [3].

У цьому просторі відбувається первинна економічна соціалізація як конструювання «Я» та придбання власності (І. Задорожнюк). Відповідно до зазначених вище позицій нами і сформульовано наступну умову первинної економічної соціалізації дітей – використання гри у просторі первинної економічної соціалізації. Ігри у дитини формують відносини власності, у контексті як інтеріоризації соціально-економічних відносин, загалом, так і побудови його «Я-концепції» [2].

Для того, щоб виділена умова використання гри у просторі первинної економічної соціалізації як конструювання Я-дошкільника ефективно «працювала», потрібно враховувати особливості ігрового простору початкової школи.

Резюмуючи, зазначимо, що наведені вище загальні особливості ігрового простору для молодших школярів, а також зразки досягнень дитини в ігровій діяльності – це обов'язкові орієнтації при реалізації розглянутої умови ефективної первинної економічної соціалізації дитини в школі.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, узагальнюючи вищезазначене, зауважимо, що тільки створення визначених соціально-педагогічних умов у початковій школі стане підґрунтям для ефективної економічної соціалізації молодших школярів, і, як результат, формування їхньої економічної культури. В перспективах подальших пошуків у напрямі дослідження плануємо дослідити готовність майбутніх учителів початкових класів до формування готовності розвивати соціально-економічну компетентність молодших школярів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексєєнко Т.В. Зміст і напрями соціально-педагогічної діяльності // Соціальна педагогіка: теорія і технології / за ред. І.Д. Зверєвої. Київ, 2006. 316 с.
2. Дитина – педагог : сучасний погляд. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної дошкільної та початкової освіти : колективна монографія / авт. кол.: О.П. Амацьєва, Г.В. Беленька, Н.В. Гавриш, В.В. Докучаєва, Н.О. Курило, С.М. Курінна та ін. ; за заг. ред. В.В. Докучаєвої; Держ. закл. «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 492 с.
3. Кашуба Л., Чабан Н., Черешнюк О. Економічна соціалізація молодших школярів в умовах євроінтеграції // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Випуск 30. Львів, 2016. С. 33-42.
4. Кашуба Л.В. Економічне навчання молодших школярів за програмою «Цікава економіка» // Науковий часопис. Вересень. №3-4 (60-61). Миколаїв: МОШПО, 2012. С. 31-37.

УДК 373.3.016:811.161.2

**Анна ТИМОХОВА**

### **РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

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

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

*У пропонованій розвідці окреслено поняття креативність, проаналізовано праці сучасних науковців щодо дослідження особливостей формування креативного мислення молодшого школяра на уроках української мови в умовах системі НУШ, схарактеризовано основні ознаки креативності, важливі для формування комунікативної компетентності в учнів початкових класів*

**Ключові слова:** креативне мислення, креативність, молодший школяр, уроки української мови, Концепція НУШ.

**Постановка проблеми.** Розвиток системи освіти не стоїть на місці і сучасні проблеми потребують нових та інноваційних рішень, щодо покращення освітнього процесу. Це продиктовано потребою суспільства у нових наукових та творчих зверненнях, креативних розв'язків та нестандартних рішеннях. Саме тому необхідно розвивати креативне мислення ще на початкових етапах розвитку навчальної діяльності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Поняттям «креативність» та «креативне мислення» займалися багато науковців, найбільш відомі з них: С. О. Сисоєва, В. О. Моляко, Н. С. Лейтес (народився у Дніпрі), С. Л. Рубінштейн (народився в Одесі), В. О. Сухомлинського. Вони досліджували природу креативності та її розвиток під час навчально-виховної роботи.

Питаннями креативності в межах мовно-літературної галузі займаються М. С. Вашуленко, В. Л. Скуратівський, Г. Т. Шелехова, О. А. Кучерук.

**Метою** статті є огляд теоретичного, методичного та практичного матеріалу з питань розвитку креативного мислення молодшого школяра у системі НУШ.



**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** «Креативність» (від англійського слова «creativity») – досить стійка характеристика особистості, що виражається у творчій обдарованості, творчій схильності. Креативність – це вираження оригінальності, здатності створювати, винаходити та вносити новизну в навколишній світ.

Сьогодні можна помітити, що креативність швидко зростає з віком. Було виявлено, що п'ятирічні діти вдвічі частіше мають високий рівень креативності, ніж шестирічні.

До школи першокласники приходять з різним потенціалом та рівнем розвитку. Деякі люди починають проявляти певні творчі схильності ще до шкільного віку, але також можливо, що ці вони будуть приховані у переважній більшості дітей. Важливим завданням початкової школи є раннє виявлення здібностей і потенціалу кожної дитини. [4, 13]

Молодший шкільний вік – сензитивний період для розвитку креативності учнів, оскільки є періодом бурхливих процесів перетворень у фізіології й психіці особистості.

Розвиток креативного мислення на уроках української мови в початковій школі є важливою складовою загального розвитку особистості. Креативне мислення сприяє розвитку уяви, фантазії, мовленнєвих навичок та загального розвитку особистості.

Педагогічна практика показала, що найбільша складність у початковій школі полягає не в тому, що учні мають недостатньо розвинені здібності, навички, малий обсяг знань, а в тому, що вони пасивні на уроці. У дітей спостерігається відсутність бажання думати, творити, креативити, пізнавати нове, приймати нестандартні рішення.

Найважливішим завданням виховання і навчання є пробудження у дітей жаги до знань. Добре розвинене творче мислення дає можливість майбутнім громадянам грамотно ставити власні цілі та досягати їх.

В. Є. Омельченко стверджує: «Життя доводить, що в складних умовах, які постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до генерування й використання нових ідей, задумів, підходів та рішень. Це людина, яка володіє певним переліком якостей, а саме: рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення» [3, 2]

«Креативне мислення є інструментом для розвитку мовленнєвих знань, умінь і навичок. Творчість учня активізується під час переказування чи «усного малювання», роботи над словом-образом, адже вміння виділити головне, сприймати твір як єдине ціле – ознака логічного і творчого мислення» [1, 15], – вважає О. І. Калюжна.

Для того, щоб зацікавити учнів, необхідно проводити уроки в ігровій формі, адже ігрові матеріали стимулюють і створюють інтерес до вивчення даної теми. На основі гри виникає цікавий як для дітей, так і для педагогів процес ефективної загальноосвітньої діяльності на уроці.

Для розвитку креативного мислення використовуються різні види ігор:

дидактична гра, театральна, сюжетна, фантастична.

Ігри на уяву – найефективніший спосіб розвитку дитячої креативності. У цих іграх дитина може грати зі словами, складати незвичайні слова, загадки, вірші, казки, оповідання. В уявній грі дитина може знову і знову експериментувати з будь-якою дією, від якої вона отримує задоволення, і є вбудованим продуктом цієї діяльності.

Уяву можна вважати креативністю, оскільки вона розвиває такі важливі характеристики креативності, як:

- швидкість мислення – здатність генерувати найбільшу кількість ідей, фактично кількість ідей, що виникають за одиницю часу;
- гнучкість думки – здатність легко переносити полярні явища з одного шару в інший. У творчому процесі необхідно вміти гнучко змінювати стратегії та методи творчого дослідження, переходити від однієї ідеї до іншої, вміти переносити ідеї з одного об'єкта на інший, мати бажання отримати парадокс, результат;
- оригінальність – здатність формувати несподівані нові ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих;
- креативність – здатність не тільки генерувати ідеї, а й творчо їх розвивати;
- сміливість – здатність приймати рішення в невизначених ситуаціях;
- допитливість – відкритість і зацікавленість всім новим; уміння помічати незвичайне в звичайному, дивуватися цьому.

Італійський письменник Джанні Родарі також вважає, що ігри-фантазування сприяють розвитку креативності та уяви. Уява дозволяє дітям сприймати найчудовіші образи і ситуації в казках як реальні. Родарі вважає, що в процесі сприйняття у дитини постійно формуються враження від предметів, явищ і зв'язків між ними. Але, оскільки життєвий досвід дитини дуже малий і здатність судити «Що я бачу?» відносно невелика, в його душі відбувається безперервне поєднання вражень. З'являється велика кількість нових зв'язків між предметами і явищами. [2]



**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, креативна особистість – це та, яку характеризують новизна та оригінальність ідей, їх багатство, інтерес до процесу творчості безпосередньо, спрямованість на позитивний результат, а також здатність до експериментування, творчого пошуку тощо.

Молодший шкільний вік, який характеризується стрімким розвитком уяви та фантазії дитини, є сензитивним періодом для формування креативного мислення особистості у процесі навчання. Адже навчальна діяльність є провідною для дитини молодшого шкільного віку.

Гуманітарні дисципліни (українська мова та українська література) у початковій школі мають неоціненні можливості для розвитку креативного мислення дитини, де вона стає відкривачем й пошуковцем. Саме ці дисципліни збагачують емоційну сферу дітей відповідними сюжетами, образами, змістом цікавих форм, методів та засобів (ігрових, нестандартних уроків, інтегрованих уроків).

Новий формат уроку української літератури та мови, з використанням інноваційних освітніх ідей, інтерактивних технологій, у яких творче мислення розвивається через художню мову, є найоптимальнішим способом розв'язання та вирішення нових соціальних проблем. Новий урок сприяє вихованню вільного, незалежного, необмеженого, критичного та креативного мислителя, здатного будувати нову Україну європейського зразка.

Викладений матеріал не вичерпує проблему дослідження. В подальшому ми плануємо апробувати та виокремити одні з найефективніших прийомів інноваційних технологій навчання мовно-літературної галузі для розвитку креативності саме у учнів 1 класу та розширити аналіз теоретико-методологічної бази з цього питання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Калюжна О. І. Активізуємо креативність на уроках. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2012. №16-18 (308-310), С. 14–16.
2. Кухарчук І., Огороднік В. Розвиток художньо – мовленнєвих здібностей дітей на основі «Граматики фантазії» Джанні Родарі. *Сайт ЗДО №40 «Червоні вітрила» Рівненської міської ради*. URL: <https://www.zdo40.rv.ua/> (дата звернення 31.03.2023 р.).
3. Омельченко В. Є. Плекаймо творчу особистість учня. Із досвіду вчителя-словесника. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2012. № 3. С. 2–7.
4. Станіславчук І. М. Розвиток креативного мислення учнів початкових класів через використання творчих завдань: навчально-методичний посібник. Вінниця, 2017. 41 с.

УДК 811.161.2

Аліна ФЕДОРЕНКО

### ОГЛЯД ОСНОВНИХ ЗМІН У НОВІЙ РЕДАКЦІЇ «УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПISУ»

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

Науковий керівник гуртка – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.

*У пропонованій роботі розглянуто особливості впровадження змін в українському правописі. У статті висвітлено фрагменти новацій і змін у новому правописі, зроблено огляд за текстом правопису, розміщеному на сайті Міністерства освіти і науки України й на сайті Інституту мовознавства ім. О. О. Потебні Національної академії наук України.*

**Ключові слова:** орфографічна пильність, орфографічна грамотність, правописна компетентність, правописні правила, правописні зміни.

**Постановка проблеми.** Із 3 червня 2019 року почав діяти новий Український правопис. Від цього моменту рекомендовано застосовувати норми й правила нової редакції правопису в усіх сферах суспільного життя. Називають близько 20 новацій правопису, які чи не найбільше привертають до себе увагу. Правопис – це сукупність загальноновизнаних і загальнообов'язкових правил, що встановлюють способи передання мови на письмі. Він охоплює орфографію та пунктуацію сучасної української мови. Реагуючи на виклики мовної практики, сучасна редакція правопису розширила межі використання орфографічних варіантів, адже варіативність притаманна кожній мові на різних етапах її історичного розвитку. Змін у Правописі 2019 року насправді не так багато, однак на них необхідно звернути свою увагу кожному носію української мови. Їх умовно поділяють на дві групи: до першої належать слова, які слід писати по-новому, а звичне написання, до якого ми звикли, стало неправильним; друга група – старе написання залишається, але додається ще один варіативний правильний варіант. На засвоєння змін відведено п'ять років. У 2023 році йдеться про повноцінне впровадження змін у правописі слів української мови. Однак цей процес у закладах освіти відбувається по-різному й неоднозначно, що зумовлює актуальність окресленої проблеми.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Здійснений аналіз наукових джерел засвідчив, що в науково-методичній літературі існує велика кількість досліджень проблеми формування орфографічної грамотності кожної людини [1; 2; 3]. Відповідно до нашої спеціальності нас цікавить насамперед правописна культура учнів початкових класів. Умови формування орфографічної нормативності, причини, що зумовлюють



орфографічні помилки та недоліки досліджували вчені-педагоги К. Д. Ушинський, М. О. Корф, Д. І. Тихомиров, М. С. Рождественський, М. Р. Львов, Т. Ф. Потоцька, В. Л. Фльоров, В. Г. Шереметьєвський, М. С. Вашуленко, О. Н. Хорошковська.

Психологічні особливості орфографічних навичок та процесу їх формування вивчали Д. М. Богоявленський, Г. Г. Гранік, М. І. Жинкін, С. Ф. Жуйков. Проблема становлення орфографічної пильності розглядалася в працях Н. М. Алгазіної, М. Т. Баранова, М. Р. Львова, М. С. Селезньової та інших.

Навчання орфографії завжди було в центрі уваги методистів, учителів-практиків, психологів, зокрема питання навчання грамотного письма молодших школярів в аспекті теорії навчальної діяльності досліджували Л. С. Виготський, Л. І. Божович, Л. І. Айдарова, О. М. Власенков, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, Л. В. Занков, А. О. Люблінська, О. Я. Савченко, Н. Ф. Талізіна. Сучасні педагоги (вчителі, викладачі) у контексті викладання української мови обов'язково вивчали питання впровадження правописних змін в освітній процес. Через рік ці зміни мають знати всі носії української мови без винятку.

**Мета статті** полягає у виявленні особливостей змін в українському правописі й труднощів їх впровадження в освітній процес.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Із червня 2019 року фінальний текст нової редакції «Українського правопису» було опубліковано на офіційних сайтах Міністерства освіти і науки і Національної академії наук, схвалено Кабінетом Міністрів України (Постанова № 437 від 22 травня 2019 р.) спільним рішенням

Із цього моменту рекомендовано застосовувати норми та правила нової редакції Правопису в усіх сферах суспільного життя, передусім в офіційно-діловому стилі мовлення. Водночас розробляється план імплементації нової редакції «Українського правопису»; цим документом передбачено терміни та етапи впровадження змін в освітній процес. Зокрема, до навчальних планів і програм закладів середньої освіти всі новації правописної системи потрапляли упродовж 5 років; такий самий термін передбачено й для того, аби зміни в правописі потрапили і до тестів ЗНО, зараз в НМТ з української мови. Насамперед цей процес стосується закладів вищої освіти, де вивчення всіх новацій, правописних зокрема почав відбуватися відразу після їх затвердження й опублікування на офіційних сайтах.

Будь-який правопис має три підсистеми: 1) графічну (алфавіт); 2) орфографічну (закономірності поєднання букв алфавіту для передавання на письмі звукового образу мови); 3) пунктуаційну (розділові знаки, що передають змістове та інтонаційне членування мовлення). Новий правописний кодекс стосується тільки орфографії. Усі запропоновані зміни можна умовно поділити на 2 групи: 1) справжні зміни в написанні слів (без варіантів) і 2) варіантні доповнення до чинної норми (збережено старий і запропоновано новий варіант написання слова) [1].

Отже, зміни в українському правописі умовно поділяють на дві групи: пишемо тільки по-новому та пишемо або по-новому, або по-старому.

Розглянемо обидві групи.

До *першої* групи безпосередніх змін належать правила, що зменшують кількість слів, які раніше писалися з дефісом. Передусім це стосується слів із першим компонентом **пів**: *пів стола, пів країни, пів яблука, пів Кропивницького, пів Японії*. Компонент **пів** зі значенням «половина» із наступним іменником – загальною та власною назвою у **формі Р. в. однини** пишеться **окремо**. Якщо **пів** з наступним іменником у **формі Н. в.** становить єдине поняття й не має значення половини, то їх пишемо **разом**: *півмісяць, півострів, півзахисник*.

Разом без дефісу пишемо слова з першим іншомовним компонентом **анти-, віце-, екс-, лейб-, обер-, штабс-, унтер-, веб-, мас-, прес-** (за попереднім правописом слова з цими компонентами писалися через дефіс): *антивірус, ексміністр, віцепрем'єр-міністр, лейбгвардієць, оберлейтенант, штабскапітан, унтерофіцер, контрадмірал, топменеджер, флешінтерв'ю, вебкамера, масмедіа, преміумклас, пресконференція*.

Слова з першим іншомовним компонентом, що визначає кількісний (вищий від звичайного, дуже високий або слабкий, швидкий і т.ін.) вияв чого-небудь: **архі-, архи-, бліц-, гіпер-, екстра-, макро-, максі-, міді-, мікро-, міні-, мульти-, нано-, полі-, преміум-, супер-, топ-, ультра-, флеш-**: *архіскладний, архидиякон, бліцновини, гіпермаркет, екстраклас, макромолекула, мікрочастинка, мініблок, мінідиск, мультимільйонер, наночастинки, полісахариди, преміумклас, супермодель, топменеджер, топмодель, ультрамодний, флешінтерв'ю*.

Якщо такі іншомовні компоненти приєднані до власного імені, то їх пишемо з дефісом: *пан-Європа, псевдо-Фауст*.

Ініціальну абрєвіатуру, написану великими або малими літерами, із будь-яким словом також пишемо через дефіс: *ВІЛ-інфекція, ДНК-аналіз, ДНК-експертїза, ВІП-зала, е-декларування, е-декларация*. За традицією: *карт-блани, статус-кво*.

По-різному запропоновано писати назви товарних знаків, виробничих марок технічних виробів (машин,



приладів і т. ін.). З великої літери і в лапках пишемо: *автомобілі «Нісан», «Вольво», «Фольксваген», літак «Боїнг 777», трактор «Слобожанець»*. Однак якщо таке слово вживається як загальна назва, то з малої: «нісан», «вольво» «боїнг» (літак), «слобожанець» (*трактор*); *Він приїхав на новому блискучому «джипі»*.

Назви, пов'язані з релігією, пишемо з великої літери, а в усталених словосполученнях розмовного мовлення, де слова *Бог, Господь, Матір Божя* та ін. не вживаються як їх найменування, їх пишемо з малої літери: *бог зна що, господь з тобою, їй-богу, господи боже мій, дай боже, боже збав* тощо.

Тепер пишемо тільки *двоактний, двоокис, двооксид, двоопуклий, двоосьовий, триатомний, триокисень, чотириосьовий* – а не «двох-», «трьох-», «чотирьох-», як раніше, перед наступним А чи О).

Слова з елементами *дво-* / *двох-*, *три-* / *трьох-*, *чотири-* / *чотирьох-* пишуться інакше: пишемо *двох-*, *трьох-*, *чотирьох-*, якщо наступна частина є числівником чи співвідносним іменником: *двохсотий, трьохтисячний, чотирьохмільйонний, чотирьохмільярдний; двохсотріччя, трьохсотріччя, чотирьохсотріччя*; і *дво-*, *три-*, *чотири-* в усіх інших випадках, зокрема: *двоактний, двоокис, двоокисень, двооксид, двоопуклий, двоосьовий, триатомний, триокисень, чотириосьовий*. (Раніше в першому з цих випадків припускалося і *двох-*, *трьох-*, *чотирьох-*; натомість тільки ці форми на *-ох-* вимагалися в разі, якщо наступна частина слова починалася на голосний А, О).

Другу групу, тобто варіантне написання й вимова правописних новацій становлять передусім слова іншомовного походження. Так, у прізвищах та іменах людей допускається передавання звука [g] двома способами: буквою *г* (*Вергілій, Гегель, Гуллівер*) та буквою *г* (*Вергілій*).

Звук [j] звичайно передаємо відповідно до вимови іншомовного слова буквою *й*, а в складі звукосполучень [je], [ji], [ju], [ja] буквами *є, ї, ю, я*: *буєр, конвеєр, плеєр, флаєр, параноя, секвоє, феєрверк, ін'єкція, проєкт, проєкція, траєкторія, фос, еті, Гаїті, Гоя, Єйтс, Савоя, Феєрбах, Маєр, Каєнна, Ісая, Йоганн, Рамбує, Соєр, Хаям, Хеєрдал, Юнона*.

У словах, що походять із давньогрецької та латинської мов, буквосполучення *au* звичайно передається як *ав*: *автор, автомобіль, лавра, Павло*. У запозиченнях із давньогрецької мови, що мають стійку традицію передавання буквосполучення *an* шляхом транслітерації як *ау*, допускаються орфографічні варіанти: *аудієнція і авдієнція, аудиторія і авдиторія, лауреат і лавреат, пауза і павза, фауна і фавна*.

Буквосполучення *sk*, що в англійській, німецькій, шведській та деяких інших мовах передає звук [k], відтворюємо українською буквою *к*: *Дікенс, Дікінсон, Джексон, Текерей, Бекі, Букінгем, Бісмарк, Брюкнер, Брокес, Ламарк, Штокманн, Стокгольм, Рудбек, Шерлок*.

Буквосполучення *th* у словах грецького походження передаємо звичайно буквою *т*: *антропология, аптека, католик, театр, теорія, ритм*.

У словах, узвичаєних в українській мові з *ф*, допускається орфографічна варіантність: *анафема і анатема, дифірамб і дитирамб, ефір і етер, кафедра і катедра, логарифм і логаритм, міф, міфология і міт, мітология, Агатагел і Агафангел, Афіни і Атени, Борисфен і Бористен, Демосфен і Демостен, Марфа і Марта, Фессалія і Тессалія та ін.*

Іменники III відміни на *-ть* після приголосного, а також слова *кров, любов, осінь, сіль, Русь, Білорусь* у родовому відмінку однини (кого? чого?) можуть мати варіантні закінчення *-ї* та *-и*: *радісті і радості, незалежності і незалежности, честі і чести, любові і любови, осені і осени, Русі і Руси*.

У новому правописі є стаття, що регламентує правильне написання різних сайтів і ресурсів. Назви сайтів без родового слова пишемо з малої літери (*твітер, гугл*); назви сайтів з родовим словом пишемо з великої літери і в лапках (*мережа «Фейсбук», ресурс «Вікіпедія»*); назви сайтів, вжиті як назви юридичних осіб, пишемо з великої літери (*РНБО ввела санкції проти Яндексa*).

Зазначимо, що в новій редакції правопису вміщено спеціальний параграф, що має безпосередній стосунок до проблеми гендерної рівності в нашій країні. Ідеться про активне утворення й вживання так званих **фемінітивів**, тобто назв жінок за їх професійними, освітніми, посадовими ознаками, сферою діяльності тощо. У цьому параграфі детально зазначено, якими суфіксами можна послуговуватися для утворення таких слів. Водночас із уже звичними для нас словами *вчителька, вихователька, касирка, прибиральниця*, запропоновано активно вживати й інші лексеми: *юристка, дикторка, директорка, завідувачка, філологиня, критикеса, мисткиня* тощо.

За допомогою суфікса **-к-** від іменників чоловічого роду утворюємо іменники на означення осіб жіночої статі: *авторка, дизайнерка, директорка, редакторка, співачка, студентка, фігуристка* та ін.

Суфікс **-иц-(я)** приєднуємо до основ на **-ник**: *верстальниця, набірниця, порадиця та -ень*: *учениця*. Суфікс **-ин-(я)** сполучаємо з основами на **-ець**: *кравчиня, плавчиня, продавчиня*, на приголосний: *майстриня, філологиня; бойкиня, лемкиня*, а суфікс **-ес-** рідковживаний: *дияконеса, патронеса, поетеса*.

Ці слова не мають обмеженого розмовним стилем уживання, їх можна застосовувати і в офіційних документах як варіанти до узвичаєних чоловічих форм.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У пропонованій роботі вибрано лише окремі фрагменти новацій і змін у новому правописі. Огляд зроблено за текстом правопису,



розміщеному на сайті Міністерства освіти і науки України і на сайті Інституту мовознавства ім. О. О. Потебні Національної академії наук України.

Запропоновані зміни логічні, зумовлені потребою в уніфікації написання слів. Використання варіативних форм умотивоване, більшість із них відбивають українські національні риси, тому дослідники вважають, що з часом залишаться самобутні структури української мови.

Зрозуміло, подальшого вивчення потребують дослідження щодо змін в орфографії української мови, зокрема питання формування орфографічної пильності в молодших школярів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Український правопис – 2019: основні зміни та доповнення. URL: <https://vnu.edu.ua/uk/articles/ukrayinskiy-pravopis-2019-osnovni-zmini-ta-dopovnennya>
2. Український правопис. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/ukrayinskij-pravopis-2019>.
3. Стислий огляд основних змін у новій редакції «Українського правопису». URL: <https://naurok.com.ua/stisliy-oglyad-osnovnih-zmin-u-noviy-redakcii-ukra-nskiy-pravopis-2019-231625.html>

УДК 372.851

**Вікторія ФРИПТУЛЯК**

### **ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УЯВЛЕНЬ ПРО ГЕОМЕТРИЧНІ ТІЛА**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Нікіміна О. О.*

*У статті представлено теоретичні основи формування уявлень про геометричні тіла у дітей молодшого шкільного віку, психолого-педагогічні засади пошуку шляхів формування геометричних уявлень. На основі аналізу наукових праць визначено особливості організації молодших школярів під час роботи з геометричними тілами.*

**Ключові слова:** *теорія формування просторових уявлень, геометричні тіла, молодший школяр.*

**Постановка проблеми.** Вивчення математики в системі початкової освіти є однією з основних дисциплін. Математична компетентність є ключовою та визначена Державним стандартом початкової загальної освіти, яка передбачає виявлення математичних залежностей в навколишньому середовищі, моделювання ситуацій із застосуванням математичних відношень, усвідомлення ролі математичних знань та вмій в особистому і суспільному житті людини [3]. На уроках математики формуються особисті якості дитини: організованість, зібраність, здатність швидко та якісно приймати рішення, доводити й відстоювати свою думку. Допомогає в цьому геометрична складова математичної компетентності, основою якої є «уміння орієнтуватися в просторі, вимірювальні і конструкторські вміння, здатність застосовувати ці вміння у життєвих ситуаціях» [3, с.43]. Тому, одним із найважливіших завдань початкового курсу математики Нової української школи є формування в учнів уявлень про деякі геометричні фігури та їх властивості.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Питання формування геометричних уявлень у дітей молодшого шкільного віку було досліджено науковцями: Л. Баранюк, Т. Дорошенко, В. Мацько, М. Коломієць, В. Кухар, Г. Титова, О. Тарасова, В. Седакова та ін. Методисти дотримуються думки, що навчання в початковій ланці освіти має здійснюватися на основі пошукової діяльності - зв'язок з безпосереднім досвідом учнів, який виступає як відправний момент і найважливіше джерело навчального пізнання, носить соціальний характер.

**Мета статті.** Висвітлити теоретичні основи організації пошукової діяльності у процесі формування уявлень про геометричні тіла у дітей молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У педагогіці зібрано багато наукових праць, які вказують на можливості математичної науки. Аналіз теоретичної бази показує, що математика активно впливає на розвиток мислення (логічного та абстрактного), уяви, спостережливості.

У початковій школі геометрична складова не має окремого розділу для вивчення. Вона тісно пов'язується з арифметичним матеріалом, з вивченням величин, пропорційно розподілена на весь курс та зустрічається майже на кожному уроці.

Дослідниця О. Тарасова вважає, що «поняття про простір входять оцінка розташування предметів, їх розмірів, форми, взаємного розташування предметів, і їх положення щодо мовця; крім цього, розташування суб'єкта по відношенню до оточуючих його об'єктів; локалізація навколишніх об'єктів щодо людини, що орієнтується в просторі; визначення просторового розташування предметів відносно один одного» [13, с.82]. Орієнтування дітей в навколишньому просторі, розвивається також в певній послідовності. Перш за все, зазначає В. Седакова – «це положення предметів по вертикальній осі (верх-низ), потім вперед і назад, потім відношення об'єктів (праворуч або ліворуч). Дитина визначає його (положення) в тому випадку, якщо





предмети розташовані збоку, тобто ближче до тієї чи іншої руки» [12, с.37]. При цьому на початку роботи всі дії супроводжуються рухами рук і очей.

Практична діяльність займає центральне місце в процесі розвитку просторової уяви. Це перший крок у знайомстві з геометричними фігурами, їх сприймання та порівняння вже з відомими образами. Уяву найкраще розвивати під час гри, саме в ігровій діяльності учні практично опановують простір та предметну діяльність, удосконалюють процес сприйняття простору. [4]

Використовуючи інтегровано-діяльнісний підхід у процесі формування просторової уяви молодшого школяра допомагають такі методи навчання як:

- ліплення геометричної фігури з пластиліну;
- виготовлення 3D моделей фігур;
- поєднання зображення, аплікації, ліплення.

Така система дозволяє учням створювати нові образи, використовуючи для цього абсолютно різні матеріали, засоби та способи.

Таку ж увагу потрібно приділяти й конструктивній діяльності.

Виконуючи завдання пов'язані з конструюванням учні аналізують, підбирають подібні деталі до запропонованих конструкцій. Це допомагає формувати у дітей цілісне уявлення про предмет, його частини, розмір та взаємозалежність однієї деталі з іншою. Не потрібно обмежувати процес формування геометричних уявлень в учнів лише наочною, навпаки потрібно розширювати та поглиблювати їх знання про властивості і практичне застосування геометричних фігур. [2]

На початковому етапі навчання у дітей «... закладається фундамент системи знань, які поповнюються в подальші роки, і одночасно формуються розумові і практичні операції, дії і навички, без яких неможливі подальші навчання та практична діяльність» [6, с. 28].

Опираючись на сучасні психологічні дані можна визначити, що «розумовий розвиток молодших школярів має великі резерви, які в загальноосвітній школі практично не використовуються» [8, с.36]. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що «пізнавальна сфера – це складне за своїм змістом поняття, що є важливою характеристикою інтелектуального розвитку особистості» [7, с. 71].

Такі автори, як Ж. Піаже, Л. Вигодського і С. Максименко виділяють деякі пізнавальні психічні процеси: відчуття, сприймання, увага, уява, пам'ять, та мислення [8, с. 53]. На кожному віковому етапі розвитку дитини пізнавальна сфера індивіда має певні особливості. Більшість вчених відзначають, що «загальною особливістю молодшого шкільного віку є переважна нерозвиненість довільної сфери дитини, оскільки в неї ще недостатньо сформовані внутрішні засоби саморегуляції» [8, с.54].

Науковиця В. Седакова вважає, що застосовуючи геометричний матеріал в молодшому шкільному віці ми розвиваємо у дітей образне мислення» [30, с. 36]. Урок математики насправді відіграє вагомішу роль ніж ми думаємо, на заняттях формується аналітико-синтетичне та просторове мислення [8, с. 66]. Одиниця просторового мислення – образ, в ньому виділені просторові характеристики об'єкта: розташування, величина, форма та його складові компоненти [12, с. 37].

Просторове мислення та його розвиток у молодшого школяра є важливою частиною його розумового становлення в цілому, вважає Н. Корчевська. Саме цей вік є найбільш придатним, аби формувати просторове мислення, тому що «наочно-образний стиль розумової роботи вважається на даному етапі основним, а це значить, що даний вік більш відповідний для формування як операційного так і базового боку просторового мислення» [7, с. 69].

Серед характерних особливостей мислення дітей молодшого шкільного віку є перехід від наочно образного до словесно логічного (понятійного мислення), завдяки чому відбувається перебудова всіх інших психічних процесів. Але при цьому абстрактні, формально логічні висновки дитині цього віку ще не доступні [11, с.218].

На формування просторових уявлень великий вплив мають ігри:

- а) «із сірниками»;
- б) на відтворення з геометричних фігур образних і сюжетних зображень: з 2 трикутниками, з 8 трикутниками, «танграм», «Яйце Колумба», «монгольська гра», «в'єтнамська гра», «чарівне коло», і т.д.

Ці ігри можна використовувати протягом усього навчання в початковій школі.

Етап вивчення геометричного матеріалу молодшими школярами дотримуючись компетентнісного підходу, на думку Т. Дорошенко і В. Мацько, «має супроводжуватись практичними вправами, тоді учні будуть сприймати не лише готові геометричні фігури і тіла, а й самостійно створювати і відтворювати досліджувані геометричні форми, використовуючи для цього креслення, моделювання, вирізання і наклеювання, вирізання розгортки і склеювання, конструювання геометричних фігур з інших фігур тощо» [5, с.37].

Тому використання вчителем різних вправ та ігор позитивно впливатиме на розвиток просторового мислення у молодших школярів.



У Державному стандарті початкової освіти зазначено мету математичної галузі: формування математичних компетентностей; розвиток мислення, розпізнання та моделювання процесів, ситуацій з повсякденного життя, які можна розв'язати застосовуючи математичні методи, а також робити самостійний вибір. [3]

Нормативні документи регламентують вимоги до загальних результатів опанування учнями з геометричного матеріалу, для пізнання навколишнього світу». [1]

Учні мають досягти таких результатів у навчанні:

- аналізувати об'єкти навколишнього світу, ситуації, що виникають у житті;
- володіти обчислювальними навичками, застосовувати у навчальній і практичній діяльності;
- вміти визначати просторові відношення;
- розпізнавати геометричні фігури за їх істотною ознакою;
- будувати, конструювати об'єкти;

Обов'язковими результатами навчання учнів 1-2 класів є:

- учні мають орієнтуватися на площині та в просторі; • описувати або зображувати схематично розміщення, напрямок і рух об'єктів;
- розпізнавати знайомі вже геометричні площинні та об'ємні фігури серед об'єктів, які знаходяться навколо нас і на малюнках;
- з підручного матеріалу конструювати площинні і об'ємні фігури. Створювати макети уявних та реальних предметів; [9]

Обов'язковими результатами навчання учнів 3-4 класів є:

- орієнтується на площині і в просторі, рухатися за визначеним маршрутом; планувати маршрути пересування;
- у фігурах складної форми знаходити знайомі геометричні фігури;
- створювати з геометричні фігури різної конструкції; будувати площинні фігури за заданими розмірами;
- визначати спільну властивість об'єктів навколишнього світу та інтерпретувати її як величину для вимірювання та порівняння. [10]

Типові освітні програми для початкової школи спрямовані на всебічний розвиток дитини, її здібностей, талантів, формування цінностей, розвиток самостійності, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб.

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

Процес вивчення геометричного матеріалу дає можливість задіяти і розвивати всі типи мислення, що дає учневі можливість самостійно визначити шлях вирішення поставленого завдання, який відповідає його типу мислення. Зі сторони психології формування геометричних уявлень починає свій розвиток, ще з самого народження дитини, її оточує геометричний світ. Все, що вона бачить навколо, певною мірою, відноситься до геометрії.

Проте практика показує, що засвоєння геометричних уявлень молодшими школярами знаходиться на недостатньому рівні і потребує коригування. Виокремлюють певні причини, які це провокують: мала кількість часу на вивчення геометричного матеріалу; обмежена варіативність завдань в підручниках; низький рівень використання практичних методів навчання геометричному матеріалу. Одним із шляхів вирішення та усунення перелічених недоліків вважаємо організацію пошукової діяльності в процесі формування геометричних уявлень.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.А. Методика викладання математики в початкових класах: Навчальний посібник. 2-е вид., перероб. і доп. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2001. 368 с.
2. Вивчення елементів геометрії у початковому курсі математики URL: <http://dpo.ippo.kubg.edu.ua/?p=29>
3. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua> (дата звернення: 13.03.2023).
4. Доля І., Михайленко В. Розвивальне навчання. Психолог №44 (140), листопад - 2004. - С.4-6.
5. Дорошенко Т.М., Мацько В.В. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень: навчальний посібник /упоряд.: Т.М. Дорошенко, В.В. Мацько – Кременчук: ПП «Бітарт». 2019. 96 с.
6. Коломієць М. Навчально-дослідницька діяльність дітей молодшого шкільного віку / Завучу. Усе для роботи. 2015. № 9-10. С. 25 – 29.
7. Корчевська Н.Р. Психоемоційні особливості молодших школярів у процесі формування позитивних мотивів навчання // Тернопільський НПУ імені Володимира Гнатюка. 2009. С. 67-73.
8. Максименко С.Д. Загальна психологія [3 видання] / С.Д. Максименко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
9. Освітня програма початкової школи. Цикл І (1 – 2 класи) URL: <https://drive.google.com/file/d/>
10. Освітня програма початкової школи. Цикл ІІ (3 – 4 класи) URL: <https://drive.google.com>
11. Пелешко О. Аналіз індивідуальних особливостей пам'яті у дітей молодшого шкільного віку // Humanities & Social Sciences, 2009. 228 с.
12. Седаква В.И., Новоселова О.Н. Формирование геометрических представлений младших школьников при использовании деятельностного подхода // Том 27. Педагогические науки. София. «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2012. С. 35 – 40.
13. Тарасова О. В. Пространственная геометрия: история и современность / О. В. Тарасова // Начальная школа. 2003. № 8. С. 81-83.



УДК 373.3.016:811.161.2

Діана ХВИЛЬ

**МІСЦЕ Й РОЛЬ ЕЛЕМЕНТІВ СТОРІТЕЛІНГУ ТА ТРВЗ-ПЕДАГОГІКИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

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

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кіндеї Л. Г.

У дослідженні проаналізовано досягнення психолого-педагогічної науки в галузі методики навчання літературного читання в початкових класах, систематизовано погляди провідних педагогів та методистів на особливості організації інноваційного навчання; визначено роль і місце освітніх технологій для досягнення високого рівня сформованості умінь читати й усвідомлювати тексти різного ступеня складності; схарактеризовано прийоми формування читацької самостійності учнів у процесі роботи з художнім твором.

**Ключові слова:** мовленнєвий розвиток, ігрові технології, дидактична гра, молодший школяр, ТРВЗ-педагогіка, сторітелінг.

**Постановка проблеми.** Модернізація сучасної системи освіти в Україні, зміна її орієнтирів на усебічний розвиток особистості дитини, формування інтелектуального потенціалу та забезпечення постійного самовдосконалення вимагає змін і в системі сучасної початкової освіти. Передовсім їй потрібно зорієнтувати на творчий особистісний розвиток кожного учня відповідно до його здібностей. Пріоритетним напрямом формування оновленої системи сучасної початкової освіти є впровадження інноваційних технологій навчання й виховання.

Уважаємо, що впровадження технологій для підвищення ефективності початкової освіти особливо важливо під час розвитку зв'язного мовлення учнів молодших класів, оскільки це сприяє розв'язанню проблеми щодо їхнього якісного впливу на зміст, методи та форми організації навчання, які й створюють умови для творчого розвитку особистості школяра.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Специфіку розвитку творчих здібностей учнів постійно досліджують психологи, педагоги, методисти, учителі-практики, з-поміж яких варто згадати наукові розвідки Л. Богояленського, Л. Виготського, В. Давидова, Н. Менчинської, С. Рубінштейна, Г. Костюка. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки важливими є праці О. Савченко, В. Паламарчука, С. Гончаренка, Ю. Мальваного, О. Проскури, М. Вашуленка, Л. Варзацької, О. Хорощовської та ін.

Упровадження технології ТРВЗ є досить актуальним, оскільки вона є новим інструментом для розвитку творчого мислення і дорослих, і дітей. Систему ТРВЗ-технологій було адаптовано для роботи в школі, зокрема в початковій. Праці Г. Альтшуллера стали основою так званої творчої педагогіки.

На сьогодні розроблено спеціальні дослідження, авторами яких є В. Богат, Б. Злотін і А. Зусман, М. Меєрович, Л. Шрагіна та ін. Учені розробили методи й прийоми навчання школярів на базі ТРВЗ-технологій, а також адаптували основні принципи ТРВЗ для учнів початкової школи.

Сучасні наукові дослідження спрямовані як на вдосконалення навчального процесу в початковій школі з допомогою методів, засобів та організаційних форм навчання, так і на якісні зміни змісту освіти. Аналіз науково-педагогічних досліджень останніх років засвідчив прагнення вчених до реформування концептуальних і структурно-змістових засад навчання учнів початкових класів на ідеях демократизації, гуманізації, подолання національного нігілізму, заїдеологізованості змісту освіти та девальвації загальнолюдських цінностей.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні та окресленні питання використання елементів ТРВЗ-педагогіки на уроках літературного читання в процесі навчання грамоти, зокрема визначити сутність системи використання елементів ТРВЗ-педагогіки на уроках читання під час навчання грамоти.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Питання творчості було і залишається актуальним у всі часи, оскільки саме творчі особистості створюють нове в усіх галузях людського життя. У цьому контексті розвиток літературно-творчих здібностей учнів у період шкільного навчання – одне з найважливіших завдань сучасної початкової школи. Останнім часом усе більше психологів і педагогів стверджує, що потрібно шукати нові шляхи розвитку творчого потенціалу учнів. За обсягом принципової новизни результату розрізняють чотири рівні творчості:

Перший рівень характеризує процес творчості, який дозволяє одержати принципово новий результат, новий для всього людства. Це твори геніальних письменників, художників, композиторів, винаходи та відкриття, які перетворюють життя людини й людства в найрізноманітніших напрямках. Зрозуміло, що творчість такого рівня властива досить вузькому колу творців-геніїв.

Другий рівень творчості стосується продукту, який є новим для досить великого кола людей, скажімо, для певної країни світу.



Третій рівень характеризує новизну творчого продукту для значно меншого кола людей. Найочевиднішим прикладом творчості цього рівня є раціоналізаторська пропозиція, що реалізується здебільшого в межах якогось підрозділу підприємства, а в найкращому випадку – галузі.

Четвертий рівень торкається творчості, новизна продукту якої є об'єктивною, відносною, значущою тільки для самої людини-творця, однак такий обмежений обсяг цього рівня творчості не заважає йому бути чи не найважливішим, початковим етапом в оволодінні вищими рівнями творчості, формуванні вмінь і навичок загальної креативності, важливих для більшої кількості людей [5, 11].

У початковій школі на уроках читання ми можемо формувати четвертий рівень творчості – літературно-творчі здібності учнів першого класу.

Розвиток літературно-творчих здібностей учнів є складним багатоплановим процесом. Він опирається на такі пізнавальні і творчі здібності: а) спостережливість, здатність побачити незвичне у звичайному; б) розвинену уяву, вміння фантазувати, змінювати об'єкт; в) розвинене мовлення, образне мислення; г) допитливість, пізнавальний інтерес [7].

Учителям О. Савченко радить для цього якомога повніше використовувати природне середовище школи, особистий досвід дітей, стимулюючи можливість одночасного сприймання інформації з різних джерел (дитина чує, читає, бачить, торкається, згадує). Педагог зазначає, що ядром дитячої творчості є яскраві образи, які дитина наділяє казковими властивостями. Так само, як і в створенні будь-якого образу, тут виокремлюють три етапи: прийняття мети діяльності, виникнення задуму, матеріалізація образу-задуму [8, 105].

Засобами оволодіння творчою діяльністю та розвитку творчих здібностей учнів початкової школи може бути застосування системи творчих завдань за методами ТРВЗ-педагогіки. Метою ТРВЗ-педагогіки є формування сильного мислення і виховання творчої особистості, підготовленої до розв'язування складних проблем у різних галузях діяльності. Під методами розв'язування винахідницьких завдань розуміють прийоми й алгоритми, які розроблені в межах ТРВЗ-педагогіки, а також зарубіжні методи: мозковий штурм, синектика, морфологічний аналіз, метод фокальних об'єктів, емпатії тощо. Комплексне вивчення й використання прийомів і методів ТРВЗ формують в учнів початкової школи так зване «тривіське мислення», сутність якого в тому, що націленість на ідеальне рішення, виявлення й розв'язання суперечностей поступово переходять на підсвідомий рівень [6].

Провідні педагоги пропонують дотримуватися певних принципів стимулювання творчої активності, які допомагають подолати психологічну інерцію, що є основним ворогом творчості. Ці принципи передбачають:

- створення для учня комфортної психологічної атмосфери, в якій він може радісно дивуватися власним відкриттям у процесі пошуків нестандартних рішень;
- неприпустимість несхвальних оцінок творчих спроб (важливо не вживати оцінні судження типу: «Ні, це не так», а створити свій власний арсенал стимулюючих до роздумів висловів на кшталт: «Давайте поміркуємо над цією пропозицією», «А яку думку мають інші» тощо);
- терпимість до незвичних ідей і запитань, необхідність відповідати на всі запитання дітей тощо.

Робота за методами ТРВЗ-педагогіки в початковій школі на уроках читання в період навчання грамоти проходить у чотири етапи і визначається такими послідовними завданнями: 1) навчати учнів знаходити і розв'язувати суперечності, не боятися негативного в об'єкті та явищі; вчити системного підходу, тобто баченню світу у взаємозв'язку його компонентів; формувати вміння бачити навколишні ресурси (засоби, можливості, те чим ми можемо скористатися в разі необхідності); 2) навчати учнів початкової школи винаходити; «оживлювати» предмети та явища, приписуючи одним якості інших і навпаки, а також відкидати непотрібні і шукати найкращі варіанти; 3) розв'язувати казкові завдання й придумувати казки; важливо навчити кожну дитину уникати сумного закінчення казки, не змінюючи при цьому сюжету; складати нові казки на основі уже відомих; 4) навчати молодших школярів знаходити вихід з будь-якої життєвої ситуації, опираючись на набуті знання та інтуїцію, використовуючи нестандартні, оригінальні рішення [7, 25].

На уроках навчання грамоти в початковій школі можна використовувати різноманітні прийоми ТРВЗ-педагогіки, які допомагають створювати художні образи. Особливо ефективними виявляються *прийоми фантазування Джанні Радарі*. Розглянемо методіку проведення деяких із них:

*Приєм «Кола по воді»*

- обрати слово (з 5–6 букв, без м'якого знака, апострофа, букви и);
- записати це слово в колонку;
- написати поряд із кожною буквою іменник (прикметник), який починається з цієї букви, наприклад: с – сила; о – осінь; н – нора; ц – цибуля; е – екран;
- скласти оповідання з використанням усіх слів; заголовок – слово «Сонце» (або слово сонце повинно виражати головну думку складеного оповідання).



*Біном фантазії.* Два учні записують по одному слову з різних сторін дошки так, щоб не бачити, що пише інший. Один записує назву живого предмета, інший – неживого. Потім дошка відкривається, і записана пара слів стає початком нової незвичайної історії. Наприклад: муха – рукавичка. За допомогою різних прикметників складаються і записуються різні словосполучення: муха на рукавичці; рукавичка з мух; муха в рукавичці; рукавичка без мухи; муха з рукавичкою; муха під рукавичкою.

Розвиток теми. Придумати історії з відповідним заголовком або побудувати ланцюжок речень від першого слова до другого.

*Довільний префікс* До слова додається «довільний префікс» – і з'являється нова цікава ідея (аквабука, астробуква, віцебука, монобука, ексбука...): супер – надзвичайний (супермен); віце – помічник (віце-президент); пів – половина (півкуля); аеро – повітряний (аеропорт); анти – проти (антиміль); зоо – тваринний (зоопарк); мото – той, що рухається (мотоцикл); астро – зірковий (астрономія); відео – бачити (відеомагнітофон); архео – древній (археологія); мело – музичний (меломан); моно – єдиний (монолог); аква – водяний (акваланг); біо, зам, най, мікро, міні...

Наприклад: об'єкти для вдосконалення – стілець, віник, олівець...

Мелостілець – музичний стілець, грає різні мелодії, коли на нього сідаєш;

Відеоолівець – перетворює в малюнок написане.

*Прийом «Що потім?»*

Використання прийому дозволяє придумувати продовження відомих сюжетів.

Наприклад: Лисиця з'їла колобка. Що потім? Як колобок поведився усередині лисиці? (Може, він продовжував співати й заважав їй полювати? А може, він зміг вискочити й утекти від лисиці, коли вона позіхнула?).

*Прийом «Фантастичне продовження».* Учитель називає будь-яку реальну подію. Наприклад: пішов дощ, замукала корова, вироста ромашка...

Потрібно придумати казкові, незвичні наслідки. Наприклад: Пішов дощ, але на землі замість трави вирости нові дощики-краплинки. А що було потім?

Корова замукала, й у кожного, хто її чув, з'явилася в руках склянка молока. А що потім? Чим усе закінчилося?

*Прийом «Кит і кіт».* Обрати два слова, схожих за звучанням: ворона – корона. Поміняти місцями обрані об'єкти: ворона опинилася на голові в королеві, а корона – на горі. Дати пояснення, як таке може статися (Одного разу подув такий сильний вітер. Він здув з голови королеві корону і заніс її на горі за містом. У цей час ворона, яка спала, впала з гілки прямо на голову королеві, але та нічого не помітила). Розвиток сюжету. Придумати продовження казки.

*Фантастичні гіпотези.* Придумування історій, сюжет яких будується на обговоренні: що було б, якби...? Наприклад: якби раптово зникло сонце, якби люди перестали хворіти, якби в клас зайшов інопланетянин.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, творча уява і фантазія – важливі якості особистості. Регулярне використання творчих прийомів фантазування на уроках літературного читання з учнями початкової школи створюють усі умови для розвитку їхньої творчої уяви, творчого мислення, здатностей до створення творчого продукту. Отже, використання елементів системного мислення ТРВЗ на уроках літературного в початковій школі сприяє розвитку здібностей учнів початкової школи до нетрадиційного, оригінального вирішення нових проблемних задач і ситуацій на основі інтуїтивного мислення і творчої уяви. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні розвитку образного мовлення учнів засобами сторітелінгу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богат В. ТРВЗ: основні положення: [про наук. концепцію теорії розв'язання винахідницьких задач] / В. Богат // Дошкільне виховання. – 2015. – № 7. – С. 18.
2. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / Авт.-упор. І. І. Дівакова. – Тернопіль: Мандрівець, 2015. – 180 с.
3. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – К.: Основи, 2016, – 80 с.
4. Кріпакова С. Використання функціонально-системного підходу, як методу ТРВЗ, в початковій школі / С. Кріпакова. – [Електронний ресурс]. // Режим доступу: <http://sichneva2016.jimdo.com/>
5. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. – Х.: Вид. група «Основа», 2014. – 360 с.
6. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Романець. – К.: Либідь, 2011. – 286 с.
7. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2015. – 334 с.
8. Шарко В. Д. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів. – К.: СПД Богданова А. М., 2014. – 220 с.



УДК 007:316.77:659.1

Ольга ЦУКАЛОВА

**ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Прибора Т.О.

*У статті розглядаються питання про особливості введення та використання традиційних і новітніх медіаосвітніх технологій у процесі навчання молодших школярів початкової школи та переваги застосування медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі. Питання доцільності впровадження медіатехнологій в освіту належить до актуальних питань сьогодення. Роботу сучасного вчителя неможливо уявити без використання засобів медіаосвіти. Вони стали потужним засобом інтенсивного навчання і невід'ємною складовою розвитку пізнавальної самостійності. Ефективність застосування медіаосвітніх технологій у навчальному процесі потребує поєднання традиційних педагогічних умов з сучасними мультимедійними.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, медіаосвіта, медіаосвітні технології, медіаосвітні принципи, пізнавальна діяльність.

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження обумовлена фундаментальними змінами у сфері освіти, які спричинені сучасним розумінням цілей освіти, розробкою та впровадженням нових інформаційних, зокрема медіатехнологій.

Медіатехнології та відповідні освітні ресурси стрімко розвиваються. У Національній доктрині освіти особлива увага приділяється впровадженню в систему освіти електронних засобів навчального призначення, сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, які сприяють створенню єдиного інформаційного простору, інтеграції України в світове співтовариство, підвищення якості, доступності, ефективності та конкурентоспроможності вітчизняної освіти.

Коли відбувається процес трансформації освіти, медіасистеми, насамперед, необхідно розглянути основні характеристики цього явища. Сучасний світ важко уявити без медіа – засобів масової комунікації (зазвичай сюди прийнято включати друк, пресу, телебачення, кінематограф, радіо, звукозапис та систему Інтернет). Цифрова трансформація – процедура інтеграції цифрових технологій у бізнес-діяльність та всі її аспекти, що потребує внесення глибоких змін до такої частини бізнес-діяльності як технології, культура, операції та принципи створення нових видів продуктів та послуг [3, с. 5].

**Аналіз досліджень і публікацій.** У сучасних наукових та педагогічних джерелах акцентується увага на високому потенціалі мультимедійних ресурсів (Н. Савченко, О. Шликова). Зокрема, у роботах Ю. Казакова, Л. Шевченко розкрито педагогічні мови застосування медіа-освіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Психолого-педагогічні та організаційні особливості застосування мультимедійних технологій висвітлені у наукових працях С.Архангельського, О. Горячева, Т. Корольової, Є. Машбіца, Ю. Первіна. Окрім того, на даний момент набуто певного практичного досвіду з використання мультимедіа в початковій школі (Ю. Громова, І. Мураль, Л. Югова), який свідчить про стрімкий інтерес педагогів-практиків до пошуку шляхів ефективного використання мультимедіа. Проте, варто зазначити, що певні аспекти використання мультимедійних технологій навчання, потребують подальших досліджень. Це стосується передумов використання новітніх мультимедійних технологій навчання, умов вибору та функціонування новітніх мультимедійних технологій навчання, організації процесу навчання з їх застосуванням. У різні роки проблемі медіаосвіти були присвячені дослідження О.А.Баранова, І.В. Вайсфельдера, С.І. Гуділіна, Л.С. Зазнобіної, І.С. Левшина, С.М. Пензіна, Г.А. Полічко, А.В. Спичкіна, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, А.В. Шарикова та ін.

Проблеми впливу мас-медіа на особистість та суспільство мали відображення в роботах Д. Бакінгема, Ж. Гоне, І.М. Дзялошинського, Дж. Лалла, Л. Селлєра. Використання матеріалів засобів масової інформації перебувало в центрі наукових інтересів Є.М. Міллера, Г.В. Онкович, Н.В. Саєнко, О.А. Сербенської, В.В. Усатої, О.В. Федорова, Чемерис І.М., Янишин О.К. та ін. Роль комп'ютерних технологій у навчальному процесі розглядаються у працях З.В. Данилова, Г.О.Козлакової, В.С.Краснопольського, Л. І.Павлюка, Т. В. Солодкої та інших дослідників.

**Мета роботи.** Головною метою статті є виділення й систематизація педагогічних умов застосування медіаосвітніх технологій на уроках в початковій школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасне значення "медіа" – це засіб, через який опосередковано здійснюється комунікація між людьми. Фотографія та кінематограф, радіо та телебачення, мобільний зв'язок, комп'ютер, друк, Інтернет тощо – все це медіазасоби.



«Медіа» - це широке поняття, яке включає у собі всю сукупність інформаційних засобів і прийомів, службовців передачі конкретному споживачеві повідомлення у тому чи іншого формі (друковане слово, музична композиція, радіопередача тощо.).

Як правило, термін «медіа» не вживається самостійно, а є частиною складноутвореного слова: медіаресурси, медіазасоби, медіатехнології, медіаосвіта.

Розглянемо ці поняття докладніше. Федоров А. В. визначає медіаосвіту як комплекс заходів для перетворення педагогічних процесів на основі впровадження в навчання та виховання інформаційної продукції, засобів, технологій.

У матеріалах ЮНЕСКО під медіаосвітою розуміють навчання теорії та практичним умінням для оволодіння сучасними засобами масової комунікації.

Прибора Т.О. у своїй статті зазначає: *«Медіаосвіта розглядається як процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалах засобів масової комунікації (медіа). Її мета полягає у: 1) формуванні культури спілкування з медіа, 2) розвиткові творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, 3) удосконаленні умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, 4) навчанні різним формам самовираження за допомогою медіатехніки»* [6, с.51].

Кисельов Г. М. і Бочкова Р. С. медіаутворення визначають як особливу область, в якій знання не тільки передаються, відкриваються, але і є предметом критичного дослідження [5, с. 80].

Наведені визначення не суперечать одне одному, а органічно доповнюють зміст поняття «медіаосвіта»: повноцінна реалізація освітніх завдань за рахунок використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Медіатехнології - це спосіб підготовки електронних документів, що включають візуальні та аудіоефекти, мультипрограмування різних ситуацій під єдиним керуванням інтерактивного процесу навчання.

У науково-методичних виданнях, звернених до використання новітніх мультимедіа-технологій у навчанні, не представлено єдиної думки, закону про використання нових ключових термінологій та понять. Автор навчального посібника, присвяченого сучасним освітнім технологіям, Г.К. Селевко пише: *«Коли комп'ютери стали широко використовуватися в освіті, з'явився термін «нова інформаційна технологія навчання». Загалом, будь-яка педагогічна технологія - це інформаційна технологія, так як основу технологічного процесу навчання становить інформація та її рух (перетворення). Більш вдалим терміном для технологій навчання, що використовують комп'ютер, є комп'ютерна технологія»* [3, с.7].

МТ мають досить великий спектр і включають технічний компонент (обладнання та програмне забезпечення), семантичний (інформація: зміст, дизайн, інтерфейс) і прагматичний (комунікації: завантаження, передача файлів, пошук, обмін даними вчитель-учень)

Використання МТ дозволяють:

- вибудовувати структуру уроку, естетично його оформити, насичувати урок відеосюжетами, звуковим супроводом слайдів тощо;

- організовувати інтерактивне навчання з використанням телебачення, інтернету та інших засобів масової інформації, що включають відео, звук, текст, графіку, анімацію та моделювання;

- реалізовувати проектну діяльність, наприклад, робити фотографії, листівки, відеофільми тощо. із використанням спеціального програмного забезпечення комп'ютера;

- проводити індивідуальну роботу з учнями, використовуючи засоби індивідуального користування, такі як телефон, факс, листи, електронна пошта.

Використання МТ ґрунтується на створенні та трансляції медіаресурсів, до яких можна віднести: навчальні відеопрограми та фільми, освітні портали, програмні засоби освітнього призначення, цифрові освітні ресурси, а також підібрані для цього колекції текстів, графіки та звуковий ряд. Таким чином, нами було показано місце, яке можуть займати медіатехнології в методиці навчання, що дозволяють організувати роботу з інформацією і на стадії придбання знань і на стадії переробки та передачі. При цьому максимально задіяні всі органи почуттів дитини, що сприятиме підвищенню якості освіти, за рахунок формування всебічно розвинутої особистості, яка готова до набуття нового досвіду.

Термін «технологія» займає значне місце у методиці медіаосвіти, адже, будь-яке її застосування має величезний вплив на результат освіти.

На сьогодні технології медіаосвіти передбачають залучення в навчальний процес і традиційних засобів масової інформації (в тому числі радіо, періодичні видання, телебачення тощо), і засобів інноваційних інформаційних технологій (програмно-апаратні засоби та пристрої, в основі яких обчислювальна техніка; сучасні способи та системи обміну інформації, що забезпечують процес збирання, збереження, обробку та передавання інформації [2].

О. Горюнова відмічає, що медіатехнології існують вже тривалий час. Умовно медіа поділяють на п'ять типів: ранні (писемність), друковані (літографія, друкарство, фотографія), електричні (телефон, телеграф, звукозапис), масмедіа (кінематограф і телебачення), цифрові (комп'ютер та Інтернет).

Технології навчання (ТН) класифікують за певними ознаками.



За участю аналізатора ТН поділяють на візуальні: друк, малюнок, комп'ютерна графіка), аудійні (звукові) (звукозапис), аудіовізуальні (кінематограф, відео, телебачення, Інтернет).

1. За типом основного засобу медіа: преса, радіо, кіно, телебачення, відео, комп'ютерні мережі та ін.).
2. За каналом сприйняття (аудіо, відео, аудіовізуальні, знакові – текстові, графічні).
3. За місцем використання (індивідуальне, групове, масове, домашнє, робоче, транспортне та ін.).
4. За змістом інформації, напрямку соціалізації (ідеологічне, політичне, морально-виховне, пізнавально-навчальне, естетичне, екологічне, економічне).
5. За функціями та цілями використання (одержання інформації, освіта, спілкування, розв'язання проблем, розвага, соціальне управління).
6. За результатом впливу на особистість (розвиток світогляду, самопізнання, самовиховання, самонавчання, самоствердження, самовизначення, регуляція стану, соціалізація) [2].

Навчання з використанням мультимедії робить пізнання цікавішим для молодших школярів. Медіакомпетентність та медіаграмотність закладаються в межах шкільного навчання, в курсі інформатики. Тому саме він робить *«значний внесок у формування інформаційного компонента загальнонавчальних умінь і навичок»* [3].

Навчально-пізнавальна активність дітей в період початкового етапу навчання досить тісно пов'язана із ігровими технологіями, тому переважає використання комп'ютерних розвиваючих ігор. Візуально приваблива і проста у своєму використанні розвиваюча програма для 1–4 класів, яка називається «Світ інформатики».

Засвоєнню знань, умінь та навичок у початкових класах в процесі вивчення письма, математики, читання, а також ряду інших предметів сприяють інтерактивні комп'ютерні ігрові вправи, інтелектуальні творчі завдання.

Важливе значення відведено в початковій школі онлайн-іграм, які пропонують пізнавальні матеріали з різноманітних навчальних предметів, цікаві тести, загадки, уроки. Унікальну можливість надають навчальні онлайн ігри у яких дитина має можливість одночасно грати та пізнавати світ. Окрім вже готових ігор, варто використовувати і авторські інтерактивні вправи, які створені в онлайн-сервісі LearningApps.org. Вище згаданий конструктор призначений для розробки та зберігання інтерактивних завдань різного напрямку, через які учні мають змогу перевірити та закріпити свої знання у ігровій формі.

Під час навчання учнів можна використовувати сервіс, який дає можливість організувати інтерактивне навчання під час уроку - сервіс Tagul (<https://tagul.com/cloud/20>).

Хмара тегів – це візуальне відтворення списку категорій (або тегів, також званих мітками, ярликами, ключовими словами, тощо).

Цікавою, на наш погляд, є медіатехнологічне QR-кодів (квадратна картинка, у якій закодована відповідна інформація). Їх вигляд полегшує читання закодованих даних за допомогою сучасних мобільних телефонів, що мають камери. Можливості використання QR-кодів безмежні: рекламні матеріали, закладки, листівки, плакати. QR-коди можна розміщувати на інформаційних стендах, як відео або мультимедіа коментар (у вигляді посилань), до оголошення анонсу або іншого матеріалу, при відпрацюванні екскурсійних маршрутів, де використовуються фотографії з QR-кодами на посилання веб-сторінок, що вказують розташування об'єктів.

Буктрейлер – це короткий відеоролик за мотивами чи книги, чи кліпу по книзі. Метою створення буктрейлера є спонування школяра до прочитання книги. Його особливістю є те, що розповідь про книгу подається в образній, інтригуючій формі.

Інтернет-сервіс Loure складається з 3 онлайн-інструментів: Loure Collage – для створення колажів, Loure Card – для генерування листівок, Loure Waldo – для створення онлайн-ової гри на уважність, у якій необхідно відшукати певне зображення на створеному колажі

Цікаву інформацію можна представити учням у вигляді постерів. Постер – це презентація на одній сторінці, яка розкриває представлену інформацію. Постер повинен бути простим і мати логічну послідовність викладу матеріалів (містити мету, підхід, основні результати та основні висновки); включати графіки та описову статистику даних; містити коментарі, що описують дані та їх значення; бути самодостатнім (учні не повинні відшукувати будь-які додаткові матеріали або інформацію для розуміння постера); бути візуально привабливим і креативним.

Щоб зі звичайної фотографії зробити начерк, постер, картину користуються програмами-редакторами зображень: Photo to Color Sketch – програма для перекладу фото в начерк. Poster Forge – програма для створення постерів з фото і картинок.

Canva – онлайн-вівий конструктор для створення банерів, візиток, ілюстрацій і постерів.

Інтерактивний плакат – це електронний освітній засіб нового типу, який забезпечує високий рівень задіявання інформаційних каналів сприйняття наочності навчального процесу. Для створення інтерактивного плакату використовують інтернет сервіси: Glogster дозволяє розмістити текст, графіку і відео, будь-який елемент може стати гіперпосиланням. Prezi, Projeqt, Linoit, SlideRosket. Сервіс Prezi.com є





додатком Web 2.0. Він призначений для створення та демонстрації динамічних презентацій у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів.

Скрайбінг - нова техніка презентації, винайдена британським художником Ендрю Парком для британської організації наукових знань. Скрайбінг — це зображення малюнків, перетворення речей на візуальні образи [2].

Padlet – це така ж дошка, тільки існуюча он-лайн. На ній можна прикріплювати замітки, малюнки, фотографії, файли та посилання на зовнішні ресурси (<https://padlet.com/my/dashboard>). Впроваджуючи елементи дистанційного та «перевернутого навчання» доцільним є застосування групових та індивідуальних занять на уроках. Зокрема, Сервіс Blendspace (<https://www.tes.com/lessons>) – зручний інструмент для створення електронного супроводу уроку, заняття або дистанційного курсу [1].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Технологія застосування медіатехнологій надає вчителю та учням додаткові можливості для творчого пошуку. За допомогою мультимедіа-технологій створюються наочні посібники, що покращують ефективність сприйняття інформації. Всі комунікаційні зв'язки, що напрацьовуються в процесі створення мультимедійного продукту, зміцнюють сферу навчання, виводять роботу педагога та вихованців на новий якісний рівень освітнього простору.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Використання віртуальної стіни Padlet на практичному занятті у вищій школі. URL : [file:///C:/Users/lenovo/Desktop/osdys\\_2014\\_3\\_13.pdf](file:///C:/Users/lenovo/Desktop/osdys_2014_3_13.pdf) (дата звернення: 01.02.2023)
2. Ісаєва О.О. Креолізований текст на уроках літератури як засіб активізації діяльності учнів читачької діяльності учнів. URL : <http://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-38599286> (дата звернення: 01.02.2023)
3. Застосування медіа-технологій викладачами технічних дисциплін у професійній діяльності: навчальний посібник для студентів, магістрів, аспірантів та педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів України. Луцьк: Ред.- вид. Відділ Луцького НТУ, 2016. 204с.
4. Недбай В. Еволюція розвитку медіа-технологій : від первісного – до інформаційного суспільства. URL : <http://social-science.com.ua/article/58> (дата звернення: 01.02.2023).
5. Пивоварова Г. С. Психологічний аспект використання медіа ресурсів в освітньому просторі початкової школи. *Питання педагогіки, психології та методик початкового навчання: наукова дискусія: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (02- 02 грудня 2014, м.Суми)*. Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2014. С. 80.
6. Прибора Т. О. Підготовка вчителя до впровадження елементів медіаосвіти в початковій школі // *Нові стратегії розвитку початкової освіти в умовах євроінтеграції: збірник всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції з міжнародною участю (16 травня 2018 р.)*. – Івано-Франківськ. – С. 51–56.

УДК 372.851

**Альона ШВЕЦЬ**

### **РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У НУШ ЗАСОБАМИ STEM ТЕХНОЛОГІЯМИ**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Нікітіна О. О.*

*У статті висвітлено основні завдання на шляху реалізації принципів інтеграції, дослідження та розробки у навчальному процесі Нової української школи. Такими завданнями є: підготовка вчителів, оновлення матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення, організація педагогічного процесу на основі партнерства вчителів, учнів і батьків.*

**Ключові слова:** *STEM-освіта, Нова українська школа (НУШ), інтеграція, дослідницько-проектна діяльність, компетентність, початкова освіта, LEGO.*

**Постановка проблеми.** Протягом останніх років у світі спостерігається стрімкий та інтенсивний розвиток практично всіх сфер людського життя. Особливо помітними є досягнення в галузі комп'ютерних технологій, ІТ, нанотехнологій, робототехніки. Не залишається осторонь і Україна. Безсумнівно, прогресивні зміни в цих галузях ведуть за собою модернізацію та реформування системи освіти, оскільки в найближчі роки держава потребуватиме кваліфікованих працівників. Такий розвиток подій забезпечить економічну стабільність і сприятиме конкурентоспроможності нашої держави на світовому ринку праці.

Здобуття сучасних професій потребує всебічної підготовки й отримання знань із різних освітніх областей природничих наук, інженерії, технологій і програмування, напрямів, які охоплює STEM-освіта [4].

**Аналіз досліджень і публікацій.** У навчальних програмах STEM увага акцентується на природничо-науковому компоненті й інноваційних технологіях. Проте сутність цього освітнього напрямку полягає в поєднанні міждисциплінарних практик, підходів до вивчення природничо-математичних дисциплін, дослідницько-проектної діяльності, інноваційних технологій, мистецьких дисциплін, Lego-конструювання,



співпраці та самореалізації. Це свідчить про те, що разом із розвитком науки повинен паралельно відбуватися і розвиток мистецтва.

Американські вчені вважають, що без рівносильного вивчення і розвитку науки й арт-дисциплін молоде покоління може позбутися навичок креативності. Тому в американських закладах освіти створюють різні програми, які допоможуть запобігти такому явищу.

STEM-освіта широко використовується в таких країнах, як Сполучені Штати Америки, Великобританія, Ізраїль, Австралія, Сінгапур, Китай, Корея.

Теоретичні аспекти проблеми STEM-освіти були розглянуті у працях закордонних (George Lucas, Georgette Yakman, Jonathan W. Gerlach) та вітчизняних учених (І. Василяшко, С. Галата, О. Коршунова, Н. Морзе, О. Патрикеева й інші).

В Україні ще у 2016 р. ініційовано поширення та розвиток STEM-освіти. Зокрема, було розроблено «План заходів щодо впровадження STEM-освіти в Україні на 2016–2018 рр.». Представлено низку наказів Міністерством освіти і науки України (далі – МОН) (наказ МОН від 13 квітня 2018 р. № 366 «Про реалізацію інноваційного освітнього проекту всеукраїнського рівня за темою «Я – дослідник» на 2018–2021 рр.», наказ МОН від 17 травня 2017 р. № 708 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою: «Науково-методичні засади створення та функціонування Всеукраїнського науково-методичного віртуального STEM-центру (ВНМВ STEM-центр)» на 2017–2021 рр.») та Інститутом модернізації змісту освіти (далі – ІМЗО) (наказ ІМЗО від 5 лютого 2020 р. № 8 «Про проведення фестивалю “STEM-весна – 2020», наказ ІМЗО від 13 листопада 2019 р. № 113 «Про організацію та проведення дослідження «Ефективність освітніх процесів в умовах модернізації освітньої галузі», наказ ІМЗО від 14 серпня 2019 р. № 68 «Про організацію та проведення “STEM-школи – 2020») (Накази МОН України).

**Метою статті** є висвітлення основних завдань на шляху впровадження принципів STEM-освіти в навчальний процес Нової української школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Забезпечення робочих місць досвідченими фахівцями можливе за умови створення якісної системи освіти ще в початковій школі. Адже саме тут в учнів формуються основні компетентності, які вони будуть використовувати та вдосконалювати в середній та старшій школі.

До ключових компетентностей Нової української школи (далі – НУШ) належать: спілкування державною (і рідною, у разі відмінності) мовою, спілкування іноземними мовами, математична компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя (Концепція НУШ).

Максимальній реалізації й успішному засвоєнню цих компетентностей допоможе впровадження принципів STEM-освіти в навчальний процес Нової української школи. Інтеграція та дослідницько-проектна діяльність є провідними принципами STEM-освіти, які співзвучно переплітаються з орієнтирами НУШ.

STEM-освіта – це низка чи послідовність курсів або програм навчання, які готують учнів до успішного працевлаштування, до освіти після школи або для того й іншого, вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять.

STEM (S – Science, T – Technology, E – Engineering, M – Mathematics). Акронім STEM уживається для позначення популярного напрямку в освіті, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics) (STEM-освіта).

В основі STEAM-навчання лежить системно-діяльнісний підхід, самостійна дослідницька робота учнів. STEAM-освіта сьогодні активно застосовується у школах, але найчастіше педагогам звичніше використовувати інші терміни, наприклад, «проектна діяльність». Створення проекту передбачає мультипредметність. За STEAM-навчання діти застосовують знання з різних областей: математики й інших точних наук, інженерії, дизайну, використовують цифрові пристрої та технології. Отже, учні засвоюють загальне розуміння процесу створення і роботи над проектом. STEAM – це універсальний практико-орієнтований підхід, який дозволяє учням справлятися із завданнями будь-якої складності. Водночас діти отримують практичну реалізацію своїх знань. Вирішуючи будь-яке виробниче або побутове завдання, людина змушена акумулювати знання з багатьох областей. Такий підхід корисний і потрібний в сучасній школі. Поступово освіта в рамках окремих предметів втрачає актуальність, і це не випадково. Навчання лише у формі передачі інформації втратило сенс, тому що сьогодні будь-який школяр може зайти в інтернет і знайти необхідні відомості про предмет дослідження. А вміти цією інформацією скористатися, застосувати її на практиці – ось це вміння повинно вироблятися вже у школі [1].

Одним із найважливіших завдань упровадження STEM-принципів в освітній процес початкової школи є підготовка вчителя. Педагог повинен усвідомити та пропустити через себе всю сутність STEM-освіти, опанувати методику використання STEM-технологій в освітньому процесі початкової школи, здійснювати моніторинг якості освіти, упроваджувати міжпредметну інтеграцію з використанням інноваційних



технологій, використовувати нові форми, засоби, прийоми та методи викладання навчального матеріалу, формуючи в учнів новий стиль мислення та навички самостійного здобуття компетентностей. Такий учитель креативний, ніколи не сидить на місці, постійно вдосконалюється, займається самоосвітою, вміє організувати педагогічний процес, який ґрунтується на партнерській взаємодії школи, учнів та батьків.

Щодо впровадження STEM-освіти вчитель початкової школи має перевагу в тому, що він вже є учителем-універсалом і може з легкістю здійснювати інтеграцію шкільних предметів, використовувати дослідницько-проектну діяльність, творчий підхід до викладання, вчити учнів самостійно спостерігати та робити висновки, формуючи в них критичне мислення. Упроваджувати таку модель навчання зараз актуально, як ніколи, адже цьому сприяє нова освітня реформа [3].

Як бачимо, Нова українська школа теж базується на цінностях STEM-освіти, тому і вчитель потрібний сучасній школі мобільний і готовий переформатувати своє мислення на інноваційне, який готовий взяти на себе відповідальність працювати з академічно здібними й обдарованими учнями [2, с. 67].

Наступним, не менш важливим, завданням є оновлення навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення. Сьогодні у вільному доступі є безліч інтернет-ресурсів, які можуть використовувати як учні, так і вчителі для самоосвіти чи як доповнення до традиційних засобів навчання.

Ефективним засобом STEM-освіти є використання конструктора Lego. Упровадження міжнародної програми «Шість цеглинок» є ще одним підтвердженням ефективної взаємодії STEM та НУШ.

Застосування Lego як робочого матеріалу можливе під час проведення будь-якого заняття, усе залежить від фантазії вчителя й учнів. Наприклад, під час вивчення предметів, що належать до мовно-літературної освітньої галузі, за допомогою цеглинок Lego можна позначати звуки у словах, складати схеми речень, інсценізувати вірші, оповідання, казки.

На уроках математики цеглинки слугують для вивчення чисел, дробів, геометричних фігур, складання схем до задач, розв'язування прикладів, порівняння величин, розташування предметів у просторі.

Освітня галузь «Я досліджую світ» відкриває перед учнями широкий спектр застосування Lego-цеглинок. Їх можна використовувати під час проведення ранкових зустрічей, безпосередньо на заняттях для класифікації певних явищ, об'єктів, ознак, вивчення пір року, місяців, квітів, тварин, країн тощо.

Lego-конструювання не лише сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, а й розвиває дрібну моторику рук, увагу, пам'ять, критичне мислення, комунікативні навички, підвищує мотивацію до навчання, формує в дітей просторові уявлення, вміння працювати в команді (групі), у парах.

Застосування STEM-технологій в умовах НУШ дасть можливість учневі розвиватися як практичний науковець, який не просто здобуває знання у школі, а й вміє використовувати їх у повсякденному житті, змінюючи довкілля на краще; як дослідник, який сприймає світ цілісно завдяки інтегрованому підходу до навчання, вміє правильно, а головне самостійно, робити спостереження, проводити досліди, експерименти, створювати проекти, задовольняючи свою природну допитливість. Дослідницька компетентність є важливим підґрунтям для навчання у старшій школі. Такий учень зможе узагальнювати та виокремлювати суттєві ознаки, аналізувати, порівнювати, робити висновки.

Важливо, щоб учні вже в 1-му класі вчилися самостійно шукати інформацію, опрацьовувати її, відбирати тільки те, що їм потрібно, використовувати творчий підхід до розв'язання завдань та вирішення проблем. Якщо учні початкової школи будуть займатися саморозвитком та самоосвітою, то в них не виникатимуть проблеми зі вступом у заклад вищої освіти чи працевлаштуванням. Адже такі люди знають, чого вони хочуть, і досягають успіхів.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, впровадження принципів STEM-освіти в навчальний простір Нової української школи сприяє створенню принципово нової моделі навчання з новими можливостями для вчителів і учнів. Перспективу подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо у використанні міждисциплінарного підходу, інтеграцію шкільних предметів, практичну спрямованість, дослідницько-проектну діяльність під час проведення занять, орієнтуючись у своїй діяльності на концепції НУШ і STEM, ми зможемо побудувати сучасне, економічно стабільне, з високим рівнем технологізації, розумне та щасливе суспільство.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іванюк Т. STEM як освітній ресурс XXI століття. STEM-освіта та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес. Тернопіль, 2017. С. 14–18.
2. Кириленко С., Кіян О. Проблема підготовки вчителя у системі STEM-освіти: розвиток та формування його професійної компетентності. STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 9–10 листопада 2017 р., м. Київ. Київ : ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 2017. 160 с.
3. Концепція «Нова українська школа». Інформаційний збірник МОН України. 2016. URL: <http://mon.gov.ua>.
4. Ночевчук М. Впровадження елементів STEM-освіти у навчання математики та фізики. URL: <https://vseosvita.ua/library/statta-na-temu-vprovadzenna-elementiv-stem-osviti-u-navcanna-matematiki-ta-fiziki-84380.html>.



УДК УДК 616.31: 376.37

Леся ШИМКО

**ОСОБЛИВОСТІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ  
ЯК НАСЛІДКІВ ВІЙНИ**

(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)  
Науковий керівник – кандидат наук, доцент Кашуба Л. В.

У статті розкривається сутність поняття посттравматичного стресового розладу як наслідків війни. Акцентується увага на механізмах розвитку, особливостями протікання, його симптомах і механізмах.

**Ключові слова.** Посттравматичний стресовий розлад, травма, стрес, адаптація

**Постановка проблеми.** У зв'язку з військовими подіями, реальність потрапити в травмуючу ситуацію людині в сучасних умовах безперервно зростає, і це ставить перед спеціалістами різних професій задачі розробки комплексних методів діагностики, реабілітації та лікування патологічних наслідків, що виникають у процесі адаптації особистості, в тому числі дітей.

Важливість дослідження зумовлене, по-перше, соціальною значимістю проблеми в сучасному суспільстві; по-друге, необхідністю інтеграції різних напрямів в галузі вивчення психологічних наслідків перебування людини в травматичних ситуаціях і диференційованого підходу до розуміння цього феномену; по-третє, необхідністю розробки методик психокорекційної та психотерапевтичної роботи.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Теоретичні та практичні аспекти проблеми посттравматичному стресового розладу досліджені в працях вчених : В. Бехтерева, В. Моляка, О. Краснова, В. Бодрова, Н. Тарабріної, М. Мюллера, М. Фрідмана, О. Романчука, Г. Ломакіна та ін.

Проведені в Ізраїлі дослідження продемонстрували, що в результаті війни та терористичних атак до 10 % населення вражені посттравматичним стресовим розладом. Симптоми різні та можуть виражатися в депресії, постійному неспокою та гострому зниженню якості життя. Тому існує необхідність у професіоналах, що будуть підтримувати психічне здоров'я, які будуть добре підготовлені до реабілітації (абілітації) пацієнтів із посттравматичними стресовими розладами.

Обрана нами тема статті “Особливості посттравматичного стресового розладу як наслідків війни” буде спрямована на підготовку спеціальних педагогів і спеціальних психологів до співпраці в мультимедійній команді у Центрах корекційно-відновлювальної допомоги учасникам бойових дій, в першу чергу, та іншим особам, які потребують допомоги.

Вчені вважають, що посттравматичний стресовий розлад (PTSD, ПТСР, посттравматичний синдром, «комбатський синдром», «в'єтнамський синдром», «афганський синдром», «східний синдром» тощо) — психічний розлад, різновид неврозу, що виникає в результаті переживання однієї чи кількох психотравмуючих подій, таких як, наприклад, військові дії, теракти, аврії чи стихійні лиха, катастрофи, важка фізична травма, побутове чи сексуальне насильство, фактична смерть, або загроза смерті [1].

“Ризик зазнати психічну травму – це частина існування людства, як біологічного виду. Чи то йдеться про напад шаблезубих тигрів за часів кам'яного віку, або про напад терористів у двадцять першому сторіччі – можна гадати, що психологічні наслідки для потерпілих від цих нападів у всі часи є приблизно однаковими.” - Метью Фрідман [2].

**Мета статті:** ознайомлення з поняттям посттравматичного стресового розладу, особливостями щодо виникнення, факторами розвитку та симптоматикою.

**Виклад основного матеріалу досліджень.** В історичній перспективі, концепція ПТСР запроваджувала суттєво новий підхід – було деталізовано той факт, що етіологічним фактором є подія, яка знаходиться на зовні особистості пацієнта (тобто, травматична подія), а не приналежна пацієнту індивідуальна слабкість (тобто, травматичний невроз).

Концепція «травми» є ключовою до розуміння наукового підґрунтя та клінічних проявів ПТСР. Фахівці, які вперше сформулювали діагноз ПТСР, мали на увазі такі події, як війна, каткування, звалтування, гітлерівський голокост, атомне бомбардування Хіросіми та Нагасакі, природні катастрофи (землетрус, ураган, виверження вулкану), антропогенні катастрофи (вибухи на фабриках, авіакатастрофи, автомобільні аварії). Спеціалісти розглядали “травматичні події” як такі, що істотно різняться від вельми болісних стресорів, які становлять собою “нормальні” складнощі життя, такі як хвороба, невдача, відмова, фінансові втрати та ін. [2].

Незважаючи, що більшість індивідів мають здатність перебороти звичайний стрес, їхні адаптивні здатності скоріш за все будуть капітулювати при зустрічі із травматичним стресом. Тому ПТСР займає унікальну позицію поміж психіатричних діагнозів, тому що у цьому випадку велика значимість надається



етиологічному фактору, травматичному стресору. Неможна ставити діагноз ПТСР, якщо пацієнт не відповідає «критерію стресора» - це означає, що він потрапив у подію, яка розцінюється як травматична.

Слід зазначити, що клінічна практика розкриває індивідуальні розбіжності відносно здатності особистості впоратися з катастрофічним стресом, тому більшість людей, які пережили травматичні події, не мають ознак розвитку ПТСР, у інших цей синдром розгортається в повну силу.

Внаслідок індивідуальної різниці у процесі сприйняття, у різних людей виявляється різний «порог травми» - одні більш захищені, а інші більш чутливі і більш схильні до розвитку клінічних симптомів після перебування в екстремальній стресовій ситуації. Хоча зараз ми спостерігаємо відновлення інтересу до суб'єктивних аспектів травматичного досвіду. Слід підкреслити, що такі події, як звалтування, тортури, геноцид, а також важкий стрес перебування у зоні бойових дій, майже будь-якою людиною відчуються як травматична подія.

Клінічна практика стосовно діагнозу ПТСР показала, що існують індивідуальні розбіжності відносно здатності [людини] впоратися із катастрофічним стресом. Згідно цього, в той час як більшість людей, які пережили травматичні події, не мають ознак розвитку ПТСР, у інших цей синдром розгортається у повну силу. Такі спостереження призвели до визнання того факту, що травма, так само як біль, не є [цілком] зовнішнім феноменом, який можна повністю об'єктивізувати. Так само як біль, травматичний досвід фільтрується через когнітивні та емоційні процеси, перед тим як [цей досвід] буде сприйнято як екстремальну загрозу. Внаслідок індивідуальної різниці у процесі сприйняття, у різних людей виявляється різний «порог травми» - одні більш захищені, а інші більш чутливі і більш схильні до розвитку клінічних симптомів після перебування у екстремальній стресовій ситуації.

Не всіх людей, що пережили психотравмуючу подію, розвинеться ПТСР. Ризик розвитку розладу залежить від кількох факторів:

1. Характеристики травми – вид і «доза» травми: чим більша загроза життю, фізична близькість, непередбачуваність і неконтрольованість травматичного чинника, тим більший ризик.

2. Характеристики потерпілої особи та копіngu з травмою: особливості суб'єктивного сприйняття травми (наприклад, як заслужена кара тощо), особливості копіngu з травмою (самоізоляція, вживання алкоголю та ін.), наявність інших психічних захворювань до моменту травми, особистісна незрілість зі схильністю до самозви-нувачень, негативним самосприйняттям, перенесені й не інтегровані травми в дитинстві.

3. Характеристики соціального оточення потерпілої особи: брак соціальної підтримки, самотність, нездорові реакції з боку рідних (відкинення, звинувачення, замовчування факту травми, стигматизація тощо).

4. Інші фактори: наприклад, чи травма торкнула одну людину, чи цілу спільноту; наявність супутніх життєвих стресів і проблем, спричинених травмою, так і тих, що існували до травматичної події; доступність форм психологічної допомоги, превентивних програм тощо [3].

Як свідчить наукова література [1; 2], симптоми ПТСР:

1. Симптоми повторного переживання:  
- Флешбеки: спогади настільки сильні, що у людини відчуття ніби травматична подія відбувається знову.

- Нічні кошмари – яскраві, реалістичні сни, які змушують прокидатись в період глибокого сну.
- Сильна емоційна реакція.
- Фізична реакція (прискорене серцебиття, холодний піт тощо).

2. Уникання і заціпеніння: намагання уникнути спогадів про травматичну подію, які запускають неприємні емоції.

3. Нездатність розслабитись: постійне передчуття майбутньої небезпеки, напруження.

4. Депресія.

5. Зловживання алкогольними напоями та наркотичними речовинами.

6. Гнів до відношенню до інших та до себе.

7. Погане фізичне самопочуття.

#### Відмінності між травматичними та щоденними спогадами

Травматичні спогади	Звичайні спогади
Є дуже яскравими і можуть містити образи та фізичні відчуття.	Є не такими яскравими і загалом не супроводжуються сильними фізичними відчуттями
Необов'язково зринають у правильному порядку: можуть бути відсутніми важливі фрагменти.	Зазвичай є впорядкованими: важливі фрагменти, як правило, відомі.
Немає реального відчуття часу, що минув після травми: здається, ніби травма тільки-но сталася чи досі триває.	Є усвідомлення часу, що минув після згаданої події: подія надійно закріплена у минулому.



Не пов'язані з речами, про які ми знаємо у наших звичайних спогадах: вони «заморожені» в часі і не враховують того, що особа вважає правдою.

Пов'язані з іншими спогадами, які разом утворюють одну життєву історію.

Деякі види травматичних подій частіше за інші призводять до ПТСР. Загалом, травматичні події, до яких причетний людський фактор, мають вищий ризик ПТСР, аніж природні катастрофи. Фізичне та сексуальне насильство має більшу ймовірність спричинити ПТСР.

Наприклад, недавні дослідження показали, що у 46 % жінок та 65 % чоловіків ПТСР розвинувся після звалтування. Бойові дії та інші миротворчі заходи також мають вищий за середній ризик спричинення ПТСР. Загальна ймовірність розвитку ПТСР упродовж усього життя для чоловіків становить 5 %, для жінок – 10 %.

Між тим, як цілком очевидно, що сильніша травма має більший ризик розвитку ПТСР, існують ще інші причини того, чому одні люди страждають на ПТСР, а інші ні. Близько половини тих, хто страждає на ПТСР, одужують самотужки упродовж першого року після травматичної події. Що важчими є симптоми на самому початку, то вища ймовірність їх хронізації. Іноді важкість симптомів змінюється у часі.

Щодо реабілітації осіб, то робота складається з трьох аспектів: методика, персонал та матеріальна база – мають розглядатися як взаємопов'язані та взаємозалежні складові, що не можуть існувати порізно. Водночас ми маємо визначити первинну ланку цього ланцюга, що є визначальною для побудови процесу. І це мають бути методики та технології реабілітування, що спираються на потреби дитини чи дорослого з порушенням у певній корекційно-реабілітаційній допомозі.

Саме вони визначають необхідний для їх втілення склад персоналу, реабілітаційне обладнання, інформаційне забезпечення та інші умови та засоби реабілітування (приміщення, санітарно-гігієнічні умови, інформаційно-комунікаційне устаткування тощо). Від вдалого вирішення цієї проблеми цієї проблеми залежить не тільки ефективність діяльності та майбутнє розвитку організації у перспективі, а й доля та здоров'я її клієнтів – дітей та дорослих.

Вочевидь, у плануванні діяльності роботи дефектолога, реабілітолога, логопеди має бути реалізований певний логічно обґрунтований ланцюг: особа з порушенням – потреба в реабілітації – діагностика – план реабілітування – методика реабілітування – ресурси (фінанси, обладнання, приміщення, персонал, методична інформація, менеджмент тощо) – організація реабілітаційного процесу – подальший розвиток установи.

**Висновки.** Посттравматичний стресовий розлад є складною психічною травмою, який, характеризується рядом особливостей, симптомів і потребує кваліфікованої допомоги спеціальних педагогів і психологів разом із медичними спеціалістами. Наступними етапами нашого дослідження стане розробка корекційних методик, які допоможуть швидше соціалізуватися особам із посттравматичним синдромом.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горбунова В.В. Робота з посттравматичним стресовим розладом у межах когнітивно-поведінкової терапії // зб. ст. «Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій». Київ: Міленіум, 2015. 150 с.
2. Туриніна О.Л. Психологія травмуючих подій. Київ: ДП «Видавничий дім «Персонал», 2017. С. 5-7.
3. Інтернет-ресурс: <https://www.msmanuals.com/uk-ua/professional/psychiatric-disorders/anxiety-and-stressor-related-disorders/posttraumatic-stress-disorder-ptsd>

УДК 159.953.5:37.037

**Валентина ШОСТАК**

#### **БРИТАНСЬКИЙ ПАРЛАМЕНТСЬКИЙ ФОРМАТ ДЕБАТІВ: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ**

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

*Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Горська Г. О.*

*У статті обґрунтовано важливість та особливості гри в дебати. Розкрито історію впровадження дебатов як факультативної форми роботи учнів та студентів у країнах світу та в Україні. Розглянуті особливості структури та правила Британського парламентського формату дебатов. Проаналізовано, як гра в дебати впливає на мислення, особистісний розвиток, комунікативні якості її учасників.*

**Ключові слова:** дискурс, діалог, дискусія, дебати.

**Постановка проблеми.** Реалії сьогодення потребують від школи виховання творчої особистості, здатної до самостійного мислення, генерування оригінальних ідей, прийняття нестандартних рішень. Стрімке зростання обсягу інформації, розвиток комп'ютерних технологій вимагає пошуку та впровадження нових підходів у методиці навчання. Сучасний освітній процес зосереджений на методах, що найкраще



стимулюють розвиток креативності, самостійного і критичного мислення. Крім того, варто акцентувати увагу на забезпеченні інтелектуального розвитку учнів, їх здатності чітко та аргументовано формулювати і висловлювати судження, доводити власну думку.

Доведено, що цим вимогам, у першу чергу, відповідають активні та інтерактивні педагогічні технології, серед яких однією з найбільш ефективних є дебати. На сьогоднішній день дебати широко представлені в програмах навчальних закладів США, Канади, Великої Британії та інших країн Європи і Азії як окремий предмет, факультатив або як частина курсу з комунікацій чи ораторського мистецтва.

В Україні популярність дебатів зростає з кожним роком. За останні десятиліття вони широко застосовуються в закладах середньої та вищої освіти як факультатив; вони розглядаються як ефективна педагогічна технологія і використовуються на уроках з різних предметів, де зміст навчання потребує обговорення суперечливих тем. Окрім того, дебати – одна з найпоширеніших форм у позакласній діяльності. Шкільні та студентські турніри у всьому світі, міжнародні чемпіонати, дебатні організації, які об'єднують сотні шкільних клубів, підтримка дебатного руху національними урядами, громадськими і міжнародними організаціями, – все це свідчить про їх популярність і значний потенціал для інтелектуального розвитку молоді.

**Мета статті:** узагальнити практичний досвід впровадження дебатних технологій та розкрити їх розвивальний потенціал для учасників дебатних клубів.

На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної науково-методичної літератури можна зазначити, що існують різні підходи до визначення поняття «дебати»: дебати розглядаються як технологія навчання, як метод навчання, як стратегія навчання, як освітня методологія. Відображенням досліджень цієї категорії слугують праці таких відомих науковців: Т. Архіпової, М. Брадшау, Р. Бранхема, В. Вільхофта, О. Зими, З. Імжарова, Р. Кеннеді, Л. Києнко-Романюк, Н. Клакстон, Д. Росса, В. Саула, С. Скотт, Д. Стейнберга, І. Сущенко, Д. Таннена, О. Фрілі, Г. Шейнова, А. Шнайдера, М. Шнурера, К. Шустера, К. Поппера та інших.

Єдиного визначення поняття «дебати» на сьогодні не існує. Наприклад, американські вчені А. Шнайдер і М. Шнурер трактують дебати як спеціально організований, чітко структурований публічний обмін думками між двома сторонами з актуальної теми [1]. Авторка програм і підручників, консультант із навчальних програм в Ірландії, побудованих на широкому застосуванні дебатів, Н. Клакстон визначає дебати як навчальний інструмент, за допомогою якого можна досягти певних освітніх цілей. Вони розвивають комунікативні та мовленнєві навички, даючи учням змогу здійснювати як підготовлені, так і спонтанні презентації залежно від потреб. Дебати розвивають критичне мислення, навчають дослідженню і потребують співпраці. Дебати є також чудовим інструментом для вирішення конфліктів, що сприяє мирному та толерантному спілкуванню й повазі до думки інших [2].

Традиція проводити дебати сягає у сиву давнину, у Стародавню Грецію, де народилися ідеї демократії. В Афінах грецькі громади збирались у своєрідні клуби, де обговорювали, якими повинні бути закони. Згодом ця ідея активно почала застосовуватися в інших країнах. У середні віки навчання в Європі передбачало опанування вміння публічно виступати та дебатувати.

Форма дебатів змінювалася залежно від часу та культури країни і перетворилася на гру, якою захоплюються тисячі молодих людей. Сьогодні проведення дебатів поширене в школах та університетах усього світу. Більшість Європейських країн мають дебатні програми у кожному навчальному закладі.

Популярність сучасних дебатів пов'язана з політичними дебатами. Першими телевізійними дебатами були теледебати між Дж.Кеннеді та Р.Ніксоном у ході передвиборчої президентської кампанії в США в 1960 році. Можна сказати, що після цього дебати міцно ввійшли в політичне життя як на американському континенті, так і в Європі. Перші теледебати в Україні також викликали велику зацікавленість. Дебати найчастіше використовується ведучими сучасних політичних шоу, теле- та радіопрограм.

Для утворення мовної комунікації в дебатних іграх використовуються різні форми діалогічного мовлення.

**Діалог** – це один із типів організації усного мовлення, який за своєю формою є розмовою двох осіб. Головною метою виникнення діалогу має бути усвідомлення опозиції «Я – Ти» на тлі «інших» [3].

Слово «діалог» походить від грецького *dialogos*, що означає «поділений» або «поширений» логос – сенс, що переходить межі індивідуальних свідомостей і стає спільним надбанням учасників його обговорення.

**Дискурс** ( франц. *discours*, від лат. *discourse* — мовлення, висловлення, міркування, доведення) — наділений значенням фрагмент усної чи писемної мови, що відображає соціальну, епістемологічну, художню практику і здатний впливати на неї. Йдеться про будь-яку мову в процесі її застосування. Часто мають на увазі логічно організований, аргументований виклад обстоюваних кимось доведень або тверджень із можливим застосуванням описових та експресивних компонентів, притаманний розсудковому, опосередкованому знанню, отриманому на підставі зв'язного судження та попереднього досвіду, наприклад індуктивного умовисновку [3].



**Дискусія** (від лат. *discussio* – «дослідження») - це публічний діалог, у процесі якого зіштовхуються різні, протилежні точки зору. Метою дискусії є з'ясування і зіставлення позицій, пошук правильного рішення [4].

**Дискусія** – один з видів суперечки. У риторичній суперечці – це характерне обговорення проблеми, спосіб її колективного дослідження, при якому кожна зі сторін відстоює свою правоту.

Формою дискусії є **дебати**, в яких є можливість переконати інших у тому, що саме позиція команди до вирішення проблеми є правильна. Дебати не передбачають вироблення єдиної пропозиції, а дозволяють кожному розглянути проблему з різних сторін та зробити свої власні висновки. Цей різновид публічної дискусії учасники дебатів спрямовують на переконання судді у своїй правоті за допомогою аргументів та фактів. Тому вербальні і невербальні засоби, що використовуються учасниками дебатів, мають на меті отримання певного результату – сформувані у слухачів позитивне враження від власної позиції.

Як відомо, дебати мають свої правила і різняться в залежності від конкретного формату. Ці формати виокремлюються властивими лише їм ознаками: кількість гравців у команді; час та порядок їхніх виступів; змістове наповнення промов; види тем, що обговорюються в межах певного формату; правильне використання законів формальної логіки; завдання команд; обов'язки гравців. Гра «Дебати» має давні традиції в англійських країнах і передбачає ознайомлення учасників із механізмом ведення організованого обговорення різних тем. Також слід зазначити, що формати дебатів залежать від національних традицій та відображають суспільно-політичний устрій. На сьогодні існують такі формати дебатів:

- Дебати Лінкольна-Дагласа (Lincoln-Douglas Debate) - дебати один-на-один;
- Політичні дебати (Policy Debate) - грають дві команди по дві особи;
- Дебати Карла Поппера (класичні - ціннісні теми) - три проти трьох;
- Американський формат Парламентських Дебатів (American Parliamentary Debate) - два на два;
- Британський формат Парламентських Дебатів (British Parliamentary Debate or Worlds - офіційний формат Світових чемпіонатів) - змагаються чотири команди по дві особи;
- Дебати Теда Тернера (Ted Turner Debate or Controversy Debate) - два на два;
- Всесвітній формат шкільних дебатів - три на три та інші.

#### **Формат «Британський парламентарій»**

Цей формат дебатів часто заводить гравців у зону кризового мислення, тоді коли потрібно миттєво зреагувати на аргументацію противника або відновити позицію своєї команди. Такі ситуації розвивають досить швидко критичне мислення. Дебати допомагають переглянути ситуацію з різних сторін і сторона, за яку гратиме команда, не залежить від особистого відношення.

Цей формат був сформований на початку ХХ століття в Великобританії завдяки підтримці університетів Оксфорду та Кембриджу. Сьогодні він є офіційним форматом проведення Всесвітнього чемпіонату з парламентських дебатів, в якому беруть участь більш ніж 300 команд з усього світу. Ці команди представляють коледжі та університети, а сам формат звикли вважати студентським.

#### **Правила гри:**

1. Учасників розподіляють на дві палати парламенту: Уряд та Опозицію.
2. Грають 4 команди: перший Уряд – перша Опозиція; другий Уряд – друга Опозиція. В кожній команді по 2 гравців. До складу першого Уряду та Опозиції входять: Прем'єр-Міністр та його заступник, Лідер опозиції та його заступник. До складу другого Уряду та другої Опозиції – член та секретар Уряду і член та секретар Опозиції.
3. Уряд повинен запропонувати законопроект на тему дебатів та переконати суддю, що його варто прийняти. Опозиція – аргументувати не доцільність прийняття такого законопроекту.
4. Кожному гравцю надається від 5 до 7 хвилин на виступ. Після кожного виступу представників з Уряду виступ переймає представник із Опозиції.
5. Під час промови учасника гравець з протилежної команди може задати запитання, на яке відводиться не більше 15 секунд.

Під час звернення із запитанням потрібно підняти одну руку, а іншою триматися за потилицю. Така традиція походить від дискусій, які відбувалися в палаті лордів британського парламенту, адже вони повинні були підтримувати рукою перуку.

Позиція команди визначається жеребкуванням перед початком гри, а безпосередньо перед раундом командам дається 15 хвилин на підготовку. Під час підготовки гравці команди можуть радитися тільки один з одним.

Гравцям дозволено використовувати друковані (книги, журнали, газети тощо) та письмові матеріали в ході підготовки до дебатів і в ході самої гри. Використання електронних пристроїв заборонено під час підготовки і в ході самих дебатів (за винятком секундомірів і електронних словників).

Аналізуючи роботи таких науковців, як А. Шнайдера, М. Шнурера, А. Дж. Фрілі, Д. Халперн, А. Тягло можна зробити висновки, що дебати:





- стимулюють розвиток критичного мислення – вміння аналізувати, виявляти сильні та слабкі сторони тих чи інших тез, виробляти оптимальне рішення з урахуванням наявних ресурсів;
- розвиток структурного мислення – виховують вміння структурно викладати свої думки, будувати логічні схеми та виявляти в них суперечності;
- розвиток риторичних навичок – сприяють оволодінню усним мовленням та мистецтвом переконання, розвивають вміння тримати себе перед аудиторією;
- дозволяють поглиблювати і систематизувати нові знання з права, культури, релігії, філософії, політики та інших сфер суспільного життя;
- опрацювати нові технології пошуку інформації та сприяють виробленню системного та об'ємного бачення тієї чи іншої проблеми;
- виховують вміння працювати в колективі, толерантно ставитись до протилежних думок;
- виховують повагу до людей та їх поглядів і переконань.

Реалії сьогодення змушують розвиватися у різних напрямках. Для цього на базах шкіл, університетів, коледжів створюються дебатні клуби, які допомагають розвивати комунікативні навички, різні мовленнєві процеси, пам'ять та інше. Дебати - це універсальний спосіб позитивно впливати на різнобічний розвиток особистості. Дебати сприяють успішності в навчанні. Навіть невеликий досвід в дебатованні допоможе швидко аналізувати інформацію, орієнтуватися в різних темах, ставити питання, визначати суть проблеми, впевнено почуватися в різних аудиторіях та навіть працювати зі страхом публічних виступів.

Дебати – командна гра, яка передбачає підтримку і єдність між учасниками команди, допомагає розвивати комунікативні навички, толерантність щодо позицій інших, уважно слухати і чути думку опонента. Дебати вчать бути соціально активним та небайдужим до новин, інформації, подій у світі.

Отже, дебати впливають на розвиток особистості, особливо розвиток її мисленнєвих процесів та риторики. Взаємодія учнів у дебатах сприяє їхній здатності до самопізнання та самоусвідомлення себе як особистості і піднімає учнів на вищий рівень розвитку порівняно з однолітками, які не навчаються дебатам.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боярський Н. Британський формат парламентських дебатів: для всіх і кожного. – К.: 2009. – 31 с.
2. Гром'як Р. Т. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів. – К.: «Академія», 1997. – 752 с.
3. Клочовський Я. А. Філософія діалогу. / Пер. з пол. К. Рассудної // К.: Дух і Літера, Інститут релігійних наук св. Томи Аквінського, 2013. — 224 с.
4. Ліпман М. Чим може бути критичне мислення? [Текст] // Вісник програм шкільних обмінів. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – №27. – С. 17–23.
5. Сущенко І. Дебати в школі. Як навчити учнів аргументації та публічного мовлення?: посіб. для вчителів [Текст] – Тернопіль: Астон, 2006. – 128 с.
6. Шнайдер А. Навчання через дебати: різноманіття поглядів [Текст] / А. Шнайдер, М. Шнурер ; [адапт. перекл. з англ.]. – К.: БФ «Вчителі за демократію та партнерство», 2009. – 320 с.
7. Claxton, Nancy E. Using deliberative techniques in the English as a foreign language classroom: a manual for teachers of advanced level students [Text] / Nancy E. Claxton. – New York, NY : IDEA, 2008. – P. 1–180.

УДК 374:613.955(045)

**Богдан ЯЗЛОВЕЦЬКИЙ**

### **ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Савченко Н. С.

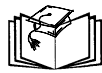
*Стаття присвячена теоретичним аспектам проблеми формування культури здоров'я вихованців закладу позашкільної освіти в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності. Проаналізовано підходи до визначення сутності поняття «культура здоров'я».*

*Охарактеризовано можливості та переваги закладів позашкільної освіти в організації фізкультурно-оздоровчої діяльності з метою формування культури здоров'я вихованців порівняно із закладами загальної середньої освіти.*

*На основі аналізу наукової, науково-методичної літератури, визначено фактори, а також педагогічні умови, що сприяють формуванню культури здоров'я вихованців у закладах позашкільної освіти.*

**Ключові слова:** здоров'я, культура здоров'я, позашкільна освіта, вихованці закладу позашкільної освіти, фізкультурно-оздоровча діяльність.

**Постановка проблеми.** Актуальність проблеми зумовлена тим, що за останні роки змінюється роль людини у всіх сферах життєдіяльності. Зростає значення інтелектуальної праці, розширюються можливості творчого потенціалу особистості. У цьому контексті загострюються проблеми, пов'язані із забезпеченням



високого рівня здоров'я підростаючого покоління, його адаптацією до мінливих умов соціального та природного середовища. Отже, щоб відповідати сучасним вимогам і бути готовим до умов життя, що швидко змінюються, мало володіти лише високим рівнем освіти, глибокими фаховими знаннями, навичками і компетентностями, необхідно володіти й високим рівнем сформованості культури здоров'я.

Збереження та зміцнення здоров'я дітей та молоді визначаються завданнями соціальної програми нашої держави, цілі якої визначені законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про дошкільну освіту», Національною стратегією з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація», Указом Президента України «Про національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі» та іншими документами.

Науковці з різних галузей зазначають, що основними причинами погіршення стану здоров'я дітей і підлітків є низький рівень культури здоров'я, безвідповідальне ставлення до свого здоров'я, низьке матеріальне забезпечення закладів охорони здоров'я, спортивних і навчальних закладів. Дослідники наголошують також на тому, що на всіх рівнях освіти дітей та підлітків майже відсутнє належне навчання здоровому способу життя, спрямованість на формування вмінь дбайливого ставлення до свого здоров'я та навичок у його дотриманні.

У підлітковому віці вже існує підґрунтя для прояву та усвідомлення індивідуальної активності щодо свого здоров'я. Робота в цьому напрямі дає змогу нейтралізувати в подальшому розвиток фактору ризику різних захворювань, запобігти виникненню шкідливих звичок. Така робота проводиться в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, але найефективніші результати отримують у закладах позашкільної освіти.

Позашкільна освіта надає можливість учням розкрити свої здібності, таланти, працювати творчо, активно, самостійно. У позашкільних закладах діти долучаються до різних видів діяльності, яка вимагає розробки наукового, ґрунтового, історично вивіреного організаційно-педагогічного забезпечення їх функціонування. В умовах сьогодення позашкільна освіта стає все більш актуальною та пов'язаною з необхідністю розбудови української школи у відповідності до сучасних вимог.

Систему позашкільної освіти розглядають як сукупність взаємопов'язаних освітніх програм, засобів, методів та процесів, необхідних для розвитку особистості дітей та підлітків. Позашкільна освіта має свою особливість, тому що її діяльність будується на засадах свободи вибору тієї діяльності, яка відповідає інтересам вихованців, успішності взаємодії педагогів та вихованців, задоволення потреб дитини в основних сферах її життєдіяльності.

Використання потенційних можливостей позашкільної освіти в наданні якісних освітньо-виховних послуг фізкультурно-спортивного і оздоровчого напрямів є особливо актуальним для вирішення нагальних проблем зі здоров'ям дітей та учнівської молоді України. Незважаючи на різноманіття завдань, які вирішують позашкільні заклади освіти, головною метою їх діяльності є сприяння гармонійному розвитку особистості, задоволення потреб у відпочинку та самореалізації, розширення рухового потенціалу, здійснення змістовної дозвіллевої діяльності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Фундаментальні питання, пов'язані зі здоров'ям людини, розкриваються в роботах М. Амосова, Г. Апанасенка, І. Брехмана, Ю. Лисицина та ін. Концептуальні засади педагогічної науки про сутність та принципи валеологічної освіти, формування здорового способу життя особистості, культури здоров'я висвітили в своїх роботах такі дослідники, як Т. Бережна, Т. Бойченко, Б. Горашук, Д. Давиденко, О. Дубогай, О. Жабокрицької, Г. Зайцев, Л. Дробот, С. Кондратюк, С. Кириленко, С. Лапаєнко, Н. Максимова, Н. Малярчук, С. Омельченко, В. Оржеховська, С. Свириденко та інші.

Вихованню дітей та підлітків у закладах позашкільної освіти в сучасних умовах присвячено наукові праці В. Береки, О. Биковської, В. Вербицького, Г. Пустовіта, А. Сиротенка, Т. Суценко; розвитку соціально-активної особистості – праці І. Беґа, Н. Калініченко, О. Пехоти, О. Сухомлинської.

Проблемі валеологічного виховання, формуванню здорового способу життя школярів у закладах позашкільної освіти присвятили свої дослідження О. Свасьєв, Т. Шаповалова, О. Колужна, В. Маринич, Я. Сивохоп та інші.

Проте аналіз наукової літератури та сучасної педагогічної практики свідчать про наявність протиріч між потребою суспільства щодо виховання у підростаючого покоління ставлення до здоров'я як особистої і суспільної цінності та невисоким рівнем формування культури здоров'я вихованців у закладах позашкільної освіти; між актуальністю використання в освітньому процесі закладів позашкільної освіти спеціальних програм й методик з формування культури здоров'я у підлітків та недостатньою розробленістю та ефективністю їх здійснення на практиці.

**Мета статті** – визначити теоретичні аспекти проблеми формування культури здоров'я вихованців у закладі позашкільної освіти в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Пріоритетним завданням сьогодення є пошук ефективних способів організації освітнього процесу, їх відповідність віковим етапам розвитку учнів,



спрямованість на усунення навчальних переважань, визначення умов і механізмів збереження та зміцнення здоров'я школярів.

Сьогодні на здоров'я підростаючого покоління України більш помітно впливають комплекс чинників природного та соціального походження: погіршення екологічних умов, урбанізація, рівень медичного обслуговування, зниження фізичного й підвищення нервово-психологічного навантаження, інформаційні переважання, шкідливі звички.

Останні роки в силу високого навчального навантаження в школі і вдома, у більшості школярів відзначається недостатня рухова активність, яка обумовлює появу гіпокінезії, яка може викликати ряд серйозних змін в організмі.

На жаль, уроки фізичної культури не можуть повною мірою задовольнити потреби дітей в необхідній кількості рухів. Тому вчені досліджують шляхи вдосконалення фізичного виховання і формування культури здоров'я школярів в закладах позашкільної освіти (ЗПО) [4].

Заклади позашкільної освіти порівняно із закладами загальної середньої освіти мають ряд переваг в організації та проведенні фізкультурно-оздоровчої діяльності з формування культури здоров'я вихованців:

- заклади позашкільної освіти мають найбільшу питому вагу в організації освітньої діяльності у сфері вільного часу дітей;

- освітньо-виховна діяльність цих закладів заснована на особистих інтересах, добровільності, ініціативі та самостійності самих дітей;

- заклади позашкільної освіти мають кадровий та програмно-методичний потенціал, традиції та досвід освітньо-виховної роботи з підростаючим поколінням, налагоджену систему зв'язку із соціальними інститутами;

- наявність нормативно-правової бази, що чіткіше регламентує культурно-оздоровчу діяльність закладів позашкільної освіти [1].

Спочатку проаналізуємо підходи до сутності поняття «культура здоров'я особистості». Культура здоров'я – це складне синтетичне багатогранне явище, яке тісно пов'язане з життям людського суспільства та діяльністю людей, відображає певний рівень розвитку людської свідомості у галузі формування, збереження, зміцнення здоров'я.

Вітчизняний вчений В. Горашук присвятив багато праць розкриттю феномена культури здоров'я школяра. На думку науковця, культура здоров'я – це важливий складовий компонент загальної культури людини, обумовлений матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності суспільства, що відбивається в системі цінностей, знань, потреб, умінь і навичок з формування, збереження і зміцнення здоров'я. Під культурою здоров'я дослідник розуміє не тільки інтегральну якість особистості, зв'язану з загальною культурою, але й спосіб життя, що є діяльнісною стороною культури здоров'я особистості [3].

Подібну думку висловлює й Н. Гаркуша, розглядаючи культуру здоров'я як складник базової культури особистості, що відбиває усвідомлене ціннісне ставлення людини до власного здоров'я, виявляється в достатньому рівні фізичного, психічного, духовно-морального й соціального розвитку та ґрунтується на веденні здорового способу життя [2].

Отже, як видно з проведеного аналізу, існує декілька підходів до розуміння сутності й змісту поняття «культура здоров'я».

На основі аналізу вищезазначених понять ми пропонуємо розуміти під «культурою здоров'я» складову частину фізичної культури школяра, інтегроване утворення особистості, що характеризується наявністю необхідних знань, умінь та навичок (теоретична і практична підготовка) з формування, зміцнення й збереження здоров'я та розуміння здоров'я як особистої та суспільної цінності.

Формування культури здоров'я в закладах позашкільної освіти в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності розглядається нами як комплексний педагогічний процес, спрямований на створення стійкої мотивації до здоров'язберігаючої поведінки, реалізацію здорового способу життя, розвиток особистості як інтегрованої цілісності.

Реалізація процесу формування культури здоров'я школярів у закладах позашкільної освіти дітей можлива на основі створення педагогічних умов, що сприяють розширенню когнітивної та діяльнісної сфери особистості в галузі збереження та зміцнення психосоматичного та соціального здоров'я учнів, коригування особистісних дефіцитів та збалансованого (гармонійного) розвитку особистості як інтегрованої цілісності, здійснюваного педагогами, які володіють належним рівнем сформованості здоров'язбежувальної компетентності, що є важливою складовою професійної компетентності сучасного педагога.

Формування культури здоров'я вихованців закладів позашкільної освіти у процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності може здійснюватися більш ефективно, на наш погляд, якщо будуть забезпечені такі умови:

- створення здоров'я орієнтованого освітньо-виховного середовища, спрямованого на формування культури здоров'я у вихованців як особистісної та суспільної цінності;



- відповідність матеріально-технічних можливостей закладу позашкільної освіти для реалізації завдань формування культури здоров'я вихованців засобами фізкультурно-оздоровчої діяльності;
- розробка програм фізкультурно-оздоровчої діяльності в умовах закладів позашкільної освіти має спиратися на принципи: актуальності, системності та комплексності, науковості та доступності, інтегративності, відповідності та регіональності;
- залучення педагогів закладів позашкільної освіти та сім'ї у програму моніторингу, предметом якого виступає формування культури здоров'я вихованців.

Ефективність реалізації педагогічних умов формування культури здоров'я школярів у закладах позашкільної освіти визначається на основі врахування організаційно-педагогічних, соціально-педагогічних, психологічних та медико-фізіологічних факторів, що сприяють або перешкоджають процесу збереження та зміцнення здоров'я.

Факторами, що сприяють формуванню культури здоров'я школярів у закладах позашкільної освіти є:

- наявність професійних компетентностей у педагогічних працівників ЗПО щодо формування культури здоров'я; високий рівень науково-методичного, інформаційного забезпечення формування культури здоров'я у закладах позашкільної освіти; оптимальне включення до системи позашкільної освіти механізмів, що забезпечують результативність формування культури здоров'я школярів (*група організаційно-педагогічних факторів*);

- наявність чітких спланованих життєвих стратегій; успішна соціально-психологічна адаптація школярів у освітньому середовищі; стійкий інтерес індивіда до здорового способу життя; гармонійні сімейні відносини, відсутність асоціальних проявів у сім'ї; сформована активна життєва позиція; академічна успішність; свідомість особистих життєвих планів (*група соціально-педагогічних факторів*);

- оптимізм, дружелюбність; стійкість інтересів до соціально значущої діяльності; помірний рівень особистісної тривожності; сформованість мотивації до зміцнення та збереження здоров'я, відмова від вживання речовин, шкідливих для організму; помірний рівень стресостійкості (*група психологічних факторів*);

- відсутність гострих чи хронічних захворювань; відсутність спадкової схильності до адиктивної поведінки; збалансований розвиток нервових та психічних процесів (*група медико-фізіологічних факторів*).

Факторами, що перешкоджають формуванню культури здоров'я школярів у закладах позашкільної освіти дітей, є:

- недостатній рівень професійної компетентності педагогічних працівників закладу позашкільної освіти; невисокий рівень науково-методичної, інформаційної забезпеченості формування культури здоров'я у закладах позашкільної освіти;

- недостатнє включення до системи позашкільної освіти механізмів, які забезпечують результативність формування культури здоров'я школярів (*група організаційно-педагогічних факторів*);

- академічна неуспішність; відсутність сталого інтересу до здорового способу життя; відсутність міцних соціально-позитивних зв'язків; низький рівень свідомості особистих життєвих планів; асоціальний тип сім'ї; невідповідність програм та технологій навчання віковим функціональним та типологічним особливостям; гіподинамія; шкільна дезадаптація (*група соціально-педагогічних факторів*);

- інфантилізм, негативізм, пошук гострих відчуттів, агресивність; високий рівень особистісної та ситуативної тривожності; несформованість мотивації збереження та зміцнення здоров'я; відсутність сталого інтересу у соціально значущій діяльності; низький рівень стресостійкості; негативні стратегії власної поведінки; високий рівень сенситивності до зовнішніх впливів під час статевого дозрівання (*група психологічних чинників*);

- низький рівень фізіологічних, адаптивних можливостей особистості; наявність гострих та хронічних захворювань; ретардація (затримка) та акселерація (прискорення) у статевому розвитку; неврози, гіперактивність та різноманітні невротичні порушення; спадкова схильність до адиктивної поведінки (*група медико-фізіологічних факторів*).

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Ефективність формування культури здоров'я значною мірою визначається усвідомленням підростаючим поколінням не лише права на здоров'я, а й відповідальності за його збереження та зміцнення.

Процес формування культури здоров'я вихованців закладу позашкільної освіти є теоретичною та практичною підготовкою дітей у сфері здорового способу життя.

Формування культури здоров'я в закладах позашкільної освіти в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності розглядається нами як комплексний педагогічний процес, спрямований на створення стійкої мотивації до здоров'язберігаючої поведінки, реалізацію здорового способу життя, розвиток особистості як інтегрованої цілісності.

Ефективність реалізації визначених педагогічних умов формування культури здоров'я школярів в закладах позашкільної освіти визначається на основі врахування організаційно-педагогічних, соціально-



педагогічних, психологічних та медико-фізіологічних факторів, що сприяють або перешкоджають процесу збереження та зміцнення здоров'я.

*Перспективи подальших пошуків* пов'язані з дослідженнями змістових, організаційних управлінських аспектів фізкультурно-оздоровчої діяльності закладу позашкільної освіти, а також з теоретичним обґрунтуванням визначених педагогічних умов ефективного формування культури здоров'я вихованців у закладі позашкільної освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар А., Томанек М. Менеджмент позашкільних навчальних закладів фізкультурно-спортивного напрямку: монографія. Бидгощ: Товариство наукової мережі спортивного права, 2018. 156 с.
2. Гаркуша Н. С. Современное понимание феномена культуры здоровья. *Среднее профессиональное образование*. 2006. № 11. С. 59-60.
3. Горащук В. П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика). Луганск: Альма-матер, 2003. 376 с.
4. Закон України «Про позашкільну освіту». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>.
5. Пальчук М., Трачук С., Краснонос В. Роль і діяльність фізкультурно-спортивних організацій у забезпеченні дозвільної діяльності дітей та молоді. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Випуск 12 (144). К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2021. С. 113-116.

УДК 378.017:316.77

**Вадим ЯРОВИЙ**

### МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

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

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Савченко Н. С.*

*У статті проаналізовано проблему розвитку мотивації професійного зростання студентів в процесі отримання вищої освіти. Зазначено, що мотивація навчально-пізнавальної діяльності являє собою складну систему усвідомлених спонукань, що є властивостями особистості, що виникають на основі потреб (у більшості випадків при участі стимулів), у єдності змістового й динамічного аспектів розвитку й виконує певні функції: спонукальну, спрямовуючу, регулюючу, прогнозуючу, контролюючу й сенсоутворюючу. Доведено, що мотивація навчання є чинником, що детермінує ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів. Позитивна мотивація дозволяє студентам активно прагнути до поповнення загальних і професійних знань, до оволодіння навчально-пізнавальними й професійними вміннями, до вдосконалювання в себе соціально й особистісно значущих якостей, до неперервного вдосконалення себе.*

**Ключові слова:** *мотив, мотивування, ситуативні мотиваційні фактори, стимули, мотивація навчально-пізнавальної діяльності, професійне становлення, професійний інтерес до педагогічної діяльності.*

**Постановка проблеми.** Гуманізація сучасного освітнього середовища вимагає зміни підходів до особистості як суб'єкта діяльності, його навчання, виховання й розвитку. У зв'язку із цим велике значення сьогодні має процес розвитку мотивації професійного зростання студентів в процесі отримання вищої освіти.

Мотивація залежить від того, наскільки повно одержані знання можуть бути реалізовані в професійній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Складна й багатоаспектна проблема мотивації навчання була розглянута як психологічна категорія (С.Рубінштейн, О.Леонт'єв, П.Якобсон, В.Мерлін, В. Асеев, В.Ковальов, В.Вілюнас, Б.Сосновський); розкриті психологічні основи формування мотивації навчання школярів (Л.Божович, Н.Морозова, Л.Славіна, А.Маркова, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська), показані можливості школи у формуванні потреби учнів у знаннях, інтересу до навчання (М.Данілов, В.Льїн, О. Гребенюк, Г.Щукіна, В.Матюхіна); досліджені проблеми становлення навчальної мотивації студентів (Н. Мешков, Л.Вяткін, Ю.Орлов, Ю.Чернова, Л.Разуваєва, А.Букіна, Л.Юшкова, О.Каліннікова, Г.Парінова, В. Макашов).

Вчені приділяли увагу загальним питанням мотивації, розробці понятійно-термінологічного апарату мотивації як психологічного утворення, визначенню структурних компонентів (О. Леонт'єв, В. М'ясищев, С.Рубінштейн, Д.Узнадзе); вивченню психологічних механізмів мотивації (В. Вілюнас, Є. Льїн, О. Леонт'єв); мотивації поведінки і формування особистості (В.Асеев, Л.Божович, П.Якобсон); формуванню мотивації учіння (В.Льїн, А.Маркова, Г.Щукіна та ін.). Цій проблемі приділяють увагу й зарубіжні вчені (Д. Аткинсон, А. Маслоу, Г. Олпорт, Х. Хекхаузен та ін.).

**Мета статті** – проаналізувати проблему розвитку мотивації професійного зростання студентів в процесі отримання вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Існує декілька напрямів, які розглядають: мотивацію зі структурних позицій – як сукупність факторів або мотивів [7]; мотивацію не як статичне, а як динамічне



утворення, процес, механізм [1]; мотивацію як процес, який поєднує особистісні і ситуаційні параметри на шляху регуляції діяльності [4]; мотивацію як динамічний процес формування мотиву (як основа вчинку) [2].

Існують різні підходи до розуміння сутності мотивації, проте вчені виділяють наявність потреб, цілей, інтересів, переконань, ідеалів, прагнень та ін., але у всіх теоріях мотивації центральним є поняття мотиву.

Навчання студентів у ЗВО є важливим етапом професійного становлення особистості, на якому найбільш актуальною є професійна мотивація, яка спонукає і спрямовує діяльність суб'єкта по освоєнню професії. Розробці цього напрямку проблеми сутності мотивації присвячені праці О.Гребенюка, Н.Кузьміної, Н.Сергеева, В.Семиченко та ін. Так, Н.Сергеев виділяє загальне для різних класифікацій типів мотивації учіння школярів і студентів: перший тип – мотивація, яка безпосередньо пов'язана з власне навчальною діяльністю, процесом її здійснення. Провідними в цій мотивації є інтерес до учіння, до майбутньої професії, пізнавальна потреба та ін.; другий тип – мотивація учіння, що відображає більш широкі відносини особистості зі світом (широкі соціальні мотиви, зовнішня мотивація учіння та ін.); третій тип – мотивація, яка пов'язана з «внутрішнім світом» самої особистості, її прагненнями, життєвими сенсами, потребами самореалізації, діяльності. Провідними такого роду мотивації є мотиви «само»; четвертий тип – «негативна мотивація», пов'язана з усвідомленням неприємностей, незручностей та ін.

Вивчення динаміки мотивації особистості на різних етапах професійної підготовки, пов'язаних з різними рівнями оволодіння професією, можна звести до таких положень: 1) мотивація професійної діяльності має багаторівневу структуру; 2) вона змінюється в процесі професійної підготовки, насамперед, убік ієрархізації, хоча змінюється сила й стійкість мотивів, їх множинність і структура мотивації: мотивація стає усе більш адекватною майбутній професійній діяльності; 3) особливі зміни в мотивації професійно-діяльнісного рівня; 4) найбільш стійкі широкі соціальні мотиви; 5) існує зворотний зв'язок між силою утилітарних мотивів й успішністю, і прямий зв'язок між науково-пізнавальними й професійними мотивами; 6) успішність діяльності залежить від сили й стійкості мотивів, їх множинності, структури й ієрархії мотивації.

Мотивація розуміється нами як усвідомлена система ієрархічно взаємопов'язаних внутрішніх спонукань особистості, що формуються на певному етапі життя особистості та актуалізує і спрямовує її діяльність. Мотив є внутрішнім станом особистості, що визначає і спонукає її дії в даний момент часу, а суб'єктивними формами вияву мотивів є цілі, наміри, інтереси, емоції та ін.

Навчання студента у ЗВО є важливим етапом професійного становлення і зростання особистості, де найбільш актуальна професійна мотивація, яка спонукає і спрямовує діяльність суб'єкта по освоєнню професії.

Професійна мотивація розуміється нами як система усвідомлених ієрархічно взаємопов'язаних внутрішніх спонукань особистості до навчальної, навчально-професійної діяльності у ЗВО, інших сферах діяльності поза ВНЗ, що забезпечує зростання суб'єктної активності студента по оволодінню професією.

Діяльність завжди мотивована. Мотивація є сукупністю спонукальних факторів, які визначають активність особистості; це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники (вплив різних людей, специфіка діяльності й ситуації тощо), які спонукають поведінку людини. Поняття «мотив» (від лат. *movere* – рухати, штовхати) означає спонукання до діяльності, спонукальну причину дій і вчинків (тобто те, що примушує людину до дій). Суб'єкта можуть спонукати до певної діяльності різні мотиви: інтерес до змісту та процесу діяльності, почуття обов'язку перед суспільством, прагнення до самоствердження та ін.

Мотиви є відносно стійкими рисами (проявами, атрибутами) особистості. Якщо їй притаманний пізнавальний мотив, то мається на увазі, що в багатьох ситуаціях вона виявляє інтерес до змісту і процесу діяльності, або пізнавальну мотивацію.

Ситуативні фактори є досить динамічними, мінливими, що створює значні можливості впливу на них і на активність у цілому. Інтенсивність актуальної (що діє «тут і тепер») мотивації залежить від сили мотиву й інтенсивності ситуативних детермінант мотивації (вимог та впливу інших людей, складності завдань тощо).

Певним мотивом (або навіть сукупністю мотивів) мотивація діяльності не вичерпується. Необхідно враховувати вплив факторів конкретної ситуації. Надмірна складність діяльності, несприятлива конкретна життєва ситуація призводять до зниження не лише мотивації, а й ефективності діяльності.

Отже, мотивація – це сукупність усіх факторів (як особистісних, так і ситуативних), які спонукають особистість до активності (діяльності).

Сенс діяльності особистості полягає не тільки в тому, щоб отримати результат, але і в самій діяльності, виявленні фізичної й інтелектуальної активності. Розумова активність сама по собі викликає задоволення і є специфічною потребою. Коли особистість спонукає сам процес діяльності, а не її результат, то це свідчить про наявність процесуального компоненту мотивації.

Результативний складник мотивації, з одного боку, пов'язаний з окресленням далеких перспективних цілей, а, з іншого, – з прийняттям особистістю цілей і завдань у самій діяльності. Результативна мотиваційна установка відіграє провідну роль у детермінації діяльності, особливо якщо її процесуальний компонент (тобто процес діяльності) викликає негативні емоції. У цьому разі на перший план висуваються цілі, наміри,



котрі визначають кінцеві й проміжні завдання діяльності, що, в свою чергу, мобілізує особистість. Постановка цілей і проміжних завдань є потужним мотиваційним фактором.

Необхідно зазначити, що успіх у будь-якій діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації (тобто від прагнення самостверджуватись, досягати високих результатів та ін.). Чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають особистість до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати, наприклад, менш здібний, але більш мотивований студент досягає вищих успіхів у діяльності, ніж його обдарований одногрупник, оскільки він має високий рівень мотивації, а це спонукає більше працювати і досягати кращих результатів.

Отже, мотивація є одним із найважливіших факторів (поряд зі здібностями, знаннями, навичками), який забезпечує успіх у діяльності.

Мотив – це те, що об'єктивно спонукало особистість до діяльності, а мотивування – це суб'єктивне пояснення нею причин (мотивів) своїх дій. Мотивування свідомо або неусвідомлено використовується для приховування справжніх мотивів поведінки. У процес мотивування часто втручаються механізми психологічного захисту особистості, оскільки при поясненні чинників і дій схильна захищати своє Его, виправдовуватись перед іншими і перед собою, прагнучи зберегти своє «Я» і привести свою діяльність у відповідність із соціальними і внутрішньоособистісними нормами.

Мотивування (як механізм психологічного захисту) допомагає особистості тимчасово уникнути зниження її самооцінки і сприяє захистові позитивного образу «Я».

Мета є усвідомленим, запланованим результатом діяльності, суб'єктивним образом, моделлю майбутнього продукту діяльності. Вона є потужним мотиваційним фактором, стимулює, активізовує, організовує дії особистості. Розгорнута діяльність передбачає досягнення конкретних цілей у певній послідовності [3]. Чим диференційованішою є загальна (кінцева) мета, чим більше виділено етапів та конкретних проміжних цілей, тим легше працювати. Досягнення певної проміжної мети (завершення певного етапу діяльності) створює ситуацію успіху, дає емоційний заряд, спонукає до кінцевої мети, посилює мотивацію.

Співвідношення мотивів і цілей діяльності полягає в тому, що мотив виступає як причина (спонука) постановки тих чи інших цілей. Щоб поставити перед собою мету, необхідний відповідний мотив: самоствердження, самореалізації, матеріального стимулу, інтересу до змісту діяльності та ін.

Мета, як правило, детермінується кількома мотивами. Наприклад, до мети «добре вчитися» можуть спонукати різні мотиви: інтерес до знань, намагання уникнути покарання і нарікань батьків, прагнення дістати схвалення від інших, принести користь суспільству (соціальний мотив) та ін. Кожного студента спонукає до отримання позитивних оцінок певний, властивий лише йому, комплекс мотивів. Знаючи, які мотиви спричиняють прагнення студента отримувати високі оцінки, можна успішніше керувати його навчальною діяльністю. Актуалізуючи (залучивши) додаткові мотиви, можна в такий спосіб підсилити спонукальний вплив мети.

Чим більше мотивів детермінує мету, то більшою є її спонукальна сила, спонукальний вплив на діяльність особистості.

Оскільки цілі тісно пов'язані з мотивами, вони також здійснюють істотний спонукальний вплив на діяльність особистості. Постановка мети стимулює докладати відповідних зусиль для її досягнення.

Чим конкретнішими є цілі, тим більшим є їхній спонукальний вплив. Загальні, неконкретизовані цілі часто мають характер декларацій і не стимулюють до діяльності. Конкретизація мети, розробка проміжних цілей (етапів) і засобів їх досягнення є важливим мотиваційним фактором.

Слід також зазначити, що мета, яка ставиться особистістю самостійно, посилює мотивацію, створює позитивний настрій і утримується довше, вона схильна працювати над її досягненням значно наполегливіше. Мета, яка задається ззовні, викликає меншу активність, має меншу спонукальну силу.

Загальні цілі, суспільні норми, завдання, отримані від інших людей, можуть стати індивідуальними цілями особистості лише за умови, що вони є етапом або засобом задоволення її потреб.

Досить важливою є фіксація проміжних результатів. Якщо особистість бачить навіть незначне просування до мети та результати своєї діяльності, то це посилює мотивацію до діяльності, збільшує активність у роботі. Це можливо за умови, коли особистість чітко усвідомлює, що вона уміє робити, що необхідно зробити.

Як відомо, будь-яка діяльність є полімотивованою, тобто спонукається не одним мотивом, а багатьма мотивами. Полімотивованість діяльності зумовлюється тим, що дії особистості визначаються ставленням до предметного світу, людей, суспільства, себе.

А. Маслоу стверджував, що будь-яка діяльність (чи поведінка) спонукається кількома чи навіть усіма базовими потребами одночасно, а не однією. Залучення якомога більшої кількості потреб (актуалізація ширшого кола спонукальних чинників) підвищує загальний рівень мотивації діяльності [5].

Можна стверджувати, що кількість мотивів, які актуалізуються і спонукають до діяльності, визначає загальний рівень мотивації. Але, важливий кожен мотив та його спонукальна сила, хоча інколи сила впливу



одного з мотивів переважає спонукальний вплив кількох інших, разом узятих. Однак, чим більше мотивів актуалізується, тим вищим є загальний рівень мотивації.

Отже, загальний рівень мотивації залежить від: кількості мотивів, які актуалізуються; спонукальної сили кожного з цих мотивів; актуалізації ситуативних факторів.

Спираючись на вказану закономірність, викладач, прагнучи посилити мотивацію своїх студентів, має працювати у трьох напрямках: задіяти (актуалізувати) якомога більшу кількість мотивів; збільшити спонукальну силу кожного з цих мотивів; актуалізувати ситуативні мотиваційні фактори.

В останнє десятиліття значно зріс інтерес учених до вивчення мотиваційної сфери особистості студента.

Досліджуються такі показники професійно-педагогічної спрямованості студентів, як мотиви вибору спеціальності при вступі до ЗВО; відношення до професії вчителя; активність в оволодінні професійно-педагогічними навичками, стійкість професійної спрямованості. Дослідники вважають, що рівень стійкості професійної спрямованості залежить від мотивації, у той же час, структура навчальної мотивації у більшій мірі може визначатися професійною спрямованістю. Формуючись під впливом професійної спрямованості, навчальні мотиви, їх виразність, структура, в остаточному підсумку, впливають на результати навчально-пізнавальної діяльності студентів [6].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, спираючись на все вищевикладене, ми можемо зробити висновок про те, що мотивація навчально-пізнавальної діяльності являє собою складну систему усвідомлених спонукань, що є властивостями особистості, що виникають на основі потреб (у більшості випадків при участі стимулів), у єдності змістового й динамічного аспектів розвитку й виконує певні функції: спонукальну, спрямовуючу, регулюючу, прогнозуючу, контролюючу й сенсоутворюючу. Мотивація навчання є чинником, що детермінує ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів. Позитивна мотивація дозволяє студентам активно прагнути до поповнення загальних і професійних знань, до оволодіння навчально-пізнавальними й професійними вміннями, до вдосконалювання в себе соціально й особистісно значущих якостей, до неперервного вдосконалення себе.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бадюк І. Мотивація як чинник професійного зростання вчителя. *Директор школи*. Шкільний світ. 2019. № 2. С. 51–55.
2. Бегеза Л. Е. Адаптація і мотиваційна сфера особистості як чинники професійної діяльності педагогічних працівників. *Управління школою*. 2007. № 35. С. 9–12.
3. Курбатова Ю.В. Компоненти сформованості професійного становлення майбутніх фахівців-агрономів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2012. Випуск 22. С. 191–198.
4. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навч. посібник. Київ: НПУ, 2003. 267 с.
5. Мотивація навчальної діяльності як запорука успішної професійної підготовки студента / Н. П. Коваленко, С. В. Пономаренко, Г. Д. Поспелова, О. Л. Шерстюк. Сучасний підхід до викладання навчальних дисциплін в контексті підвищення якості вищої освіти : матеріали 50-ї наук.-метод. конф. викладачів і аспірантів (Полтава, ПДАА, 26–27 лютого 2019 р.). Полтава, 2019. С. 13–16.
6. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: [Підручник]. Київ : Каравела, 2008. 352 с.





## МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

УДК 74.01

**Анастасія БАЛИЧ**

### **ТРАНСФОРМАЦІЯ РЕАЛЬНОГО СВІТУ У ТВОРАХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА**

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

*Науковий керівник – викладач Гусєва Л. Г.*

*У статті розглядаються особливості творів декоративного мистецтва щодо трансформації форм реального світу, розкриваються деякі аспекти декоративного живопису.*

**Ключові слова:** *декоративно-прикладне мистецтво, стилізація, трансформація, декоративний живопис.*

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день, праць з дослідження особливостей відтворення довколишнього світу засобами декоративного живопису у творах декоративно-прикладного мистецтва, можна знайти достатньо. Однак, стосовно інформації, яка саме могла б допомогти студентам художньо-педагогічного фаху опанувати цю техніку і використати її у своїй творчості, досить незначна. Проблеми з якими стикаються художники-початківці, студенти й школярі, які бажають спробувати себе в цьому напрямку, а саме декоративному живописі, потребують певної уваги та окремого висвітлення.

У зв'язку з цим тема «Трансформація реального світу у творах декоративно-прикладного мистецтва» є актуальною та відкритою для обговорення. Відтворення довколишнього світу, передача стану природи різними засобами, зокрема засобами декоративного живопису, має місце у практичній підготовці з образотворчого мистецтва як учнів спеціалізованих художніх шкіл, так і студентів - майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. Саме тому ця тема є нині актуальною.

**Аналіз досліджень і публікацій.** На сьогодні існує досить велика кількість досліджень в галузі декоративно-прикладного мистецтва, як народного, так і професійного. Це науковці та дослідники, автори відомих праць, як-от: Є.Антонович, Д.Антонович, Ю.Білецька, І.Добрянська, А.Жук, Я.Запаско, Р.Захарчук-Чугай, Т.Кара-Васильєва, О.Косачева, Л.Кравчук, О.Кулик, Г.Лозко, К.Матейко, Т.Печенюк, І.Симоненко, М.Станкевич, Н.Сумцов, С.Тарантушенко, О.Тищенко, З.Чегусова, Д.Щербаківський, та інші. Декоративний живопис досліджували Д.Кіплік, Б.Сланський, Б.Графов. Основні методи та прийоми декоративного живопису розкрив у своїх працях А.Куприн. В творах відомих майстрів декоративного мистецтва можливо побачити особливості, прийоми та техніки декоративного живопису.

На тлі тяжіння до засад національного образотворення інтенсивного розвитку набув художній розпис тканини від декоративно-ужиткових до декоративно-монументальних творів. Плеяда митців (Л.Довженко, Н.Гронська, Т.Кисельова, Л.Борисенко, Н.Максимова, Т.Мисковець, М.Кирницька, Т.Печенюк, О.Дробаха, В.Роечко, Л.Приведа, Н.Шимін, Т.Ядчук, Н.Бастун, О.Андрущенко, В.Сипняк, Л.Мороз) працювали в сфері синтезу та досвіду традиційних видів монументального мистецтва (декоративного розпису, гобелена, вітражу) [2, с. 18].

Найчастіше для визначення сутності декоративно-прикладного мистецтва вживають назву – народне мистецтво, оскільки декоративно-прикладне мистецтво – це мистецтво, яке виникло в процесі трудової діяльності людей і нерозривно пов'язане з життям тієї чи іншої народності. Археологічні дослідження свідчать про високий рівень культури народів, які були етнічними предками українців і залишили свої ремесла нащадкам у спадок, зокрема гончарство, зброярство, декоративний розпис, вишивка тощо.

Сучасний період в розвитку декоративного мистецтва характеризується неоднозначністю, як за художньою спрямованістю, так і за співвідношенням народного та професійного. Кераміка, скло, текстиль перестали бути лише утилітарними і до чогось «прикладатись». Мистецтво художників-професіоналів вийшло за звичайні рамки своїх жанрів і розвивається на стику багатьох видів і технік. В них поєднуються образотворче та декоративне начала; в роботах майстрів перехрещуються традиції й авангард, народне та професійне, функціональність та суто художня образність.

Сучасні дослідники декоративного мистецтва З.Чегусова та Т.Кара-Васильєва у своїй праці «Декоративне мистецтво України ХХ століття. У пошуках «великого стилю» зазначають, що основний механізм дії народного мистецтва полягає в його традиційності, на відміну від мистецтва професійного, в якому велику роль відіграє, більш за все, креативність пошуків. Щодо новаторства в народному мистецтві, то тут, навпаки, головним і визначним є наслідування канонів. Підтвердження цього можна побачити у



творах майстрів на сторінках сайту Центру культури і мистецтва (у рубриках «Віртуальна галерея» та «Виставки»). Роботи як народних майстрів, так і професійних художників за видами декоративного мистецтва, досить розвинені сьогодні; серед них можна назвати іграшку, кераміку, паперову пластику, плетіння, роботи з металом, роботи з деревом, роботи зі склом, розпис, художній текстиль тощо [5].

Г.Лозко зазначає, що народне декоративно-прикладне мистецтво має багатовікові традиції. Кожен із його видів вирізняється оригінальними художньо-стильовими ознаками, що ґрунтуються на особливостях історичних, економічних і природних умов розвитку. Різьблення, глиняна іграшка, ремесло розпису є народним мистецтвом, частиною фольклору [3, с.512]. Не випадково термін «фольклор» трактується і як народна творчість, і як народна мудрість, і як народні знання та досвід. Народне мистецтво як унікальний світ духовних цінностей є тією кореневою системою, що живить дерево сучасної культури.

**Мета статті:** розглянути особливості трансформації реального світу у творах декоративного живопису та стилізації об'єктів живої природи засобами декоративно-прикладного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні декоративно-прикладне мистецтво розглядається як важлива художня цінність, яка виконує численні функції – пізнавальну, комунікативну, естетичну та ін. Життя підтверджує, що декоративно-прикладне мистецтво збагачується новими гранями філософсько-естетичного звучання, його змістовна краса потрібна людині, у наш час зростає його художнє та культурне значення.

Декоративно-прикладне мистецтво також є важливішою складовою частиною системи художньої освіти. Постійно зростає всезагальна зацікавленість ним. Відкриваються нові факультети й відділення у вищих і середніх педагогічних та художніх закладах, організовуються курси підвищення кваліфікації з питань народного мистецтва [1].

Декоративно-ужиткове мистецтво поділяється на численні види, серед яких декоративний живопис посідає важливе місце і застосовується, наприклад, як монументально-декоративне мистецтво, що безпосередньо пов'язане з архітектурою, – це декоративний розпис, вітражі, мозаїка, скульптура тощо та станкове мистецтво – художні твори станкового характеру, тобто невеликі роботи виставкового типу для оздоблення інтер'єрів.

Реальні форми довколишнього світу втілюються майстрами у декоративних розписах, витинанках, керамічних виробках, килимах тощо. При цьому реальні форми набувають певних змін, вони трансформуються. Трансформація форми з подальшим декоруюванням використовується в багатьох видах образотворчого мистецтва, але найбільше застосовується в декоративно-прикладному мистецтві. Більше того, трансформація є однією з основ декоративно-прикладного мистецтва, й зокрема декоративного живопису, вона присутня майже у всьому: кольорі, формі, об'ємі, ритміці.

Трансформація – це прийом художнього перевтілення реальної форми предмета в геометричну, стилізовану форму, зміна її конструкції, пропорцій, кольору. Стилiзація є одним із способів трансформації, це – художня переробка форм зображуваних предметів на основі виявлення та підкреслення їх найсуттєвіших ознак [7].

Разом із загальними законами композиції кожен вид мистецтва має свої особливості і може використовуватися по-різному. Якщо в реалістичному живописі композиція допомагає передати простір, глибину, об'ємність, то в декоративному мистецтві, навпаки, прагне підкреслити площинність зображення, його умовність. У декоративну живописі тема, ідея твору розкривається за допомогою власних характерних засобів і прийомів, які не використовуються в реалістичному зображенні [8].

Як зазначають дослідники В.Михайленко та С.Прищепенко, сучасні прийоми стилізації досить різноманітні: від декоруювання, тобто часткового спрощення реальної предметної форми зі збереженням об'єму та предметних кольорів, до формалізації – межового абстрагування на основі геометричних фігур або криволінійних плям [3, с. 125, 126].

Науковці виокремлюють такі прийоми стилізації:

- пошук аналогій – редагування зовнішнього контуру зображення, де зберігається основний силует конструктивним або пластичним засобом;
- зміна силуету загальної форми чи окремих деталей;
- трансформування об'ємної форми на площинну;
- свідомо зміна пропорцій, деформація, надання гротескних рис;
- пошук асоціацій – створення графічних і колористичних вирішень, що нагадують природний зразок-аналог;
- комбiнування – використання прийомів комбiнаторики;
- часткове включення елементів біоформи;
- формалізація, тобто відтворення природних форм на основі геометричних фігур або абстрактних плям;
- інверсійні альтернативні композиційні вирішення;
- використання замість реалістичних складних відтінків кольору площинних монохромних або умовних (теплих, холодних, ахроматичних, контрастних тощо).



Щодо визначення загальних принципів декоративного живопису погоджуємося з автором Д.Тосіч [8], яка зазначає, що загальними принципами декоративного живопису є наступні:

- колір завжди відкритий, чистий і звучний;
- простір вирішується за рахунок локальних кольорових площин, якими оперує художник для передачі багатоплановості картинного простору;
- всі образотворчі, виразні засоби в декоративному живописі (лінія, пляма, фактура, колір) повинні працювати на рішення єдиного композиційного завдання, єдиного принципу, ідеї;
- акцентування уваги на головному об'єкті картини досягається за допомогою загострення його пластики, підкреслення специфіки стилізованої форми.

Колір в декоративно-прикладному мистецтві має специфіку, пов'язану з особливостями композиції й природними основами матеріалів (дерево, метали, глини, тканини, шкіра). Ця умовність проявляється у трактуванні кольору — припускається фарбування поверхонь локальним кольором без світлотіні, відблисків і рефлексів. В народному мистецтві традиційно зберігається зв'язок кольору з формою, значенням, міфологією, обрядами, релігією. Саме кольором підкреслюються обрядові функції тієї чи іншої речі. Також колір може вказувати ще й на вік, соціальну належність, сімейний стан тощо [6]. Ці закономірності народного мистецтва досить часто використовують також і професійні майстри декоративного мистецтва.

Слід зазначити, що твори декоративно-прикладного мистецтва, зокрема твори декоративного живопису, мають велике значення у сфері навчання та виховання. Твори саме такого характеру є близькими дітям за своєю специфікою кольору, форми, тому їх застосування у роботі з дітьми є дуже важливим та має значний потенціал.

Отже, можна зазначити, що розглянута нами тема є досить актуальною та потребує подальшого її вивчення. Декоративно-прикладне мистецтво є глибоким пластом в історії нашого народу, тому дослідження особливостей різних його видів, специфіки застосування прийомів, засобів, технологій збагачує наше сучасне професійне мистецтво. Серед інших видів особливої уваги заслуговує декоративний живопис, як специфічний спосіб трансформації реального світу. Подальшого висвітлення потребує також проблема застосування прийомів декоративного живопису у роботі з дітьми.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонович С.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Є. Декоративно-прикладне мистецтво. - Львів: Світ, 1992. – 272 с.
2. Історія декоративного мистецтва України: У 5 т. Т. 5/ [голов. ред. Г.Скрипник] НАН України, ІМФЕ ім. М.Т.Рильського – К., 2016. – 546 с.
3. Михайленко В. Є. Стилізація природних форм у графічному дизайні та рекламі: формотворчі аспекти / В.Є.Михайленко, С.В.Прищенко// Технічна естетика і дизайн. – 2012. – Вип. 11. – С. 121–129.
4. Українське народознавство / Галина Лозко. – Вид. 5-те, зі змін. та допов. – Тернопіль: Мандрівець, 2011. – 512 с.
5. Центр культури і мистецтв. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cultura.kh.ua/uk/activities/art-craft/about>.
6. Академія кольору. – [Електронний ресурс]- Режим доступу: <https://www.koloristika.in.ua/>
7. Словник української мови. Академічний тлумачний словник -[Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/transformatija>.
8. Тосіч Д. Принципи декоративності в живописі Ігоря Смичека. -[Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://www.osmerkinmuseum.kr.ua/apub/ach2018-15.pdf>

УДК 7.741.5

**Дарина БЕХАЛО**

### **МАЛЬОПИСИ В УКРАЇНІ. ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ТА СТВОРЕННЯ ГРАФІЧНОЇ КНИГИ**

*(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки, психології та мистецтв)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Малешук Ю. М.*

*У статті розглянуто явище синтетичного мистецтва, зокрема, графічний роман. Проаналізовано поступовий розвиток мальовисів від примітивної замальовки до змістовного твору.*

*Висвітлено проблему з виготовленням самого графічного роману, через фінансову та матеріальну затратність проєкту, а також нестачу кваліфікованих працівників у сфері образотворчого мистецтва, які працюють у цьому жанрі.*

**Ключові слова:** *мальовис, комікс, графічний роман, графіка, синтетичне мистецтво.*

**Постановка проблеми.** Протягом усієї історії людства комікси були вплетені в мистецтво, але справжнє визнання почали отримувати не так давно. В Україні ми можемо простежити початок розвитку графічних романів з 90-х років ХХ ст., тобто з отриманням незалежності в Україні. Саме з цього періоду почали виходити комікси де з'явилися персонажі, які уособлювали собою дух українського національного героя.



Нині сфера мальовисів стрімко розвивається, все більше поціновувачів мистецтва відкривають для себе цей жанр. Проте, наскільки формат коміксу доступний до читача, настільки він і складний у виготовленні. Індустрія стикається з безліччю проблем при виробництві, головні з них це фінансування та пошук кваліфікованих працівників.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Протягом тривалого періоду часу комікси вважалися «низьким» видом мистецтва, а якщо брати до уваги Україну у складі Радянського союзу, то вони були навіть заборонені, як «буржуазний» жанр. Лише після отримання незалежності, перші комікси стали з'являтися на полицях книгарень України. А згодом, і власні історії земляків побачили світ у вигляді збірників, або синглів.

Проаналізувавши діяльність українських дослідників обраної теми можна узагальнити, що сфера коміксів, незважаючи на всі перешкоди, стрімко розвивається. На сучасному етапі розповсюдження та використання коміксів у сфері мистецтва, культури та освіти, мають певні проблеми, які ще потребують вирішення та розвитку, але це завжди було частиною шляху будь-якої індустрії в історії людства.

Лариса Мильченко у своїй статті зазначає, що мальовиси в Україні почали активно з'являтися після Революції Гідності. Якраз на тлі піднесення національного духу, виходять комікси з революційною тематикою, присвячені боротьбі за визволення України [7].

Проблеми індустрії у нашій батьківщині розкрила у своїй роботі Оксана Гайдюк. Було відмічено, що український ринок несформований для графічних романів. Автори мальовисів мають великі складності з просуванням власних робіт, через відсутність необхідного фінансування та зацікавленості аудиторії у подібному жанрі [2].

Більш детально про проблеми створення коміксів розповіли засновники Spring Comics Максим Курінний та Олександр Корешков у інтерв'ю до статті Лілії Шпотенко. Було зазначено, що крім виготовлення самого коміксу ще одним не менш важливим процесом є його реклама [9].

**Мета статті** – розкрити та проаналізувати індустрію виготовлення та розповсюдження мальовисів в Україні, її проблеми, складності та подальшу перспективу розвитку. Дослідити засоби створення графічної книги, художні техніки які використовуються для її створення. Розглянути специфіку сприймання коміксів у різних куточках світу, зокрема в Україні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На нашу думку, насамперед, аналіз та вивчення індустрії коміксів варто почати з визначення термінології цього феномену. У термінології поняття «комікс» є уніфікованим та позначає складання зображень у послідовності [3, с. 16]. За тлумаченням дослідника С. Макклауда, комікс – це «суміжні малюнки та інші зображення у смисловій послідовності для передачі інформації та/або для виклику у читача естетичного почуття» [1].

Саме поняття «комікс» прийшло до нас з англо-американського регіону через брак власного офіційного визначення. У кожному регіоні та частині світу є власне поняття, що характеризує графічні романи. Наприклад, у Франції – *bande dessinée* («BD»), в Італії – *fumetti*, у Німеччині – *bilderbogen*, у Сербії і Хорватії – *strip*, в Японії – *manga*, у Китаї – *ліанхуанхуа*, у Гонконзі – *манхуа*, у Кореї – *манхва*. В Україні розповсюдження набирає термін «мальовис» який повністю характеризує, що собою являють комікси [7].

У медійному просторі України на позначення коміксу утвердився термін «мальовис» або ж «мальована історія». Поряд з цим на позначення цього виду творчої діяльності використовують словосполучення «послідовне мистецтво». Відтак у цій роботі ми послуговуємося синонімічними термінами «комікс», «мальовис», «мальована історія», «послідовне мистецтво» [3].

Основні складові мальовису це малюнок і текст, своїм виглядом вони чимось нагадують розкадровку для фільму, тому їх дуже часто екранізують, що слугує взаємовигідною рекламою для обох форматів роботи. Цей синтетичний вид мистецтва мав своє місце ще у Стародавньому Єгипті. Тоді подібні примітивні комікси мали чисто практичне використання, наприклад проілюструвати ланцюг дій якогось заняття [1].

«Графічний роман» є синонімом до терміну «мальовис», його часто вживають щоб уникнути непорозуміння, коли мова йде про комікси.

Комікс, мальовис, графічний роман, все це є синтетичне мистецтво – поєднання у одному творі декількох видів мистецтв.

В той час коли все більше людей почали опановувати грамоту, почали з'являтися періодичні видання гумористичних коміксів першим з яких був «Альманах Бідного Річарда» (*Poor Richard's Almanac*), котрий упродовж 1732–1758 рр. випускав Б. Франклін – один із засновників США, політичний діяч, учений, письменник, видавець, один із лідерів війни за незалежність Сполучених Штатів. Саме слово «комікс» розшифровується як «комедійний», «комічний» [7].

Згодом виходить перший графічний роман, який є прототипом сучасних змістовних творів у вигляді мальовисів. «Контракт із Богом» В. Айснера (1978) тому цього графіка, дослідника й видавця вважають «батьком» нового жанру [7].



Отже, комікс – це послідовність малюнків, зазвичай із короткими текстами, що створюють певну розповідь. Тексти оформлюють у вигляді специфічної «мовної бульки» (від англ. speech balloon), що передає мову чи думку персонажу, містить заголовок або титри [5].

В Україні перші малюнки побачили світ після 90-х років. Із здобуттям незалежності та піднесенням національного духу творчість у країні спрямовується на тему, яка досі була під забороною – своя історія зі своїми героями [4].

Першим ексклюзивом українського коміксу вважають «Шовкову Державу» (1990 р.), створену художником Ф. Добріним та автором тексту В. Баришем (київське видавництво «Дніпро»). Цей твір перекладено українською та англійською мовами, англійська версія називається «Welcome Danger» [5].

Подалі з'являється все більше малюнків на національну та історичну тематику. Одним з таких коміксів є «Битва за Україну», що оповідає історію Української повстанської армії (УПА). Комікс був надто радикальний, де українська сторона була продемонстрована мужньою та благородною, а радянські військові – кровожерливими та бездушними. Політичні діячі не були задоволені таким коміксом. Вони вважали, що це висміювання історичних подій, такий жанр аж ніяк не підходить до висвітлення війни [7].

Справжній сплеск популярності коміксів відбувся після Революції Гідності, першим твором цієї хвилі став «Даогопак» М. Прасолова, О. Чебикіна та О. Колова. Це романблекбастер про пригоди козаків-характерників і майстрів бойових мистецтв Запорізької Січі. Перший номер було репрезентовано у вересні 2012 р. на львівському Форумі видавців, а загалом побачило світ три серії коміксу. Зауважимо, що «Даогопак» – це яскрава спроба створити національного супергероя [7].

У 2017 році серед українців з'являється значний попит на військові комікси, де висвітлюються події останніх років. Зокрема, у Києві презентували неординарний комікс про оборону Донецького аеропорту та його захисників – кіборгів. Комікс «Кіборги» намагається залучити спільноту до висвітлення проблем війни на Сході країни та долучити до розробки реальних людей, які захищали територіальну цілісність України. Того ж року світ побачив комікс «Охоронці країни», присвячений звільненню Криму [5].

Нині ми маємо багато графічних романів різних жанрів та на різну тематику, починаючи від адаптацій українських казок до наукової фантастики. Якщо зацікавленість читачів поступово зростає, то кількість художників готових втілювати історії у малюваному вигляді залишається недостатньою. Створення коміксу це дуже затратний процес як фінансово так і фізично. Набагато дешевше взяти вже відомий твір та локалізувати, але його вже не можна назвати українським [9].

Над одним малюнком зазвичай працює ціла команда людей, які мають кожен свою специфічну задачу: продюсер дає напрямок, автор – ідею, сценарист оформлює її в текст, художники малюють.

Не менш важливим аспектом у створенні коміксу є його реклама. «Виявляється, намалювати комікс – лише третина того, що треба зробити. Якщо ти його не рекламуєш, він нікому не потрібен. Валяється у тебе вдома, кладеш на нього речі і здуваєш пилюку», – стверджує М. Курінний [9].

Говорячи про рентабельність видавництва коміксів, можна зазначити, що аудиторія читачів досі не сприймає серйозно жанр коміксів як вид мистецтва. Засновники студії Spring comics зазначають, що на полицях книгарень скоріше куплять книгу з меншою кількістю ніж комікс за ту ж ціну.

Судячи з досвіду М. Курінного, комікс у порожньому просторі – марна витрата ресурсів, тому «Захар Беркут» за повістю І. Франка був задуманий як живий проєкт в інформаційному просторі, який потім взаємодіяв і переплітався з іншими роботами.

Для того щоб підтримувати рентабельність коміксу, йому потрібна реклама, і одним з її видів є YouTube-блоги, які можуть сприяти продажам. Але з досвіду студії Spring comics зазначено, що цього недостатньо. Щоб комікс власного видавництва приносив дохід, він має розміщуватись на таких широких площадках як «Ашан», «АТБ», «Сільпо». Але через те, що малюнки досі не сприймаються серйозно, можливості просунути комікс через великі бренди немає. У гіпермаркети та книгарні в основному потрапляють такі видавництва, як «Рідна мова» та «Ірбіс Комікси».

На думку А. Данковича, в Україні немає ринку коміксів, тому що вони слабо популяризовані в нашій державі: «Наприклад, в Америці вже фактично столітня історія коміксів і кілька поколінь виросло на коміксах. А у нас для більшості людей комікси – це для дітей, якісь картинки і т.д. І люди не усвідомлюють, що це повноцінний вид мистецтва. Через це є якесь обмежене коло гків, як їх називають, які цікавляться коміксами, а широка аудиторія ще поки що прохолодно ставиться до цього. Навіть якщо вони сприймають комікси, це окремо взята тематика, щось патріотичне, а щось ширше, інше – дуже важко» [9].

Як бачимо, нині в Україні коміксова культура переживає процес свого становлення, охоплюючи поки що невеликий сегмент авторів і видавців, водночас реакція споживачів цього інформаційного продукту свідчить на користь його перспективності і можливостей подальшого розвитку.

Історія становлення українських коміксів зазнала великих змін, гадаю, що нині український комікс сформував основні гасла та ідеї, в яких повинен розвиватись і надалі. Комікс міцно закріпився в культурі України як окремий літературний та художній жанр. Звісно, за ці роки з'явилися певні традиції, зокрема, авторський малюнок, історичні постаті та наголос на українських проблемах.



Українські комікси не менш ніж інші залежать від політичної ситуації в країні, від стану економіки і настроїв людей. Загалом, класичні у нашому розумінні твори страждають, молодь не дуже цікавиться творами шкільної програми, але в цьому і є сенс сучасного світу. Неможливо жити лише однією історією минулого, коли сьогодні ми створюємо нову. Шкільна література повинна розширювати та оновлювати свої списки творів. Думається, не тільки гік-спільнота повинна сприяти цьому, а й молоді батьки, які виростили на зовсім іншому культурному фоні [5].

**Висновки.** Таким чином, дослідження особливостей розвитку сфери художньої індустрії коміксу в українській культурі дозволяє зробити наступні висновки:

– по-перше, українські комікси з кожним роком набирають все більших обертів серед читачів. З'ясовано, що місце графічного роману в мистецтві має позитивну динаміку зайняти чільне місце. Нині українські мальовписи звертаються до серйозної проблематики та розкривають її у доступному для читача форматі.

– по-друге, ця сфера однозначно має позитивний індекс розвитку, кожен рік виходить все більша кількість нових унікальних робіт, все більше читачів звертають увагу на цей жанр. Українські мальовписи на стадії свого становлення є повноцінним видом мистецтва;

– по-третє, розглянуто національні відмінності коміксів різних країн, таких як: США, Західна Європа, Японія та Україна, однак ми можемо спостерігати певну загальну схожість формату роботи – кожна країна зображує свого національного героя;

– по-четверте, ми можемо спостерігати невідповідність ринку до сприймання мальовписів, потрібний ще певний час, щоб читачі почали сприймати цей вид мистецтва як серйозну роботу;

– студії, на яких виготовляють мальовписи, мають серйозні проблеми як і з набором кваліфікованих працівників так і рентабельністю своєї діяльності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабій Р. «Знайди і покажи мальовпис»: про комікси на українському ринку. URL: <https://bookforum.ua/p/1297> (Дата звернення: 23.02.2023).
2. Гайдюк О. Загублені. В Україні з'явився перший комікс на тему радіаційної безпеки. URL: <https://krok.uatom.org/news/zagubleni-v-ukra%D1%97ni-zyavivysya-pershij-komiks-na-temu-radiaczijno%D1%97-bezpeki/> (Дата звернення: 23.02.2023).
3. Денкан Р., Сміт М., Левіц П. Сила коміксів. Історія, форма й культура / пер. з англ. Д. Скорбатюка. – Київ: ArtHuss, 2020. 512 с., іл.
4. Історія українських коміксів. URL: <https://uncomics.com/ukranian-comics/>
5. Колесник О. С. Поетика графічного роману: синтез мистецтв та транспозиція. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apitphk\\_2013\\_31\\_43](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apitphk_2013_31_43). (Дата звернення: 23.02.2023).
6. Мильченко Л. Особливості сприйняття візуальної книги. Комікси. Манга. Графічний роман. URL: <http://visnyk.ukrbook.net/article/view/254172> (Дата звернення: 25.02.2023).
7. Мішенев Я. Комікси в Україні – підсумки 2019. URL: <https://uageek.space/komiksy-v-ukraini-pidsumky-2019/#gs.q5iyng> (Дата звернення: 25.02.2023).
8. Почепцов Г. Комікси як засіб трансляції соціальних смислів. Мерлін, Супермен і Гаррі Поттер: конструювання нематеріального в масовій культурі. Київ: Спадщина, 2013. С. 39–48.
9. Шпотенко Л. Український комікс від задуму до друку: досвід молодшої студії Spring Comics. URL: <https://telegraf.design/ukrayinskyj-komiks-vid-zadumu-do-druku-dosvid-molodoyi-studiyi-spring-comics/> (Дата звернення: 25.02.2023).
10. Baetens J. and Frey H. The Graphic Novel: An Introduction / Jan Baetens and Hugo Frey. – Charlotte Pylyser NY : Cambridge University Press, 2015. 286 p. Mode of access: [https://www.academia.edu/13152015/Jan\\_Baetens\\_and\\_Hugo\\_Frey\\_The\\_Graphic\\_Novel\\_An\\_Introduction](https://www.academia.edu/13152015/Jan_Baetens_and_Hugo_Frey_The_Graphic_Novel_An_Introduction).
11. Eko U. The Role of the Reader Explorations in the Semiotics of Texts. – Mode of access: [https://monoskop.org/images/1/1b/Eco\\_Umberto\\_The\\_Role\\_of\\_the\\_Reader\\_1979.pdf](https://monoskop.org/images/1/1b/Eco_Umberto_The_Role_of_the_Reader_1979.pdf)

#### УДК 7.01

**Андрій БОНДАР**

### **АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІСЬКОГО ПЕЙЗАЖУ ТА ПРОЦЕСУ ЙОГО СТВОРЕННЯ, КРІЗЬ ПРИЗМУ СВІТОВОЇ Й УКРАЇНСЬКОЇ ІСТОРІЇ**

*(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології мистецтв)  
Науковий керівник – викладач Ткаченко Р. С.*

*У статті розкривається історична еволюція, аналіз жанру міського пейзажу. Місце жанру в сучасній культурі, освіті. Методика та важливі особливості його створення.*

**Ключові слова:** Міський пейзаж, ведута, абстрактний пейзаж, перспектива, композиція

**Постановка проблеми:** темі міського пейзажу, його історії і характерних рис, в освіті розглядають поверхнево, дещо гірше аніж у звичайного, природного пейзажу. Щоб дослідити міський пейзаж, з практичної точки зору, тобто способів виконання та методичних рекомендацій, надзвичайно важливо розуміти історію еволюції жанру, його розвиток, та надбання й художні винаходи художників минулого. Компетентний педагог має мати уявлення про визначних творців, та методи завдяки яким вони свого часу



змігли досягти своєї майстерності. Саме тому зазначена тема є актуальною для вчителів образотворчого мистецтва, студентів, учнів, й художників-початківців.

**Аналіз досліджень і публікацій:** Причиною підняття проблематики міського пейзажу, є універсальність жанру. Якщо й раніше міські краєвиди можна було помітити на полотнах зовсім різної тематики, починаючи від портретів, завершуючи масштабними батальними й історичними сценами, то сьогодні, в епоху швидкої урбанізації та глобалізації це стало ще більш актуальним. Адже міське життя стало повсякденністю для більшої частини населення розвинутих країн. Тому майже кожен відомий художник сучасності хоча б раз в житті мав досвід роботи з урбаністичними мотивами. Серед відомих представників сучасності, що працюють с жанром: Рекстро Даунс, Антоніо Лопес Гарсія, Річард Естес, Івонн Жакетт та багато інших

**Мета статті:** розкрити особливості створення міського пейзажу, його історичної еволюції й спадщини у мистецтві.

#### **Виклад основного матеріалу:**

Першими спроби людей зображувати власні міста, були зроблені ще в часи давнього Риму. Так відома фреска в термах Траяна в Римі, де зображено місто з висоти пташиного польоту, датована першим століттям нашої ери. Втім тоді, зображення міст мали епізодичний характер у мистецтві, що ускладнює можливість прослідкувати певні особливості, характерні для цього періоду існування жанру.

У середні віки, мотиви міського пейзажу, використовувалися як другорядні інструменти передачі сюжету. Іноді їх можна було помітити на фоні основних подій, як оточення головних героїв картин [3]. Втім, були й окремі випадки, коли місто зображували більш детально. Так, китайський художник Чжан Дзедуань у своїй найвідомішій панорамній картині «Свято Цинмін на річці», не тільки зобразив саме свято, а й приділив значну увагу, звичайним жителям імператорської столиці, їх побуту, будівлям і вулицям міста. Сувій на якому він зобразив свою картину має висоту 25,5 см і довжину 5,25 метра, що додає незвичайної лінійності зображенню. Загалом на картині можна помітити 814 осіб, 28 човнів, 60 тварин, 30 будівель, 20 транспортних засобів та 170 дерев [1]. За стилем зображення можна вважати роботу прообразом пізніших реалістичних робіт голландських і італійських майстрів, втім вони проявили себе значно пізніше.

Як окрема тема у мистецтві міський пейзаж проявив себе лише у XV-XVII століттях. У цьому спершу відзначилися голландські, французькі й німецькі митці [3]. В цю епоху художники часто подорожували, привозячи з подорожей безліч замальовок та повноцінних картин з зображенням далеких міст. Не обходили увагою і рідні землі. Так збереглося чимало зображень Харлема, Амстердама, Делфта.

Іншим регіоном, що відзначився значним розвитком цього напрямку, була Італія. У XVI столітті тут сформувався власний піджанр «Ведута». Започаткував «Ведуту» художник з Венеції Лука Карлеваріс, і в майбутньому саме Венеція стала центром розповсюдження і розвитку жанру. Серед найвідоміших представників: Джованні Антоніо Каналь (відомий як Каналетто) та Бернардо Беллотто [2][3].

Можна сказати що саме тоді сформувалися більш менш усталені риси, по яким вже можна охарактеризувати й прослідкувати певні жанрові тенденції.

Для «Ведути» були характерні такі риси як: висока деталізація, суворе дотримання правил перспективи, великі масштаби зображень, та, як правило, наявність знаменитих, незвичайних, або ж добре впізнаваних будівель у композиції [3]. Більшість цих ознак часто можна помітити і на сучасних роботах. Втім, і «Ведута» не була однорідною.

В інших частинах Італії розвивались своєрідні різновиди цього жанру. Джованні Паоло Паніні був першим художником жанру, який замість звичних монументальних й відомих споруд, зосередився на малюванні руїн. Голландський художник Каспар ван Віттель (який працював у Римі, де він був відомий як Ванвітеллі), в свою чергу, зосереджувався на так званій «точній ведуті», яка була топографічно точним зображенням міського пейзажу чи пам'ятника, в той час як фігури людей та тварин грали другорядну роль. Те, що робив Ванвітеллі, зараз більш прийнято називати «архітектурним пейзажем», який згодом теж став став доволі популярним [2].

Наприкінці XIX століття міські пейзажи все більше прагнули до топографічної точності, хоча розповсюдження фотоапаратів, стало, як вважалося, серйозним викликом для такого підходу [5]. Проте попит на картини залишався великим. Наприклад, попит на роботи Федеріко дель Кампо, був настільки високим, що він зазвичай малював по кілька копій пейзажу за раз. Те ж саме можна сказати про і про Рейна Манескау, який багаторазово повторював ті самі міські пейзажі з мінімальними варіаціями.

У Венеції в той час діяла значна спільнота художників, таких як Антоніетта Брандейс, іспанські художники Мартін Ріко-і-Ортега, Маріано Фортуні, та Рафаель Сенет. Ці художники мали міжнародну славу, і відомі перш за все міськими видами Венеції, та у меншій мірі інших італійських й європейських міст.

Тоді ж з'явилися і перші помітні вітчизняні роботи жанру.

Взагалі в українському мистецтві, що традиційно більше було зосереджено на сільських темах, міський пейзаж як жанр оформився доволі пізно. У давнину міські пейзажі України зображувалися на іконах та



фресках церков та монастирів [4]. У період Ренесансу та Бароко міські пейзажі українських міст почали з'являтися на картинах та гравюрах, але грали здебільшого другорядну роль. У цей період, вони ще не були самостійним жанром та виступали як частина інших творів, таких як портрети та історичні сцени.

Перші зображення міських пейзажів в сучасному розумінні, в українському мистецтві з'явилися в середині XIX століття, та значно поступались за популярністю зображенню сільських або природних мотивів. Прикладами художників, що працювали в цьому жанрі є Євграф Крендовський, Архип Куїнджі. Звертався до цієї теми й Тарас Григорович Шевченко («Костьол у Києві», «Почаївська Лавра з заходу», «Церква Покрови в Переяславі» та інші). У цей період художники звертали особливу увагу на архітектурні деталі та реалізм у картинах, наслідуючи в цьому плані західних майстрів.

З початку XX століття українське мистецтво пережило період розквіту та креативного пошуку. Художники стали звертати увагу на нову архітектуру та індустріальний розвиток міст, що стали частою темою у їхніх творах. Відображення міського життя стало більш важливою частиною української культури. Наприклад, Олександр Богомазов звернувся до відображення промислових районів Києва та Харкова, створивши серію робіт, які характеризуються абстрактними формами та геометричними структурами. Такі абстрактні твори відображали нову епоху індустріального розвитку та технічного прогресу, яка відрізнялася від старовинної культури, що була попередньо відображена у мистецтві XIX століття. Абстрактне мистецтво XX століття, разом з класичними, реалістичними пейзажами швидко стали двома найпомітнішими напрямками жанру [6].

Після Другої світової війни міські пейзажі знову зазнали змін. У радянський період українське мистецтво було під впливом соцреалізму, що означало пріоритет дослідження реалістичного зображення соціально значущих тем [5]. Міські пейзажі у радянському мистецтві зображали багато аспектів життя міст, зокрема, виробництва, будівництва нових житлових районів та споруд, та зображали життя міської інтелігенції. На тлі політичних змін та соціальних протиріч українські художники стали відображувати міські пейзажі як символ соціальних трансформацій, а також як вияв усіх процесів, які відбувалися в Україні в цей період. Серед відомих українських митців радянського часу: : Олександр Михайлович Глушченко, Шишко Сергій Федорович, Михайло Жук та інші.

З початку 1990-х років українське мистецтво пережило новий розвиток. Художники стали звертати увагу на сучасність та технічний прогрес, що відображено у новій архітектурі міст та інших змінах, які відбулися в суспільстві. Сучасні українські художники створюють роботи, які відображають найсучасніші міські пейзажі, а також їхній вплив на культурний та соціальний розвиток країни. Нові технології та міжнародні зв'язки стали новою темою для міських пейзажів у сучасному українському мистецтві, що є актуальним і понині.

З точки зору мистецтвознавства та методики жанру, історичний огляд світових та вітчизняних картин різного періоду, дає змогу знайти особливості виконання робіт міського пейзажу.

Однією з головної заслуг епохи Ведути можна вважати формулювання основних складових рис й принципів, на яких й досі опирається переважна більшість міських пейзажів, і які є майже невід'ємною частиною картин жанру. Їх можна коротко оформити у вигляді шести пунктів, які необхідно враховувати у методиці:

1. Перспектива: міський пейзаж вимагає хорошого розуміння перспективи, оскільки у ньому зображується безліч об'єктів на різних відстанях від глядача;
2. Композиція: міський пейзаж повинен бути добре продуманим, щоб передати погляд на місто або пейзаж з найбільш привабливого боку, а також забезпечити правильне розташування об'єктів на полотні;
3. Деталізація: Міський пейзаж зазвичай дуже детальний, виходячи з його мети – показати багато об'єктів, включаючи будинки, вулиці, людей, транспорт та інші елементи;
4. Колір: Художники, що працюють у жанрі міського пейзажу, зазвичай використовують яскраві кольори, щоб підкреслити красу міста чи відобразити характерні риси його життя;
5. Світлотінь: Напрямок світла має велике значення у жанрі міського пейзажу, оскільки це впливає на те, як тіні падають на об'єкти та створюють об'єм;
6. Історична цінність: Міський пейзаж, дуже часто зосереджений на знакових та впізнаваних місцях міста, що мають певну історичну цінність, внаслідок чого картини стають джерелом інформації про життя міста в конкретний період часу, а також про соціальне життя та культуру епохи.

Звичайно, ці риси не є абсолютними, і хоч можуть бути застосовані до більшості робіт жанру, проте здебільшого робіт класичного спрямування. Так, до принципів деяких пунктів не відносяться більшість робіт абстрактного пейзажу.

Що стосується саме абстрактного напрямку, то він дуже сильно відійшов від голландської та венеціанської школи, і відкинув майже все, що було характерним для «Ведути». Для створення абстрактного міського пейзажу емоції більш важливі аніж виконання. Він не має таких чітких правил і принципів, втім все ж має характерні риси.

Умовно його можна поділити на два види:





Перший – геометрична, або логічна абстракція, яка створює простір шляхом поєднання геометричних форм, кольорових площин, прямих і ламаних ліній.

Друга – лірико-емоційна абстракція, в якій композиції організовуються з вільно поточних форм і ритмів.

Хоча форми у абстрактній картині можуть підбиратись більш вільно аніж у реалістичній, проте роль кольору в картині не зменшується. Гармонійність підібраних кольорів – одна із головних вимог професійно виконаної абстракції.

Підсумовуючи, міський пейзаж умовно можна поділити на два головні напрями: абстрактний та реалістичний, кожен з яких має своїх прихильників, а також окремі особливості якісного втілення.

Сучасні міські пейзажі відображають не лише зовнішній вигляд міст, але й соціальні та культурні аспекти міського життя. Художники намагаються відобразити різні стилі та тенденції, які присутні у місті, та показати, як вони впливають на життя міських мешканців.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Kristen Loring Brennan. Attributed to Zhang Zeduan, Along the River during Qingming Festival, handscroll [Електронний ресурс] URL: <https://www.khanacademy.org/humanities/art-asia/imperial-china/song-dynasty/a/attributed-to-zhang-zeduan-along-the-river-during-qingming-festival-handscroll>.
2. Вечерський В. В. Архітектурний пейзаж / В. В. Вечерський // Велика українська енциклопедія / В. В. Вечерський. – Київ: Енциклопедичне видавництво, 2021.
3. Кулик Л. С. ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ МІСЬКОГО ПЕЙЗАЖУ ЯК САМОСТІЙНОГО ЖАНРУ ЖИВОПИСУ / Л. С. Кулик. // Видавництво "Молодий вчений". – 2018. – №9. – С. 347—349.
4. Литвин В. М. Історія України / Володимир Михайлович Литвин. – Київ: Наукова думка, 2009. – 821 с.
5. РЕАЛІЗМ У МИСТЕЦТВІ: МАЙСТЕРНІСТЬ ЗОБРАЖЕННЯ ДІЙСНОСТІ [Електронний ресурс] // KYIV GALLERY. – 2022. – URL: <https://kyiv.gallery/statii/realizm-u-mystetstvi-maisternist-zobrazhennia-diysnosti>
6. Сидоренко В. Д. Художня культура. Актуальні проблеми. Вип. 7 / В. Д. Сидоренко. – 2010. – №7 С.56-57.



## ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 811.111

Ольга БРУЕР

КОМУНІКАТИВНО-МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ УМОВНИХ РЕЧЕНЬ  
В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Апалат Г. П.

У статті розглянуто теоретичні аспекти дослідження умовних речень англійської мови та комунікативно-мовні особливості *Conditionals*. Проаналізовано сучасні методи дослідження умовних речень англійської мови: формально-граматичний та функціонально-семантичний підходи до аналізу цих синтаксичних одиниць. Розглянуто проблему термінології умовних речень.

**Ключові слова:** граматична компетентність, умовні речення, функціонально-семантичний підхід.

**Постановка проблеми.** Однією з найважливіших складових мовної компетенції є граматична компетентність. Уміння використовувати граматичні правила коректно та логічно є необхідним умовою для вивчення будь-якої іноземної мови. Система дієслів є найскладнішим явищем в англійській мові. Однією з граматичних категорій, що описують дієслово, є категорія способу [9, с. 42]. З категорією способу дієслова пов'язують кілька проблем: кількість способів (*moods*) в англійській мові, проблеми термінології та в загалі існування умовного способу в англійській мові.

**Аналіз досліджень і публікацій.**

Умовні речення, як об'єкт лінгвістичної розвідки, неодноразово привертала увагу лінгвістів [2; 10; 11; 14; 17; 18; 19; 21]. В сучасному мовознавстві накопичений певний досвід дослідження висловлень, які виражають умовні відношення, однак, на сьогодні, відсутня однастижна точка зору про те, як назвати відрізок мовлення, в якому експлікується умова [5]. У зарубіжних синтаксичних студіях умовне речення (*conditional sentence*) визначається як структура, що складається з головного і підрядного речень, які об'єднані сполучником *if* або іншим синонімічним сполучником [14; 19].

В поле зору дослідників потрапляли такі питання як епістемічна модальність в діахронічному аспекті [7], досліджувалися непрямі спонукальні речення з предикатами в умовному способі [4, с. 95], семантичний, прагматичний і психологічний аспекти морфо-синтаксичних структур умовних речень в англійській мові [20, с. 1], засоби вираження ірреальності в англійській мові [3, с. 29]. Піднімалися питання термінології умовних речень [2].

**Мета статті** – узагальнити новітні наукові дані про граматичні структури *Conditionals* як засіб навчання письма й говоріння та систематизувати комунікативно-мовні особливості *Conditionals*.

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

Грамматична категорія способу дії є морфологічною категорією що виражає відношення дії, про яку йдеться у присудку речення, до об'єктивної (реальної) дійсності, як це презентує той, хто говорить (тобто з точки зору того, хто говорить). Категорія способу дії є одним із важливих засобів вираження більш широкої категорії модальності [9, с. 42].

Умовного речення визначається як складнопідрядне речення непрямої модальності, в якому підрядне речення, приєднуючись до головного за допомогою підрядного сполучника, вказує на умову, за якої дія, вказана у головному реченні, є гіпотетичною або бажаною [5].

За класифікацією О. І. Смирницького категорія способу дії в сучасній англійській мові представлена як дійсний спосіб (*the Indicative Mood*), наказовий спосіб (*the Imperative Mood*) та чотири непрямі способи (*Subjunctive I, Subjunctive II, the Conditional, the Suppositional*) [8].

Коли присудок стоїть у непрямому (*Oblique*) способі, то цим той, хто говорить, показує, що з точки зору відношення цієї дії до об'єктивної реальності вона ще не існує, а є тільки бажаною, необхідною, можливою, лише уявною та ін. Наприклад: 1. *Alice is writing a letter (now)* (дійсний спосіб); 2. *Write him a letter!* (наказовий спосіб); 3. *I wish you wrote a letter* (так званий *Subjunctive II Present*). У даному випадку ним виражається бажана дія; 4. *It's necessary that you should write a letter* (*Suppositional Mood*, який у даному випадку представляє дію як необхідну) [9, с.42].

В підручнику *Roadmap B1+* тема умовний спосіб дієслова відображена в термінах: *First Conditional, Second Conditional, Patterns after Wish and Third Conditional* [15]. *My Grammar Lab* використовується як



допоміжний посібник з граматики і оперує такими термінами: *Present and Future Conditions, Unlikely/Unreal Conditions, Past Conditions, Mixed Conditionals* та *I wish, if only, it's time* [16].

Проблема кількості і значень граматичних способів дії у сучасній англійській мові, за одностайною думкою дослідників, є найбільш суперечливою і заплутаною проблемою сучасної англійської граматики. Німецький граматикист М. Дойчбайн [за 9, с. 53] знаходить у сучасній англійській мові 16 способів, у той час як деякі граматикисти схильні вважати, що у сучасній англійській мові взагалі немає морфологічної категорії способу [6, с. 109].

За іншою точкою зору, граматична категорія способу у сучасній англійській мові утворюється протиставленням усього лише двох категоріальних форм: форми дійсного способу (the Indicative Mood) і наказового способу (the Imperative Mood). Щодо непрямих способів (the Oblique Moods), то Л. С. Бархударов взагалі заперечує їх існування у сучасній англійській мові, а ті форми, що звичайно вважаються формами непрямих способів, фактично є або формами дійсного, або наказового способу в особливому синтаксичному контексті, або ж модальними словосполученнями [1, с. 134-135].

Головна причина такого розходження думок криється в різних вихідних принципах і методах аналізу мовного матеріалу; значну роль відіграє різниця у трактуванні сполучень дієслів *should* і *would* з інфінітивом. Прихильники точки зору, згідно з якою в англійській мові не існує умовного способу вважають словосполучення *should / would + інфінітив* – модальним словосполученням, де ці дієслова зберігають модальні значення бажання, наміру, необхідності тощо.

Цікавим є те, що у сучасній англійській мові не має прямого співвідношення між формою умовного способу та модальними значеннями: різні граматичні форми виражають одне і те ж модальне значення (наприклад, значення необхідності) і навпаки: одна і та ж форма може мати різні значення в різних контекстах. Наприклад: 1. *It is necessary that you go there now.* 2. *It is necessary that you should go there now* (значення необхідності виражено різними формами, які вважаються граматичними формами способу дії (the Subjunctive I і the Suppositional Mood відповідно) [9, с. 42].

Якщо за основу береться значення, то, у згаданих прикладах існує один спосіб дії, виражений різними формами: синтетичною (the Subjunctive I) та аналітичною (the Suppositional Mood) [9, с. 42].

Існує думка, що сполучення слів у прикладі *It is necessary that you should go there now* – це взагалі не форма способу дії, а модальне словосполучення [6, с. 108-109].

Цікавість викликає підхід, за яким вивчають умовні речення із поєднанням граматичного і семантичного критеріїв. Так, Н. Решер вважає, що при дослідженні умовних речень необхідно враховувати декілька аспектів: гносеологічний, гіпотетичний, темпоральний, модально-адвербіальний, адвесивно-інструктивний [21, с. 15-30].

**Гносеологічний аспект.** Аналіз умовних речень із когнітивної точки зору слід здійснювати із урахуванням трьох видів інформації, яка експліцитно або імпліцитно представлена в головному реченні: – достовірна інформація. Важливою складовою аналізу умовних речень першого типу є їх розгляд з граматичної та семантичної точок зору. Якщо брати до уваги граматичну складову, для таких речень характерним є використання форм теперішнього часу і в головному, і в підрядному реченнях. Із семантичної точки зору, інформація, закладена в умовному реченні, має значення безсумнівності й впевненості у виконанні описаної дії, тому такі речення називають **фактичними** (*'Since p is true, q is*), наприклад: *If (since) he is in Paris, then he is in France.*

Недостовірна інформація. Умовні речення другого типу демонструють певні відмінності в інтерпретації, які полягають у неістинності та невідповідності реальності тієї інформації, яка закладена в головному реченні (*'If p were true, q would be'*). Такі умовні речення називають **каунтерфактичними**, наприклад: *If I were you, I wouldn't go there.*

Невизначена достовірність інформації. У цьому випадку інформація в головному реченні розкриває невизначений статус правдивості, або неправдивості (*'If p is true, q will be'*). Ці речення є **агностичними**, наприклад: *If I have time tomorrow, I will come to you and we will talk.*

Цікаво, що лише останній тип є власне умовним реченням: фактичні умовні речення є умовними лише за формою, однак не за змістом; каунтерфактичні речення несуть значення умовності, однак, виражена умова вже не буде виконана. Агностичні ж умовні речення займають медіальну позицію між фактичними та каунтерфактичними, тому що мовець не є впевненим в інформації, закладеній у такому реченні [21, с. 15-30].

**Аспект гіпотетичності.** Рівень гіпотетичності експліцитно виражається за допомогою часової форми дієслова, за рахунок використання різних сполучників і модальних слів. Порівняємо наступні речення:

- (1) *When she invites me to the dinner tomorrow, I will finally meet her.*
- (2) *If she invites me to the dinner tomorrow, I will finally meet her.*
- (3) *If she invited me to the dinner tomorrow, I would finally meet her.*
- (4) *If she were to invite me to the dinner tomorrow, I would finally meet her.*

Хоча речення (1) – (4) презентують фактично гомогенне інформативне повідомлення про взаємозв'язок між запрошенням на вечерю і знайомством із суб'єктом, має сенс говорити про градацію їх гіпотетичності:



факт запрошення на вечерю набуває усе більшого значення проблематичності і сумнівності з кожним наступним реченням. Отже, виокремлюють чотири рівні гіпотетичності виконання дії: 1) реальність дії; 2) реальна можливість виконання дії; 3) незначна вірогідність виконання дії; 4) неможливість виконання дії.

**Темпоральний аспект.** У багатьох випадках темпоральні сполучники (*when, whenever, as soon as, after etc.*) використовуються у підрядних реченнях для вираження умови. Для таких утворень характерною є ізоморфність умовного та темпорального значення. Речення (5) включає часовий аспект, однак виконання дії у головному реченні можливе за умови виконання дії у підрядному реченні.

(5) *After I write the essay, I'll go for a walk.*

Таким чином, між двома частинами умовного речення існують такі види каузальності:

- **транстемпоральна каузальність**, наприклад: *When he dances, his daughter laughs;*
- **каузальність, що гіпотетично спрямованою на майбутнє**, наприклад: *If he started dancing, his daughter would laugh;*
- **кауounterфактично спрямованою на минуле**, наприклад: *If he had danced, his daughter would have laughed.*

Структурно та семантично диференційованим у дослідженні умовних речень є **аспект модальності та адвербіальності**, урахування якого є необхідним за умови наявності в умовному реченні додаткових модальних або адвербіальних елементів, які включають: показники модальності (*normally, probably, possibly, surely, necessarily, easily*); показники темпоральності (*yesterday, tomorrow, next week, last year, henceforward, ever*); показники частотності (*often, never, usually, sometimes, always*); показники відмови і заперечення (*not, it's not the case that, unless* тощо).

**Адвесивно-інструктивний** (консультативний) аспект. Із семантичної точки зору умовні речення, які розкривають цей аспект, експлікують різного роду поради та інструкції.

Згадані критерії лежать в основі інших сучасних зарубіжних вчень. За даними І. Свістер [12, р. 113], умовні речення поділяються на **змістові, епістемічні та УР-мовленнєві акти** (параметрична складова представлена трьома варіантами розуміння висловлення: як змісту, як епістемічної цілісності і як мовленнєвого акту). Послугуючись доробком представників філософсько-лінгвістичних шкіл, які диференціювали індикативні та каунтерфактичні умовні речення, Б. Дансігер та Е. М'ядушевська за основу своєї класифікації обирають тип «можливого світу», виникнення якого детермінується *if*-clause. Можливий світ відображає шляхи розгортання подій і одним із таких світів є актуальний або реальний світ, у якому речі зображені однозначно та відповідають істині. Відповідно розрізняють фактичні, теоретичні та гіпотетичні умовні речення [13].

Аналізуючи типи умовні речення, Р. Деклерк та С. Рід схиляються до наступної інтерпретації каунтерфактичних (гіпотетичних) умовні речення: умова речення є каунтерфактичною, якщо вона трактується «всупереч певному факту», тобто як така, що може відповідати правді у можливому світі, який є несумісним із реальним (актуальним) світом [14, р. 13].

Параметричний чинник темпоральності став важливою складовою теорії, запропонованої Р. Ленекером. Згідно останньої, замість поділу умовних речень на «теперішні» (*present*) та «минулі» (*past*), слід говорити узагальнено про близький і віддалений контрасти в епістемічній сфері. Важливо, що цей контраст розглядається з точки зору ментальної моделі часової лінії (*timeline mental model*), тому предикація найближчої реальності, звичай, трактується як предикація теперішнього часу, а віддаленої реальності – як минулого [19, р. 247].

Отже, у межах формально-граматичного та функціонально-семантичного підходів панівним визначенням умовного речення є його трактування як складнопідрядного речення непрямої модальності, в якому підрядне речення, приєднуючись до головного за допомогою підрядного сполучника, вказує на умову, за якої дія, вказана у головному реченні, є гіпотетичною або бажаною. Критерій, покладений в основу досліджень в межах зазначених підходів, – тип смислових відношень між головним та підрядним реченням (консеквентом і антецедентом), додатковими критеріями при цьому слугують використання часових форм дієслова, рівень гіпотетичності висловлення, гносеологічний, модальний, темпоральний аспекти.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином проблема умовних речень в англійській мові (*Conditionals*) є лінгвістичною проблемою: розходження думок щодо кількості і значень граматичних способів дії у сучасній англійській мові, різні вихідні принципи та методи аналізу мовного матеріалу (за морфологічною формою або за семантикою). Значну проблему становить омонімія граматичних форм та різноманітність термінів.

*Conditionals* є однією з найбільш складних тем для розвитку граматичної компетенції, то ж описати дидактичні особливості навчання *Conditionals* та окреслити шляхи оптимізації навчання говоріння і письма в 11 класі є перспективами подальшого дослідження.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Бархударов Л. С. Очерки по морфологии современного английского языка. М. : Высшая школа, 1975. 156 с.
2. Дацька Т. О. Викладання теми «умовний спосіб» в англійській мові студентам педагогічних ВНЗ: питання термінології та підходів. 204



- Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки. Кропивницький, 2018. Вип. 165. С. 483-488.*
3. Іванова О. В. Англomовні засоби вираження ірреальності *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Філологічні науки.* Київ, 2015. Вип. 225. С. 29-35.
  4. Курочка С. Непрямі спонукальні речення з предикатами у формі дійсного й умовного способів в українській та англійській мовах. *Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології: збірник наукових праць.* Слов'янськ, 2018. Вип. 7. С. 95-101.
  5. Кхелілі О. І. Дослідження умовних речень у сучасних граматичних студіях. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна».* Острог, 2015. Вип. 58. С. 157-160.
  6. Плоткин В. Я. Строй английского языка. М. : Высшая школа, 1989. 241 с.
  7. Скибицька Н. В. Епістемічна модальність в англійській мові (діахронний аспект): дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2004.
  8. Смирницький А. І. Морфологія англійського мови. Москва, 2013. 450 с.
  9. Харітонов І. К. Теоретична граматики англійської мови. Вінниця : Нова книга, 2008. 352 с.
  10. Bhatt R., Pancheva R. Conditionals. *The Blackwell companion to syntax.* Blackwell Publishing, 2006. Vol. I. P. 638-387.
  11. Dancygier B. Conditionals and prediction: time, knowledge and causation in conditional constructions. N.Y.: Cambridge University Press, 1998. 354 p.
  12. Dancygier B. Mental spaces in grammar: conditional constructions. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 278 p.
  13. Dancygier B., Mioduszevska E. Semanto-pragmatic classification of conditionals. *Studia Anglica Posnaniensia.* 1984. V. 17. P. 121-134.
  14. Declerck R., Reed S. Conditionals: a comprehensive empirical analysis. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 2001. 234 p.
  15. Dellar H., Walkley A. Roadmap B1+ Students' Book with Digital Resources and App + MEL. Pearson, 2019. 176 p.
  16. Foley M., Hall D. MyGrammarLab Intermediate B1/B2. Pearson, 2012. 368 p.
  17. Harder P. Functional semantics: a theory of meaning, structure and tense in English. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 1996. 586 p.
  18. Iatridou S. Topics in Conditionals. Massachusetts Institute of Technology, 1991. 179 p.
  19. Langacker R. W. Foundations of cognitive grammar. Stanford University Press, 1991. Vol. II: Descriptive Application. 557 p.
  20. Liu M. Current issues in conditionals. *Linguistics Vanguard.* Mouton de Gruyter, 2019.
  21. Rescher N. Conditionals. Massachusetts Institute of Technology, 2007. 246 p.

УДК 81'255

Карина БУЛГАКОВА

### ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ІНФОРМОВАНОЇ ЗГОДИ ПАЦІЄНТА

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Ярова Л. О.

У статті наводиться аналіз інформованої згоди пацієнта, її складових та функцій; наводиться визначення поняття інформованої згоди пацієнта, її особливостей; досліджується перекладацький аналіз способів перекладу; формуються висновки. За результатами дослідження, інформована згода пацієнта має свої лексичні, граматичні та структурно-синтаксичні особливості в англійській та українській мовах.

**Ключові слова:** граматичні особливості, інформована згода пацієнта, лексичні особливості, структурні особливості, термінологія.

Дана робота присвячена дослідженню інформованої згоди пацієнта, а саме особливостям її функціонування та способам перекладу з англійської мови українською. Згідно з визначеннями багатьох науковців інформована згода пацієнта – це документ, за допомогою якого особа добровільно підтверджує свою згоду на участь у певному клінічному випробуванні після ознайомлення з усіма особливостями дослідження, які можуть вплинути на її рішення.

Як і будь-який медичний текст, інформована згода містить термінологію та специфічну структуру. Вивчення термінологічної лексики в галузі медицини та охорони здоров'я є актуальним і перспективним напрямком сучасної лінгвістики. Медицина – це галузь, в якій постійний обмін інформацією про світовий досвід є вкрай важливим. Якщо йдеться про іноземну спеціалізовану літературу, то найважливішою та невід'ємною вимогою залишається точність розуміння, а, відповідно, й перекладу. Будь-яка інформаційна помилка у цій сфері може мати досить серйозні наслідки, оскільки від адекватного тлумачення медичного терміна та його перекладу іншою мовою залежать життя та здоров'я людини. Тому в медичному тексті не допустимі помилки, а значить цей факт повністю актуалізує дану тему.

**Об'єктом дослідження** є інформована згода пацієнта та її основні характеристики.

**Предметом дослідження** є лексико-граматичні особливості інформованої згоди та особливості її перекладу.

**Матеріалом дослідження** стали англomовні та українськомовна інформовані згоди, датовані 2010 та 2016 роками [3, 7, 8, 9, 10, електронний ресурс].

**Мета дослідження:** Метою даної роботи є встановлення мовних особливостей англomовних текстів науково-технічного стилю та аналізі їх перекладу українською мовою.

Інформована згода пацієнта (інформована добровільна згода на медичне втручання, I3, informed consent) – це процедура, за допомогою якої суб'єкт добровільно підтверджує свою згоду на участь у



певному клінічному випробуванні після ознайомлення з усіма особливостями дослідження, які можуть вплинути на його рішення. За міжнародними стандартами інформована згода повинна складатися із двох частин: «Інформації для пацієнта» (пам'ятки) й «Заяви про згоду» (certificate of consent), яка підписується пацієнтом [5, с. 252].

Формуляр інформованої згоди, викладений в одному або двох документах, повинен містити таку інформацію [5, с. 253]: діагноз пацієнта; назву й характер медичного втручання; очікуваний результат; умови, від яких залежить досягнення/збереження результату (дії пацієнта, які необхідно вчинити, або від яких необхідно відмовитися); потенційні ризики й ускладнення (в деяких випадках вказують можливі побічні ефекти); альтернативні методи діагностики й лікування; вказівку на те, що пацієнт отримав усю інформацію, необхідну для прийняття ним усвідомленого рішення щодо згоди на медичне втручання (участь у клінічних дослідженнях тощо), у доступній формі; підтвердження згоди пацієнта на медичне втручання.

Згідно з Міністерством охорони здоров'я і соціальних служб США (U.S. Department of Health and Human Services) існує низка вимог, що висуваються до перекладачів інформованих згод [5, с. 253]:

1. Інформована згода повинна бути перекладена простою, доступною для пацієнта мовою. Рекомендовано уникати залучення до перекладу вузьких спеціалістів або медпрацівників високого рангу, щоб уникнути складної термінології та інших незрозумілих для пацієнта речей.

2. Перекладена версія повинна супроводжуватися свідоцтвом про достовірність (certificate of translation accuracy), яке свідчить про те, що до перекладу залучалися дипломовані фахівці, а процес перекладу відповідав чинним стандартам.

3. Якщо справа стосується складного клінічного дослідження або процедури, яка пов'язана з ризиком для здоров'я пацієнта, Незалежний етичний комітет вимагає зворотній переклад, виконаний незалежним перекладачем, що не мав контакту з оригіналом.

4. Усний перекладач може брати участь в обговоренні певних аспектів згоди з пацієнтом і відповідей на його запитання.

Інформація подається в логічному порядку, згідно із зазначеними вище пунктами. Також можна помітити сталі фрази в тексті, що підкреслює офіційність такого типу документів [7, електронний ресурс]: *I confirm that I have read the information sheet dated..... (version.....) for this study. – Я підтверджую, що ознайомився (-лася) з інформаційним аркушем від..... (версія.....) щодо цього дослідження.*

Синтаксис інформованої згоди пацієнта призначений логічно, послідовно й аргументовано викладати хід думки, уникаючи при цьому надмірної інформації. Важливу роль відіграють сполучники, вставні слова і речення, прислівники, смислове узгодження, а також синтаксичні засоби, які служать для вираження логічних зв'язків між реченнями, абзацами.

Важливу роль також грає форматування тексту. Всі заголовки подаються жирним шрифтом, присутній маркований список та нумерація. Кожна сторінка пронумерована та містить модель інформаційного листа, дату виготовлення зразку ІЗ, дату підписання ІЗ, а також номер документа [5, с. 256].

Однією з найхарактерніших рис для медичних текстів, є вживання термінів. Термін – це слово чи словосполучення, яке точно і однозначно називає предмет, явище чи поняття науки і розкриває його зміст; в основі терміна лежить науково побудована дефініція [6, с. 76].

Слід зазначити, що за своєю будовою терміни поділяються на: прості, складні та складені [7, електронний ресурс].

- Прості терміни – це терміни, які при синхронному аналізі не мають мотиваційних слів, наприклад: *hip, temple*.

- Складні терміни – це терміни, які складаються з декількох основ, наприклад: *antifever, plasma substitute*.

- Складені терміни – це терміни, які об'єднуються навколо заголовного слова утворюючи з ним ядро, наприклад: *coronary sinus rhythm, right ventricular heart failure*.

Також терміни можна поділити за сферою вживання в медицині [4, с. 212]:

1) анатомічні терміни – назви частин людського тіла та їх складових органів: *bone, muscle, lower limb, skeleton, foot*;

2) клінічні терміни – слова чи словосполучення, що вказують на назви захворювання та методи обстеження, діагностики, лікування: *appendicitis, ulcer, obstruction, hernia, acute cholecystitis (surgery), renal colic, acute prostatitis, acute urinary retention (urology), gastritis, pneumonia, bronchial asthma (therapy)*;

3) фармацевтичні терміни – назви хімічних речовин, лікарських препаратів, їх функції та дія на людський організм: *tusuprex, mucaltin, nitroglycerin, sustac*.

Гендерні маркери обох статей явно виражаються у тексті ІЗ. Існує ціла низка морфологічних, лексичних, синтаксичних засобів, за допомогою яких здійснюється вказівка на стать людини. В англійській мові гендерна коректність виражається зазвичай лексично (відповідники для обох статей) або морфологічно (спеціальні суфікси для позначення статі або її нейтралізації). Для української мови, окрім зазначених вище слів, характерні також категорії роду дієслів та прикметників. Синтаксичне вираження дієслів реалізується в



минулому часі за допомогою родових закінчень («отримав», «отримала») [5, с. 257]: *“I hereby declare and confirm that I have been given an explanation concerning the expected results, namely, diagnosis of the disease and/or repair of the damage and/or the pathological condition”* – «Цим я заявляю і підтверджую, що я обізнаний (-на) про бажані результати основної операції, а саме: встановлення діагнозу захворювання і/або корекція пошкоджень та/або лікування патологічного процесу».

Також в інформованій згоді спостерігається поширене вживання займенників, особливо першої особи однини – «я» [1, 2, електронний ресурс]: *I understand that my participation is voluntary and that I am free to withdraw at any time without giving any reason, without my medical care or legal rights being affected.* – Я розумію, що моя участь є добровільною і що я можу безперешкодно в будь-який час без зазначення причини вийти з цього дослідження і що це не вплине на надання мені медичного обслуговування або на мої законні права.

Граматичні особливості ІЗ пацієнта включають в себе прості речення, їх сталу будову, пасивний стан та модальні дієслова. Завдяки цьому зазначений вище вид документа виділяється серед інших. Коротким простим реченням надається перевага, оскільки довгі – необхідно членувати. Тому інформація подається в чіткій та доступній формі, що робить її легкою для сприйняття [7, електронний ресурс]: *You will have time to take this information sheet home and discuss with your family. You will have the opportunity to ask questions.* – У Вас буде час взяти цю інформаційну аркуш додому і обговорити його з родиною. У Вас буде можливість поставити запитання.

В англійській мові розповідне речення має сталу структуру: підмет + присудок + інші члени речення. Такий порядок слів вказує на науково-технічний характер цієї згоди [8, електронний ресурс]: *I agree to take part in this study.* – Я даю згоду на участь у цьому дослідженні. За допомогою такої структури можна чітко зрозуміти всі основні деталі тексту.

Пасивні конструкції нерідко використовуються в англійській мові. Вони необхідні для того, щоб показати, що підмет не виконує дію, яка описується в реченні, самостійно, а є об'єктом цієї дії. Інакше кажучи, ми можемо побачити наскільки суб'єкт знаходить під впливом та проаналізувати його здатність приймати власні рішення [9, електронний ресурс]: *I have had an opportunity to ask questions and I am satisfied with the answers I have received.* – У мене була можливість поставити запитання, і я задоволений (-на) відповідями, які отримав (-ла).

Також можна помітити значне використання модальних дієслів в інформованій згоді [7, електронний ресурс]: *Even if you initially consent to any of the above optional parts of the study, you may withdraw your consent at any time and you can still take part in the main study.* – Навіть якщо Ви спочатку надасте згоду на участь у будь-якій із зазначених вище додаткових частин дослідження, Ви в будь-який час можете відкликати свою згоду та продовжити участь в основному дослідженні.

Отже, інформована згода пацієнта – це процедура, за якої пацієнт (або його законний представник, якщо сам пацієнт не може висловити свою волю або є неповнолітнім або недієздатним) підтверджує свою згоду на участь у певному клінічному випробуванні після ознайомлення з усіма особливостями дослідження, які можуть вплинути на його рішення. Інформована згода повинна складатися із двох частин: «Інформації для пацієнта» й «Заяви про згоду». Інформована згода повинна супроводжуватися свідцтвом про достовірність, яке свідчить про відповідність чинним стандартам та гарантує якість перекладеного тексту. При обговоренні певних аспектів згоди обов'язково має бути присутнім усний перекладач.

До структурних особливостей інформованої згоди можна віднести чітку структуру інформації, відповідне форматкування тексту, виділення головної та другорядної інформації, наявність підпису, дати та назви всіх офіційних органів.

До синтаксичних особливостей інформованої згоди відносяться смислове узгодження, вживання сполучників, складних слів, вставних слів і речень та наявність безсполучникового зв'язку.

До лексичних особливостей інформованої згоди належить переклад термінів, наявність гендерних маркерів та вживання займенників першої особи однини – «я».

До граматичних особливостей належить вживання простих речень, стала структура англомовного речення (підмет + присудок + інші члени речення), наявність пасиву та модальних дієслів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Верховна Рада України. «Основи законодавства України про охорону здоров'я»; Закон від 19.11.1992 № 2801-ХІІ (Редакція від 15.07.2015, підстава 1697-18) [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2801-12/page2>
2. Верховна Рада України. Закон України «Про психіатричну допомогу» від 22 лютого 2000 р. № 1489-ІІІ (Редакція від 28.12.2015, підстава 901-19) [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1489-14>
3. Єрмолаєва Л. С. Типологія системи способу в сучасних германських мовах. Питання мовознавства. 1977. № 4. С. 97–106
4. Лещук Т.Й. Типологія термінологічних підсистем. Іншомовні запозичення, фразеологія, семантичні термінотворення, лексикографія : навч. посібник. Львів, 1999. 212 с.
5. Поворознюк Р. В. Інформована згода як об'єкт перекладознавчих студій. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Філологічні науки. 2016. Кн. 2. С. 67–75. Web. 12 Sept. 2020.
6. Суперанська А. В. Термінологія та номенклатура : навч. посібник. Львів, 1976. С. 76 – 80
7. Example Online Information Sheets and Consent Forms. URL: <https://www.ucl.ac.uk/pals/example-online-information-sheets-and-consent-forms>



8. Guidance for Researchers. Participant Information Sheet and Consent Form Templates. URL: <https://www.ouh.nhs.uk/researchers/planning/documents/participant-information-sheet.pdf>
9. Participant Information Sheet. Consent Form. URL: <https://www.nhmrc.gov.au/sites/default/files/documents/attachments/PICF/PICF-health-social-science-self.doc>
10. Sample Information Sheet and Consent Form for Research Participants. URL: [https://www.ucc.ie/en/media/academic/appliedsocialstudies/schoolresearchethics/Sampleinformationsheetandconsentform\(Oct2016\).docx](https://www.ucc.ie/en/media/academic/appliedsocialstudies/schoolresearchethics/Sampleinformationsheetandconsentform(Oct2016).docx)

УДК 37.016:811:111

Ольга ЄРЕМСЬВА

### ЛІНГВОДИДАКТИЧНА СПЕЦИФІКА НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ УМІВ І НАВИЧОК ПИСЬМА У ПІДРУЧНИКАХ «АНГЛІЙСЬКА МОВА» ДЛЯ 10 КЛАСУ ТА НМК «THINK 2»

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Долегушева О. В.

У статті окреслюється жанрова парадигма текстів-зразків як засобів навчання писемного продукування, що містяться у підручниках англійської мови, визначається їхня відповідність програмовим вимогам у частині сприяння формування мовленнєвих умів учнів у писемному продукуванні висловлювань різних композиційно-мовленнєвих форм і жанрів; розглядаються види опор, що автори підручників пропонують до використання з метою формування англомовної компетентності у письмі та робиться висновок стосовно того, набуття яких практичних навичок та вмінь вони сприяють.

**Ключові слова:** мовленнєва діяльність, іношомовна комунікативна компетентність, писемне мовлення, засоби навчання, жанри текстів, композиційно-мовленнєві форми, навчальні опори

**Постановка проблеми.** Писемне мовлення як один із видів мовленнєвої діяльності є складним та важливим, адже забезпечує ефективну комунікацію між людьми, їхнє соціокультурне буття. Це складний і самостійний вид мовленнєвої діяльності, навчання якому потребує значних зусиль та підготовки. Важливість систематичного навчання писемного мовлення знайшла своє відображення у нормативних документах у галузі іношомовної освіти (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Навчальні програми з іноземних мов для ЗЗСО), дослідженнях вітчизняних (С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, О.М. Устименко, Л.В. Калініна) та зарубіжних науковців (V. Evans, J. Broughton) та ін. Проте, з огляду на складність формування вмінь писемного мовлення, вважаємо за доцільне детальніше розглянути лінгводидактичні особливості навчальних засобів задля забезпечення ефективної реалізації освітніх цілей.

**Актуальність** нашого дослідження зумовлена викликами, що постають перед освітою все частіше в останні роки, в епоху інформаційних технологій. Значною мірою зростає важливість навчання письма як універсального засобу комунікації. Володіння писемним мовленням передбачає вміння створити допис у блозі, опублікувати пост у соціальних мережах, надіслати текстове повідомлення, відгук чи коментар, що стало невід'ємною частиною нашого життя. Процеси глобалізації, міжкультурна комунікація, реалізація професійної діяльності у віддаленому режимі, організація дистанційного навчання в умовах пандемії та війни мають тенденцію до збільшення спілкування в онлайн форматі. Сучасній людині необхідно вміти ефективно комунікувати в умовах відсутності безпосереднього співрозмовника, тобто вона повинна володіти всіма необхідними інструментами спілкування наживо та віддалено (вміти передавати інформацію стисло та зрозуміло, добирати правильні слова, компенсувати ними відсутність жестів та міміки, налагоджувати зв'язки з представниками інших культур, брати до уваги специфіку та відмінність між різними культурами). Для цього важливо систематично працювати над удосконаленням умінь писемного продукування загалом та творчого письма зокрема, добирати, а за потреби і розробляти різноманітні, ефективні засоби навчання. **Мета** статті полягає у розкритті лінгводидактичних особливостей навчальних матеріалів для формування англомовної мовленнєвої компетентності у письмі здобувачів освіти 10 класу закладів загальної середньої освіти, представлених у підручниках англійської мови Л. І. Морської, Англійська мова (10-й рік навчання). Профільний рівень; НМК за авторства Г. Пухти «Think 2»

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Писемне мовлення – це вид діяльності, що може бути як формою письмового продукування, вираження власних думок у письмовій формі, так і засобом інтеракції, що забезпечує спілкування між комунікантами у різні способи, у т.ч. он-лайн. Це відображено у навчальних програмах з іноземних мов, де одним із завдань у реалізації цілей навчання у старшій школі є формування вмінь «ефективно взаємодіяти з іншими усно, письмово та за допомогою засобів електронного спілкування» [4, с. 4]. У програмах умінь письма є складовими продуктивною та інтеракційною іношомовної мовленнєвої компетентності. **Писемне продукування** вимагає формування умінь писати чіткі детальні тексти на різні теми в межах своєї сфери інтересів, синтезуючи та оцінюючи інформацію з різних джерел, створювати відгуки на фільм, книгу або п'єсу; есе або доповіді із наведенням





аргументів за чи проти певної точки зору. До інтеракційного виду мовленнєвої діяльності належить **писемна взаємодія** як уміння повідомляти новини, викладати свої думки у письмовій формі, взаємодіяти з людьми. Ця взаємодія полягає у повідомленні новин, викладенні власної думки в письмовій формі, зіставленні її з думками інших людей. Учні, які вивчають англійську мову у спеціалізованих школах із поглибленим вивченням іноземних мов, повинні вміти писати листи, розрізняти та передавати відтінки емоцій, описувати власний досвід, коментувати різні події чи думки, висловлені співрозмовником; дотримуватися правил оформлення особистих та ділових листів; писати запрошення, подяки або вибачення, записки та повідомлення; отримувати інформацію, опрацьовувати та передавати її різними засобами спілкування (звичайним чи електронним листом).

Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: навчання, викладання, оцінювання визначено, що для рівня B2 учень має володіти наступними вміннями у письмовому продукуванні та письмовій комунікації:

- писати чіткі, деталізовані тексти на різноманітні теми, відповідно до кола власних інтересів;
- писати есе або доповіді, передавати інформацію, наводити аргументи за чи проти на підтримку чи задля спростування певної точки зору;
- писати листи, виражаючи особисте ставлення до описуваних подій;
- описувати реальну чи уявну подію, продукуючи цілісний і зв'язний текст;
- створювати тексти різних жанрів та функціональних стилів із дотриманням відповідного мовного оформлення та композиційної побудови;
- приводити аргументи на підтвердження головної думки, оцінювати різні ідеї та способи розв'язання проблеми [7, с. 76].

У реалізації цілей навчання важливу роль відіграє добір методів, форм, засобів навчання та їх виважене, методично обґрунтоване поєднання у освітньому процесі. Важливим дидактичним засобом є *підручник*. Це основний засіб навчання, який є традиційною складовою навчально-методичного комплексу. Підручники з англійської мови організовано за *тематичним* принципом, із дотриманням *циклічності* (регулярної повторюваності дій) та *концентричності* (поступовим розширенням, збільшенням обсягу, ускладненням навчальних завдань) [1, с. 143]. Сучасні вітчизняні і зарубіжні підручники можуть певною мірою відрізнитися у побудові розділів чи поурочній структурі, але спільним для всіх є об'єднання навчального матеріалу навколо однієї теми, що входять до основних сфер спілкування англійською мовою. Також підручники побудовані з урахуванням цілей навчання іноземної мови та містять навчальні матеріали для формування усіх видів мовно-мовленнєвої і соціокультурної компетентності.

Оскільки об'єктом нашого дослідження є тексти та інші опори для навчання писемного мовлення, розглянемо саме їхні лінгводидактичні особливості.

З метою окреслення лінгводидактичної специфіки засобів для формування вмінь та навичок письма, нами було розглянуто навчальні тексти із підручників та НМК «Англійська мова» та «Think 2». Навчальний матеріал розділений на 10 тематичних розділів у підручнику «Англійська мова» авторки Л. І. Морської: 1) My family and friends; 2) Sports; 3) Food and drinks. Eating habits; 4) Nature and environment; 5) Science and technologies; 6) School life; 7) Painting; 8) Occupations; 9) The English speaking world; 10) Ukraine and its people. У навчально-методичному комплексі «Think 2» представлено 12 тематичних розділів: 1) Amazing people; 2) The ways we learn; 3) That's entertainment; 4) Social networking; 5) My life in music; 6) Making a difference; 7) Future fun; 8) Science counts; 9) What a job! 10) Keep healthy; 11) Making the news; 12) Playing by the rules. У кожному розділі є секція для навчання письму відповідно до тематики розділу, в якій учні вчать продукувати писемні висловлювання різних жанрів та композиційно-мовленнєвих форм.

Аналіз жанрової парадигми текстів-зразків у розглянутих підручниках показав, що вони в цілому відповідають вимогам навчальних програм у частині жанрового та композиційно-мовленнєвого розмаїття: написання есе-доведення думки (5 у підручнику «Англійська мова» та 3 у НМК «Think 2»); листа (по 2 в кожному підручнику); малюнку (2 та 5 відповідно); замітки та статті в журнал (дані жанри відсутні у підручнику Л. І. Морської). Тексти-зразки для написання роздумів, описів та розповідей наявні в достатній мірі в обох підручниках.

Узагальнено можна визначити, що представлені види текстів спрямовані в цілому на створення доповідей, есе, заміток (тобто таких текстів, які вимагають чіткої структури). Натомість текстів для навчання суто творчого письма, яке вимагало б вільного викладу думок, вираження уяви, фантазії, недостатньо. Даний вид текстів присутній у вигляді описів, розповідей у незначній кількості.

Враховуючи складність формування компетентності в письмі, велику увагу слід приділяти різноманітним засобам, спрямованим на підвищення якості навчання. Для цього широко застосовуються *опори* як навчальні матеріали, зорієнтовані на полегшення сприймання розуміння й продукування писемного мовлення. Розрізняють *опори змістові* та *сміслові* залежно від їхньої орієнтації на розкриття змісту висловлювання чи на його смислове наповнення, а також *вербальні* та *візуальні* (невербальні) у залежності від наявності у них мовного компонента. Використання опор різних видів полегшує процес



вивчення іноземної мови, слугує зразком на початковому етапі, допомагає сформулювати власну думку на наступних етапах навчання [2, с. 151]. Як опори в препарованих підручниках широко використовуються *схеми-структури, плани висловлювань, зразки текстів, засобів міжфразового зв'язку, поради щодо написання, малюнки, фотографії, таблиці* тощо. Проілюструємо види опор для формування умінь писемного мовлення, що містяться у секції з навчання письма в у підручнику «Англійська мова» (с. 168 та с. 238).

Рис. 1. Зразки вербальної та візуальної опор для навчання письма

С. Ю. Ніколаєва пропонує поділяти навчальні опори на *штучні* та *природні* як такі, що спеціально створені та вилучені із повсякденної реальності для розв'язання певної навчальної задачі [1, с. 327]. Приклади таких опор наведено нижче:

Рис. 2. Зразки природної та штучної опор для навчання письма

Систематизувавши завдання до вправ та відповідні опори для навчання письма учнів 10 класу, можемо визначити перелік іншомовних умінь та навичок писемного продукування мови, яких мають набути здобувачі освіти у результаті їх виконання:

- уміння структурувати писемні повідомлення відповідно до їхньої жанрової специфіки (напр., написання есе, листа, що має блокову структуру);
- вдосконалення навичок вживання мовленнєвих кліше та засобів зв'язності, етикетних формул;
- формування навичок вживання лексичних одиниць та граматичних структур різних мовних реєстрів (informal letter, formal letter of advice, email);
- уміння обміну писемними онлайн повідомленнями чи дописами (створення дописів у блозі);
- уміння добирати найбільш вдалі слова для опису місця, твору мистецтва (art work review);
- приводити аргументи на підтвердження головної думки, оцінювати різні ідеї та способи вирішення проблеми (writing a report on a problem under discussion) тощо.

Детальний аналіз підручників засвідчує, що, незважаючи на численність, наявні опори є недостатньо різноманітними і вимагатимуть від учителя додаткової підготовки у пошуку потрібних опор для навчання



учнів різним видам письмових висловлювань. Також важливим є врахування індивідуальних особливостей учнів, різний рівень володіння мовою та потреба в мультимодальних опорах.

**Висновки.** Аналіз дидактичного матеріалу дослідження дає змогу зробити висновок, що для успішного формування іншомовної компетенції учням пропонуються тексти різних жанрів, композиційно-мовленнєвих форм в якості опор для навчання творчому письмовому продукуванню. Опрацювавши підручник «Англійська мова (10-й рік навчання). Профільний рівень» Л. І. Морської та НМК «Think 2» за авторства Г. Пухти, приходимо до висновку, що серед жанрових зразків переважають есе-доведення думки, листи, короткі замітки, доповіді. В значно меншій кількості представлені описи, огляди новин, статті в газету чи журнал. Водночас нами не зафіксовано жодного зразку написання відгуку на переглянутий фільм, п'єсу чи прочитану книгу (що не відповідає вимогам навчальних програм з англійської мови).

Разом з тим знаходимо доволі широке використання вербальних та візуальних опор в секціях для навчання письма поряд із недостатньою кількістю змістових та смислових опор. Підбір природних опор має відбуватися залежно від теми, мети уроку, наявних та необхідних засобів навчання. Використання штучних опор залежить від умінь вчителя створювати та вбудовувати опори у освітній процес залежно від потреб учнів.

**Перспективою подальших досліджень** вважаємо розробку і методичне обґрунтування додаткових завдань та мультимодальних опор для навчання творчого письма, у тому числі із використанням інтернет ресурсів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Кіндрась І. В. Використання опор на початковому рівні формування турецької усномовленнєвої компетентності в монологічному мовленні у здобувачів вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 70, Т. 2. С. 150-155
3. Морська Л. І. Англійська мова (10-й рік навчання) (English (the 10th year of studies)): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Профільний рівень. Тернопіль: Астон, 2018. 288 с.
4. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
5. Puchta, H., Stranks, J., Lewis-Jones, P. "Think 2. Student's Book". Cambridge University Press. 2015. 128 p.
6. Puchta, H., Stranks, J., Lewis-Jones, P. "Think 2. Work Book with Online Practice". Cambridge University Press. 2015. 128 p.
7. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR), (2018). URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

УДК 378.147: 811.111

**Аліна ЗАЇЧЕНКО**

### **ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В ПІДРУЧНИКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 11 КЛАСУ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов і соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Паращук В. Ю.*

*У статті описано результати аналізу кількісних та якісних характеристик зразків діалогічного мовлення і завдань для навчання вмінь усної взаємодії в підручниках англійської мови для 11 класу за такими критеріями: 1) тематика ситуативного спілкування; 2) орієнтовні параметри для оцінювання навчально-пізнавальних досягнень учнів в усній взаємодії (діалозі); 3) інвентар мовленнєвих функцій; 4) типологія навчальних завдань. Тематика ситуативного спілкування, навчальні завдання у цілому відповідають чинним вимогам Навчальної програми, однак дидактичні матеріали – діалоги-зразки та представлення мовленнєвих функцій, виявили низку недоліків, які потенційно можуть створювати труднощі якісного навчання вмінь усної взаємодії.*

**Ключові слова:** *усна взаємодія, діалогічне мовлення, засоби навчання, тематика ситуативного спілкування; орієнтовні параметри для оцінювання навчально-пізнавальних досягнень учнів в усній взаємодії (діалозі); інвентар мовленнєвих функцій; завдання для розвитку вмінь усної взаємодії.*

**Постановка проблеми.** Загально визнано, що *усна взаємодія* (діалог) уособлює важливий засіб вияву комунікативної функції мови та одну з форм існування мови загалом. Різноманітні аспекти навчання іншомовної усної взаємодії проблеми привертали увагу багатьох дослідників [1; 2; 7; 10; 12-15], однак практично відсутні праці, присвячені аналізу якісних і кількісних характеристик засобів навчання англійського діалогічного мовлення учнів старших класів ЗЗСО, що й зумовило наше звернення до цієї проблеми. Під *засобами навчання* розуміють «комплекс навчальних матеріалів і знарядь, які допомагають



учителю організувати ефективне навчання іноземної мови, а учням – ефективно оволодіти нею» [8, с.58], при цьому особливе місце для учнів в комплексі належить підручнику.

**Актуальність** нашого дослідження зумовлена потребою сучасної молоді мати комунікативні навички та вміння міжкультурного спілкування задля успішної реалізації свого інтелектуального й духовного потенціалу, а також майбутнього кар'єрного росту в професійній діяльності.

**Мета** статті полягає в описі дидактичних матеріалів (діалогів-зразків та завдань), поданих у підручниках англійської мови для 11 класу [6] та їхня відповідність чинним вимогам Навчальної програми для 11 класу [11].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З'ясуємо відповідність за такими критеріями: 1) тематика ситуативного спілкування; 2) орієнтовні параметри для оцінювання навчально-пізнавальних досягнень учнів в усній взаємодії (діалозі); 3) інвентар мовленнєвих функцій; 4) типологія завдань для розвитку вмінь усної взаємодії.

За Навчальною програмою [11] тематика ситуативного спілкування в 11 класі охоплює такі теми: 1) особистісна сфера комунікації: *Я, моя родина, мої друзі; Харчування; Дозвілля*; 2) публічна сфера комунікації: *Мистецтво; Наука і технічний прогрес; Подорож; Україна в світі; Країни виучуваної мови*; 3) освітня сфера комунікації: *Шкільне життя; Робота і професія* [11, с. 23]. При цьому Навчальна програма вказує, що деякі теми можуть вивчатись інтегровано, наприклад, *Україна + Країни виучуваної мови, Шкільне життя + Робота і професія* [11, с. 22].

У підручнику авторів М.О.Кучми та І.П.Задорожної [6] навчальний матеріал структуровано на 8 розділів (units) за темами: 1) *Lifestyle*; 2) *Food*; 3) *Mass Media*; 4) *Art*; 5) *Ukraine*; 6) *The United Kingdom*; 7) *School Life*; 8) *Jobs*. При цьому кожен розділ поділяється на 7-9 уроків (lessons). Ці уроки не мають однотипної структури, тому незрозуміло, за яким принципом подано завдання для розвитку вмінь усної інтеракції.

У підручнику авторки Л. І. Морської [9] також подано 8 розділів: 1) *Generations: People and Society*; 2) *Healthy Lifestyle: Eating Habits*; 3) *Hobbies and Interests*; 4) *Explore the World*; 5) *Live and Learn*; 6) *Digital World Around Us*; 7) *Tailor-Made Job: What is Your Choice?*; 8) *Arts: The Beauty of Creation*. Підручник О. Д. Карпюк [5] вміщує такі теми: 1) *Being a Student*; 2) *Make Up Your Mind*; 3) *Family Relationship*; 4) *Eating Out*; 5) *Inventions and Lifestyles*; 6) *Nature and the Environment*; 7) *Speaking about Art*; 8) *Youth in Mind*; 9) *People and Society*. Авторки Л. В.Калініна, І. В. Самойлюкевич [4] подають такі теми ситуативного спілкування: 1) *Me And My World*; 2) *One Person's Meat*; 3) *Ukraine At Large*; 4) *Great Expectations*; 5) *My Global Awareness*.

Аналіз тематики для навчання вмінь англомовної взаємодії в підручниках матеріалу спостереження засвідчив, що в цілому теми ситуативного спілкування відповідають вимогам Навчальної програми, кількість тем коливається від дев'яти [5] до п'яти [4]. При цьому тільки в підручнику Л. В.Калініної та І. В. Самойлюкевич навчальний матеріал для розвитку вмінь усної інтеракції подається в окремому підрозділі під назвою *Communication Track: Speaking*, який складається зі *Spoken Production* (усна продукція) і *Spoken Interaction* (усна інтеракція). У підручниках О. Д. Карпюк, Л. І. Морська, А. М. Нерсісян та А. О. Піроженко, М. О. Кучма матеріал для розвитку вмінь усної інтеракції не виокремлюється в підрозділ, а подається у вигляді діалогів та завдань до них у різних місцях тематичного розділу Unit, що не фокусує увагу учнів на вмінні усної взаємодії. Формулювання деяких тем занадто широке, вміщує в назві ідіоми, що потребує додаткових зусиль для розуміння того, що підлягатиме вивченню в межах теми, напр: *Make Up Your Mind* (Зроби свій вибір): з назви незрозуміло який вибір маєтись на увазі; *Great Expectations* (Великі очікування) – які саме очікування мають на увазі автори. У назвах *Ukraine At Large*, *One Person's Meat* вжито частини ідіом, які не входять до лексичного мінімуму 11 класу.

Орієнтовний параметр для оцінювання навчально-пізнавальних досягнень учнів в усній взаємодії (діалозі) визначає такий обсяг діалогічного мовлення – 9 реплік кожного співрозмовника, правильно оформлених у мовному відношенні [11, с. 21]. Згідно з традиційною класифікацією [12, с. 25], за обсягом діалоги поділяються на *діалогічні єдності* (обсяг діалога – 2 репліки), *мінідіалоги* (3-5 реплік), *середні діалоги* (6-5 реплік) та *макродіалоги* (більше 15 реплік). Виходячи з вимог Навчальної програми, об'єкт навчання в 11 класі повинні складати *середні діалоги*. За обсягом і структурою одиничне висловлення в діалозі – *репліка* – може бути 1) мінімальною – еліпс; 2) реплікою, яка складається з повного речення у поєднанні з еліпсом; 3) фрагментарним висловленням, до складу якого входять 3–5 речень, у тому числі еліптичні [12, с. 25].

Аналіз діалогів-зразків в підручниках корпусу спостереження за кількістю реплік засвідчив, що майже 90% складають діалогічні єдності та міні-діалоги, напр.: А: *What's new?* В: *Actually, I have some good news. My sister just got engaged!* А: *That's great! Congratulations!* В: *Thanks!* А: *So tell me about her fiancé. What does he do?* В: *Well, he works at Redcor. He's an engineer.* [Морська, 2019, с. 33]. У той же час нами не зафіксовано жодного (!) діалога-зразка, який би складався з 9 реплік одного співрозмовника.



Обсяг і структура одиничних висловлень у складі діалогів характеризуються переважно репліками, які складаються з повного речення, а також з повного речення в поєднанні з еліпсом, напр.: Mary: *Why not? Let's go to the kitchen* [9, с. 58]. Фрагментарних висловлень, які складаються з 3-5 речень, у тому числі еліптичних, у нашому матеріалі спостереження зафіксовано в незначній кількості, прикладом репліки з чотирьох висловлень може слугувати така: Mary: *After that we can form chocolate balls, just like this. Finally, roll the balls into the colourful chocolate sprinkles. Stick in the tooth picks for handles. It's finished* [9, с. 58].

Згідно з Навчальною програмою перелік мовленнєвих функцій, якими повинні оволодіти учні 11 класу, охоплює такі: «1) описувати життєві події, проблеми, власні досягнення тощо; 2) висловлювати емоційне ставлення до ситуації або предмета обговорення; 3) порівнювати (звичаї, традиції, стилі життя тощо); 4) обговорювати перспективи, давати поради, реагувати на поради інших; 5) висловлювати й аргументувати власну точку зору; 6) вступати в дискусію, привертаючи увагу співрозмовника; 7) підтримувати дискусію, розгортаючи її зміст, уточнюючи, вносячи корективи у висловлення співрозмовників або змінюючи тему розмови; 8) висловлювати побажання; 9) демонструвати зацікавленість у предметі розмови; 10) підводити підсумки обговорення; 11) завершувати розмову» [11, с. 23].

Формулювання вище наведених функцій є достатньо широким, що зумовлює труднощі навчання, а також вимагає від вчителя конкретизації інвентарю мовленнєвих функцій до кожної теми усного спілкування. Логічно сподіватися на вирішення цих питань у підручниках, однак обстеження змісту підручників корпусу спостереження на предмет наявності дидактичних матеріалів для навчання мовленнєвих функцій виявив фрагментарний і непослідовний підхід до їхньої презентації. В основному автори підручників обмежуються поданням списку висловлень/лексичних колокацій типу *Useful phrases*, які учням приписано вжити, продукуючи діалоги, прикладом такого типу може слугувати завдання (див. напр. [4, с. 20]): складання діалогу з використанням корисних фраз та ситуативних карток (*Spoken Interaction. Pair up with your friends and discuss different behavior patterns of teenagers in a form of game "Look on the Bright Side"*). На жаль, шаблони висловлень не категоризовано за мовленнєвими функціями, що вважаємо значним недоліком проаналізованих дидактичних матеріалів.

Діалоги також поділяють на різні функціональні типи залежно від ключової функції усього діалогу; у 10-11 класах учні повинні володіти такими типами діалогів :

*діалог-повідомлення інформації, діалог-міркування, діалог-обмін враженнями /думками, діалог-обговорення/ дискусія та діалог етикетного характеру* [14, с.16]. При цьому найбільш посилюючим для оволодіння вважається діалог-домовленість, у якому співрозмовники домовляються про плани, вирішення якихось питань, що входять до сфери спільних інтересів; на противагу, *діалог-обговорення/ дискусія* є найскладнішим типом [14, с.19] і вважається метою навчання в 11 класі, тому логічно було б у підручниках представити зразки таких діалогів. На жаль, жодне з проаналізованих нами навчальних джерел не вміщує пояснення що таке дискусія, які її особливості, які функції модератора дискусії (*academic discussion leader*) та учасників (*participants*), які комунікативні ходи (*talk moves*) вживаються під час дискусії.

З'ясування й опис типології завдань для розвитку вмінь усної взаємодії, поданих у підручниках корпусу спостереження, здійснено шляхом аналізу формулювань інструкцій до вправ, що дозволило виявити такі типи завдань: розігрування діалогу після його читання або прослуховування (*Listen to the conversation. Role-play it* [6, с. 48]); діалог-обговорення теми з поясненням відповідей (*Discuss with your classmate what you usually eat for breakfast. Explain why your breakfast is good* [6, с. 48]); складання діалогу з використанням словосполучень або питань (*Interview your classmates about their future jobs. Use the questions below. Work in pairs* [5, с. 59]); обговорення питань в парі з поясненням/обґрунтуванням відповідей (*Move round the classroom and interview your friends about their food preferences. Summarise your findings and discuss them with your friend in pairs. Use useful phrases* [4, с. 51]).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, результати аналізу кількісних та якісних характеристик зразків діалогічного мовлення і завдань для навчання вмінь усної взаємодії у підручниках англійської мови для 11 класу відповідають вимогам Навчальної програми, але шаблони висловлень діалогів у самих підручниках не категоризовано за мовленнєвими функціями, що вважаємо значним недоліком проаналізованих дидактичних матеріалів.

**Перспективою** подальших досліджень вважаємо окреслення шляхів оптимізації підручників для навчання, а саме удосконалення дидактичних матеріалів для розвитку вмінь англійськомовної усної взаємодії учнів.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Борисов О. О. Когнітивно-інформаційна параметризація діалогу у британських та українських різножанрових дискурсивних практиках : монографія / відп. ред. А. В. Корольова. Чернівці : Десна Поліграф, 2016. 376 с.
2. Варварук М. М. Формування готовності майбутніх педагогів до навчання діалогічного мовлення молодших школярів. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 70. Київ, 2019. С. 34-37.
3. Галаєвська Л. В. Діалогічна компетентність: проблеми та перспективи. *Українська мова і література в школі*. 2016, №. С. 18-22.
4. Калініна Л. В., Самойлокевич І. В. *Англійська мова* (11 рік навчання, профільний рівень): Підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза, 2019. 211 с.



5. Карпюк О. Д. Англійська мова (11-й рік навчання) : підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль : Астон, 2019. 256 с.
6. Кучма М. О., Задорожна І. П. Англійська мова. 7-й рік навчання [рівень стандарту] : підручник для 11 кл. закладів загальн. серед. освіти. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2019. 208 с
7. Липко І.П. Діалогічна єдність як базова одиниця діалогічного мовлення. *Філологічні трактати*. 2013, Т. 5, № 2. С. 75-80.
8. Методика навчання іноземних мов у початковій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Котенко, А. В. Соломаха [та ін.]. К.: Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 356 с.
9. Морська Л. І. Англійська мова (11-й рік навчання, профільний рівень): підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Астон, 2019. 256 с.
10. Мулик К. О. Специфіка англійського діалогічного мовлення соціально-педагогічної спрямованості. *Записки з романо-германської філології*. 2014, Вип. 1 (32). С. 128-132.
11. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>
12. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка). Пособие для учителей. К.: *Радянська школа*, 1989. 158 с.
13. Черниш В. В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у діалогічному мовленні. *Іноземні мови*. 2011, Вип. 3. С. 15-22.
14. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2012, Вип. 4 (72). С. 11–27.
15. Horton, William. Theories and Approaches to the Study of Conversation and Interactive Discourse. *The Routledge Handbook of Discourse Processes: Second Edition*. Routledge, 2017. P. 22-68.

УДК 81' 373. 231

Юлія КОВАЛЕНКО

### СПЕЦИФІКА СЛОВОТВОРУ ВІДПРІЗВИЩЕВИХ ПРІЗВИСЬК, ПОШИРЕНИХ СЕРЕД УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ СЕЛИЩА МОЛОДІЖНОГО НА ХЕРСОНЩИНІ

(студентка I курсу другого магістерського рівня вищої освіти  
факультету філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – канд. філол. наук, професор Ковтюх С. Л.

У статті досліджено специфіку словотвору поширених серед учнів середньої школи селища Молодіжного на Херсонщині прізвиськ, утворених від офіційних прізвищ; проаналізовано особливості твірних основ, словотворчих засобів, виявлено домінуючі тенденції в неофіційній номінації осіб; розглянуто використання суфіксальних словотворчих формантів, випадки усічення, зокрема апокопи, а також можливі додаткові конотативні відтінки.

**Ключові слова:** антропонім, апокопа, словотвір, словотворчий суфікс, прізвисько, прізвище.

**Постановка проблеми.** Середня школа – це важливий етап соціалізації та середовище розвитку й становлення людини в період її підліткового віку. У цей час школярі не тільки навчаються, а й активно спілкуються, шукають своє місце в соціумі, конкурують з однолітками тощо. Мовлення підлітків, серед іншого, характеризується спробами самоідентифікації та водночас визначенням ролі інших у їхньому колі спілкування, у соціальній групі. Одним із найцікавіших аспектів є створення та використання прізвиськ, які часто формують з урахуванням зовнішнього вигляду, рис характеру, інтересів, офіційного найменування дитини. Досить часто джерелом виникнення прізвиська є прізвище людини. Неофіційні антропоніми інколи нейтральні, хоч частіше можуть мати різне емоційне забарвлення, їх використовують як маркери прихильності, або, навпаки, – для цькування.

Дослідження процесу словотвору прізвиськ учнів закладів загальної середньої освіти – актуальна лінгвістична проблема з використанням даних вікової психології й соціолінгвістики. На формування неофіційних власних назв осіб впливає низка факторів, таких, як соціальний статус учня, його культурний рівень, соціальне походження, особистісні характеристики тощо. У цій статті зосереджено увагу на мовознавчому аспекті розгляданого питання.

**Актуальність** публікації зумовлена необхідністю системного аналізу дериваційної специфіки неофіційних найменувань учнів сільської середньої школи на Херсонщині. Однак виклад матеріалу не обмежений лише формальною характеристикою словотворчих засобів, тому що досліджувані номени мають певний символізм, ілюструють тенденції до спрощення мовлення, його прискорення, бажання до вдалої репрезентації учня в шкільному середовищі тощо.

**Об'єктом** вивчення є специфіка словотвору прізвиськ школярів.

**Предметом** наукової розвідки є словотворчі засоби прізвиськ, утворених від офіційних антропонімів учнів середньої школи селища Молодіжного на Херсонщині.

**Мета** статті – дослідити особливості словотвору відпрізвищевих прізвиськ школярів як пропріативів, що побутують у неформальному середовищі, розглянути кореляцію між дериваційними засобами та конотативними смисловими оцінками, Досягнення мети передбачає виконання низки **завдань:**



1) виокремити прізвиська, утворені від прізвищ, у межах зібраної картотеки; 2) вивчити особливості їхнього словотвору; 3) охарактеризувати способи словотворення та наявність додаткової конотації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми утворення та функціонування прізвищ у різних соціальних групах неодноразово ставали предметом наукових лінгвістичних розвідок. Ця сфера досліджень дозволяє не лише розглянути мовний матеріал, а й проаналізувати психологічні та суспільні фактори, що впливають на номінацію людини та її подальшу соціалізацію та самоідентифікацію.

Вивчення прізвищ належить до царини антропоніміки – розділу ономастики. Мовознавчині С. Л. Ковтюх та О. М. Кашталян зазначають, що вказана галузь вивчає «власні найменування осіб, а саме: імена, імена по батькові, прізвища, прізвиська, псевдоніми тощо» [2, с. 8]. Як самостійна галузь антропоніміка сформувалася наприкінці 60-х років ХХ століття, тому на сьогоднішній день наявний значний обсяг наукових праць зазначеної тематики. Хоч більше уваги вчені звертають саме на офіційні оніми, зафіксовані в документах, неофіційні найменування також є предметом наукових зацікавлень. Важливою, на нашу думку, є праця С. Л. Ковтюх та О. М. Кашталян, що досліджує словозмінну парадигматику українських прізвищ [2]. Різномасштабні проблеми неофіційних антропонімів в українському мовознавстві вивчали К. М. Андрощук, О. В. Антонюк, Г. Л. Аркушин, Г. Є. Бучко, Л. Л. Гумецька, М. П. Лесюк, Л. І. Лонська, М. Л. Микин-Дружинець, М. Я. Наливайко, І. Д. Сухомлин, М. Л. Худаш, П. П. Чучка, Н. М. Шульська, Т. В. Щербина та інші.

Однією з перших праць, де розглянуто саме утворення неофіційних назв, зокрема словотвірну структуру прізвищ, була стаття І. І. Ковалика «Типологія системи словотвору прізвищ жителів села Млинів Жешівської області ПНР» [1].

Незважаючи на помітний внесок науковців у дослідження неофіційного антропонімікону сучасної української мови, шкільні прізвиська часто лишаються поза увагою лінгвістів. Позаяк мова – це живе явище, яке постійно розвивається, важливо звертати увагу на тенденції творення нових лексем у всіх сферах ужитку, що дозволяє проілюструвати територіальні, вікові та соціальні особливості різних підкласів власних назв осіб.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професор М. Л. Худаш визначає «прізвисько» як додаткове неофіційне ім'я, дане людині іншими людьми відповідно до її характерних рис, обставин, що супроводять її в житті, за якоюсь аналогією, за походженням й іншими мотивами [9, с. 83, 100]. На думку І. Д. Сухомлина, неофіційне прізвище (прізвисько) відбиває реальні риси зовнішності, характеру носія або свідчить про ступінь родинних стосунків його з іншими членами сім'ї [8, с. 37]. П. П. Чучка зараховує до прізвищ усі неофіційні назви людей. За визначенням дослідника, прізвиська – це додаткові, неофіційні (другі) назви (усталені чи неусталені), що передаються або не передаються спадково [6, с. 37]. У «Словнику української мови» подане таке лексичне значення цього поняття: «Прізвисько – це найменування, яке іноді дається людині (крім справжнього прізвища та імені) і вказує на яку-небудь рису її характеру, зовнішності, діяльності, звичок» [7, т. 8, с. 108].

Лінгвістка М. Я. Наливайко пропонує таку дефініцію: прізвисько – це неофіційне йменування, яке дають номінатори особі чи колективні люди за індивідуальними ознаками, а також за спорідненістю і своєцтвом між носієм і членами родини для ідентифікації і конкретизації [5]. Мовознавиця визначає дві основні групи прізвищ за дериваційними особливостями:

- 1) утворені семантичним способом від імен, прізвищ, прізвищ чи апелативів;
- 2) утворені морфологічним способом за допомогою спеціальних генесіонімічних суфіксів [5].

У статті зосереджено увагу на морфологічних способах творення прізвищ, тому що саме прізвища досить часто стають твірною базою прізвищ як у дорослих, так і в дитячих чи підліткових соціальних групах. М. Я. Наливайко в дисертаційній роботі вказує, що серед проаналізованих неофіційних антропонімів Львівщини морфологічним способом утворено 35% від загальної кількості прізвищ [5]. В іншій праці дослідниця зазначає, що відпрізвищеві найменування не отримали достатньої уваги вчених-ономастів [6, с. 91].

М. Я. Наливайко, характеризуючи дериваційні особливості розгляданого підкласу пропріативів, зазначає: «Досліджувані прізвиська утворилися здебільшого шляхом додавання до власного імені, прізвиська, прізвища патронімічних, матронімічних, андронімічних суфіксів» [5, с. 107].

Лінгвістка Л. І. Лонська, розглядаючи словотвірні типи відантропонімічних прізвищ, поширених у селі Руська Поляна Черкаської області, для опису характерних дериваційних особливостей неофіційних назв послуговується терміном «структурно-словотвірні моделі» [4].

Як зазначає мовознавиця, для найменування сільських дітей та підлітків менше використовують прізвиська, ніж для позначення дорослих, за винятком шкільних [4, с. 91]. Порівнюючи зібраний матеріал нашої картотеки з надбаннями науковців, помічаємо як спільні, так і відмінні тенденції в словотворі прізвищ. Розгляньмо детальніше неофіційні назви, що побутують серед учнів середньої школи.

Позаяк у селі серед старшого покоління поширені прізвиська-андроніми, тобто «назви одружених жінок за іменем (рідше) чи прізвищем чоловіка» [4, с. 92], що представлені неофіційними антропонімами із



суфіксальними дериваційними формантами -их(а), -к(а), -ш(а), серед учнівської молоді також розповсюджені прізвиська з такими формантами за аналогією, наприклад:

1. Із суфіксом -их- на позначення осіб жіночої статі: *Іщенчиха* (< прізвище Іщенко), *Красюнчиха* (< прізвище Краснонок), *Качуриха* (< прізвище Качур) тощо. Від останнього прізвища засвідчено паралельне прізвисько *Качка* з негативною конотацією. Неофіційні пропріативи цієї підгрупи досить негативно сприймаються учнями, бо суфікс, на їхню думку, надає прізвиську негативного забарвлення та «сільського» звучання. Л. І. Лонська вважає, що ця модель творення неофіційних назв осіб жіночої статі є досить продуктивною, має тривалу історію побутування та приклади використання в класичній українській літературі [4, с. 92].

2. Із формантом -к(а): *Мокрячка* (< прізвище Мокрякова), *Гогойка* (< прізвище Гогой), *Кравчучка* (< прізвище Кравчук), *Мазурка* (< прізвище Мазур). Зазвичай таким чином утворюють жіночі антропоніми. Засвідчено приклад *Сердючка* (< прізвище Сердюченко) з негативним чи жартівливим відтінком для найменування хлопчика. У цьому випадку передбачено додаткову асоціацію з псевдонімом музичного виконавця Андрія Данилка.

3. Із суфіксальним формантом -ш(а): *Тараканша* (< прізвище Таракан).

Майже не вживають учні середньої школи прізвиська-патроніми та пропатроніми – найменування, мотивовані іменем батька чи діда. Подібні пропріативи розглядає Л. І. Лонська [4, с. 92]. Це може вказувати на зменшення дитячої уваги до батьківської чи дідівської фігури в житті сімей, адже частина учнів зростає в неповних родинах. Крім цього, відсутність подібних прізвиськ може демонструвати відхід від патріархальних основ суспільства.

Досить поширеним є також тип словотворення прізвиськ, за якого неофіційні антропоніми походять від усічених прізвищ, тобто відбувається відкидання здебільшого суфіксальних морфем. С. Л. Ковтюх, досліджуючи способи творення медичних професіоналізмів, зазначає, що «найвищу продуктивність у межах способу усічення виявляє апокопа» [3, с. 89], тобто відкидання кінцевої частини слова, незалежно від морфемного шва. Крім того, «засвідчено неофіційні медичні професійні лексеми комбінованого утворення, у яких поєднано утинання кінцевої частини твірного слова з такими способами, як суфіксація, флексація, субституція» [3, с. 89].

Унаслідок апокопи утворено такі прізвиська: *Жадан* (< Жаданов), *Соболь* (< Соболєнко), *Кучер* (< Кучеренко), *Сич* (< Сичов) та інші. Прикметно, що помітна тенденція до відокремлення й використання у функції неофіційної назви особи первісної твірної основи, від якої власне й виникло прізвище. У свою чергу, прізвища утворювалися не від апелятивів, а від прізвиськ. Тобто твірними словами вищевказаних офіційних антропонімів були неофіційні пропріативи: *Соболь*, *Сич*, *Кучер*.

За схемою «апокопа + суфіксація» виникло неофіційне найменування учня дев'ятого класу: *Берик* (< Берневек) – *Бер-ик*. Ця назва не має негативного забарвлення, учень часто сам називає себе на прізвисько.

У випадку – *Шева* (< Шевченко) – відбулася номінація за аналогією до неофіційного антропоніма популярного футболіста Андрія Шевченка. Можлива подвійна мотивація: прізвисько утворилося від прізвища шляхом усічення кінцевої частини в поєднанні з флексацією: *Шев-а*.

Пропріатив *Глиндик* (< Глиняний) на позначення дев'ятикласника виник за схемою «апокопа + субституція». Субституція – це творення нового слова за аналогією до вже відомого. У цьому випадку – за зразком іменника *індик*, що надає прізвиську негативної конотації. Сам школяр цим найменуванням не послуговується.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, аналіз словотвірних особливостей учнівських прізвиськ, похідних від прізвищ, дав змогу з'ясувати, що більша частина жіночих прізвиськ утворена досить традиційним для української мови суфіксальним способом за аналогією до андронімів, поширених серед старшого покоління. Засвідчено неофіційні антропоніми, що постали внаслідок усічення офіційного прізвища. В окремих випадках апокопа – усічення кінцевої частини слова – поєднується із суфіксацією, флексацією чи субституцією.

У перспективі варто дослідити неморфологічні типи словотвору прізвиськ учнів середньої школи, а також звернути увагу на морфонологічні явища, які супроводжують процес деривації.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ковалик І. І. Типологія системи словотвору прізвиськ жителів села Млини Жезівської області ПНР І. *ЛВУОК*. Київ, 1967. Вип. 4. С. 15–30.
2. Ковтюх С. Л., Кашталєн О. М. Словозмінна парадигматика українських прізвищ : монографія / за ред. С. Л. Ковтюх. Кіровоград, 2012. 258 с.
3. Ковтюх С. Л. Статус професіоналізмів у лексико-семантичній системі української мови. *Наукові записки. Серія : філологічні науки*. Кропивницький, 2017. Вип. 151. С. 59–97.
4. Лонська Л. І. Словотвірні типи відантропонімних прізвиськ (на матеріалі неофіційних особових найменувань у говірці с. Руська Поляна Черкаської області). *Мовознавчий вісник*. 2019. Вип. 26. С. 90–96. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mv\\_2019\\_26\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mv_2019_26_13) (дата звернення: 22.03.2023).
5. Наливайко М. Я. Неофіційна антропонімія Львівщини : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01. Тернопіль, 2011. 201 с.





6. Наливайко М. Я. Актуальні питання неофіційної антропонімії. *Web of Scholar*. № 2 (20), Vol. 5, February, 2018. С. 89–92. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/414094.pdf> (дата звернення: 22.03.2023).
7. Словник української мови. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 1–11.
8. Сухомлин І. Д. Українські прізвиська людей як власні родові назви (Лексико-семантична характеристика процесу творення відмінних чоловічих прізвищ у народних говорах Середньої Наддніпрянщини). *Говори і ономастика Наддніпрянщини*. Дніпропетровськ, 1970. С. 30–58.
9. Худаш М. Л. З історії української антропонімії. Київ : Наукова думка, 1977. 236 с.

УДК 821.161.2.09Багрянний-311.1(045)

Анна МАРЧЕНКО

**ПЕРСОНАЖІ-ПРОТОТИПИ ЯК КОРЕЛЯТИВНА СКЛАДОВА ПСИХОАВТОБІОГРАФІЗМУ  
У РОМАНІ ІВАНА БАГРЯНОГО «САД ГЕТСИМАНСЬКИЙ»**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Михида С. П.

У статті простежується процес формування образу персонажа-прототип із врахуванням автобіографічного та психоавтобіографічного матеріалу. Використано результати опрацювання листування, спогадів земляків, нотатки Івана Багряного, мегатекст котрого є надзвичайно промовистим для виконання поставленої мети. Окреслюються окремі аспекти творчої лабораторії митця. Додаються деякі зауваги щодо історії створення відомого роману письменника «Сад Гетсиманський».

**Ключові слова:** епістолярій, творчість, автобіографічний факт, психобіографічний принцип.

**Постановка проблеми.**

Останнім часом з'являється чимало публікацій у періодиці та фахових виданнях присвячених творчому доробку І. Багряного. Для багатьох науковців його твори стали благодатним матеріалом для вивчення найрізноманітніших аспектів діяльності письменника: цієї неординарної всебічно обдарованої особистості. На сьогодні маємо ряд праць, присвячених доробку І. Багряного. Найбільш відомими є студії М. Жулинського, Г. Клочка, О. Ковальчука, Г. Костюка, Ю. Мариненка. Захищено ряд кандидатських дисертацій, видано біографічні розвідки, визначені основні тенденції в осмисленні його творчого доробку, відкрито архіви, проаналізовані друковані в Україні та за її межами спогади, тексти.

Але зарано говорити про всебічне осмислення і доскональне вивчення творчості І. Багряного, наприклад психобіографічна складова його прозових творів, до сьогодні залишається поза увагою дослідників. Отож у даній студії ми ставимо перед собою мету привідкрити таємницю письменницької праці І. Багряного, а саме, настільки це на сьогодні можливо, додати деякі зауваги щодо історії створення відомого роману письменника «Сад Гетсиманський», поставання образів-персонажів, як художньої трансформації прототипів.

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

«Розстріляне відродження» (Ю. Лавріненко) корелює в українській літературі ХХ століття із емігрантським мистецьким дискурсом, глибинні причини якого залишимо за межами цього дослідження, констатуємо в межах статті лише факт активної творчої діяльності митців, які вимушено покинули батьківщину. Вони не припинили своєї творчої діяльності, викриваючи виразки сталінської системи. Фундаментом сюжетів стали страшні реалії радянського життя: голод 33-го, репресії 37-го. Ці події стали основою сюжетів для письменників-емігрантів: Василя Барки («Жовтий князь»), Уласа Самчука («Марія», «Волинь») та багатьох інших. До цієї когорти авторів можна додати й І. Багряного, оскільки його герої теж мають реальних прототипів.

Прототипом персонажу художнього твору може виступати, конкретна історична або сучасна автору особистість, яка послужила йому відправним моментом для створення образу. Г. В'язовським запропонована система творення персонажів художнього твору, яка включає в себе три етапи: «Найбільш захоплюючий – перший з них: поспіхом, гарячково накреслюється сюжет, штрихи характерів. [...] Другий етап – найвідповідальніший, найдовший і трудомісткий: створення образів людей, перевірка міцності зв'язків між ними. [...] Третій етап – «оркестровка», перевірка і мелодії, і ритміка, всяких асонансів та дисонансів. Прощання з недоладностями (які, на жаль, прокрадаються на кожному етапі) [4, с. 171].

У процесі художньої обробки обраного прототипу письменник, як правило, доповнює, переробляє його відповідно до твореного ним персонажу, оскільки герой твору не може бути відзеркалення свого прообразу. Митець може взяти лише окремі найяскравіші прояви характеру прототипу – його фізичні, психологічні особливості. У процесі творчої праці автор об'єднує яскраві особливості прототипу і доповнює його оригінальними деталями, для більш яскравого героя серед інших. Цей процес багатогранний, він виступає одним із механізмів оцінки художнього твору, інтерпретації його сутності і своєрідності.



На думку Г. В'язовського: «Індивідуалізація людських характерів передбачає не копіювання, а цілеспрямований відбір визначальних деталей, які окреслюють людську особистість у всій об'ємності, у всій неповторності. Зосередження уваги письменника на визначальних деталях обумовлене тим, що реалістичне мистецтво не копіює, а узагальнює життєві явища в образах-типах» [5, с. 10].

Якщо предметно опрацювати епістолярій автора і спогади його друзів, то можна зазначити, що митець входив до так званого «Письменницького ключа», членами якого були В. Підмогильний, Б. Антоненко-Давидович та Б. Тенета. Отож, на нашу думку, прототипами братів-Чумаків (роман «Сад Гетсиманський») стали його друзі по перу.

Цікавим є той факт, що свого брата Федора, І. Багрянний згадає не тільки у своїх ранніх поезіях: наприклад, у вірші «Братові», написаному ще до арешту: «*І весело було...*

*У даль шляхи манили...*

*Плели корони ми на Йвана з ситнягу»* [3].

Мотив того ж таки спільного з братом босоногого дитинства звучить і в романі «Сад Гетсиманський» (спогади Андрія Чумака про вечір під Івана Купала). Далі дороги братів ніби розходяться, жодної згадки, хоч вони, Федір та Іван, по суті, весь час, крім арештів, перебували в одному тому ж таки батьківському обійсті. І. Багрянний мав змогу контактувати з братом навіть під час німецької окупації. Чому? Можливо, Ф. Лозов'яга на відміну від інших членів цієї вельми цікавої і знаменитої на всю Охтирку родини зовсім не мав чогось такого, що послужило б для творення більш яскравого художнього образу? Але це не так. Старший брат письменника був насамперед авторитетним, визнаним мисливцем. У молодості обидва брати за нагоди вирушали на полювання разом. І коли молодший Іван, почав захоплюватися малярством та літературою, то на полювання часу вже не залишалося. На відміну від нього, старший брат Федір, з нею (рушницею) не розлучався, мабуть, ніколи. Усе своє життя працював заготовачем охтирської заготконтори. Він був унікальним, талановитим, знавцем своєї справи, мисливцем, людиною не без мужності і таланту. Став справжнім майстром-професіоналом, не маючи слуху, який втратив ще в дитинстві під час хвороби (з часу втрати слуху й до самої смерті користувався слуховим апаратом – уточнення наше). Глухий мисливець-заготовач.

Федора як непринадного до військової служби в ополчення не взяли, йому пощастило unikнути арештів, репресій. Невже врятувала інвалідність? Але ж хто із представників НКВС зважив на інвалідність? Молох репресій знищив навіть глухонімого поета Олексу Влизька (слух і мову втратив у юному віці).

Проте, чому між братами урвалися родинні зв'язки, ми можемо лише робити припущення, що серйозний конфлікт між братами відбувся після повернення І. Багряного із Зеленого Клину. У своєму останньому прозовому творі – трилогії «Буйний вітер», а саме у книзі першій – «Маруся Богуславка», автор, змальовуючи образ Петра Сміяна, використав деякі подробиці власної біографії, а саме, повернення Сміяна додому із в'язниці. На той час старший брат письменника одружився, і у хаті господарювала дружина Федора, яка категорично не бажала жити із каторжанином під одним дахом. Це є біографічним фактом, підтвердженим свідками, що проживають в Охтирці до сьогодні.

Відомо, що після заслання І. Багрянний із сім'єю повертається в Охтирку, але сімейно-родинні стосунки так і не налагодилися: Федір категорично не хотів, щоб письменник із вагітною дружиною та сином проживали в іншій половині батьківської хати. Навіть, коли І. Багрянний у 1943 році після арешту не повернувся, зник назавжди і ніхто із рідних та земляків не знав про його подальшу долю, брат ніяким чином не підтримував родину митця ні матеріально, ні морально. Із невісткою Антоніною та племінниками Борисом і Наталею, хоч і проживали довгий час всі в одній хаті, не спілкувався.

Підозра у братній зраді – факт відомий ще з Біблії. І хоч образ брата не послужив прототипом якогось колоритного персонажу роману «Сад Гетсиманський», але невизначеність стосунків все ж зіграла чималу роль у композиційній побудові твору: цей автобіографічний факт послугував морально-філософською пружиною, яка тримала у напрузі читача: чи міг один із братів зрадити?

О. Шугай, у своєму романі-дослідженні «Іван Багрянний або через Терни Гетсиманського Саду», доводить, що образи героїв своїх прозових творів І. Багрянний творив «із самого себе та власної біографії». Отож, на думку дослідника: «... усе, про що писав реаліст Багрянний, мало в житті своїх прототипів, принаймні давало йому поштовх, якщо й не для того, щоб окреслити художній образ в цілому, то схопити бодай окремі, а проте вельми характерні риси, відтворивши певну ідею, ситуацію» [7, с. 133].

Наприклад, правдивість описаних І. Багрянним реалій тюремного життя у романі «Сад Гетсиманський», підтверджує лист письменника до Алли Йогансен: «...якщо Ви дружина або родичка, то може б Вас цікавили деякі подробиці з сидіння М. Йогансена на Холодній Горі? При нагоді я міг би дещо розповісти. Але то лише довірочно. У своїй книзі я подробиці трагедії Йогансена опустив, бо були на те причини. Але хтось мусить про те знати. *Хтось з рідних»* (курсив – І. Б.) [1, с. 528–529]. Згодом, за обоюдним бажанням зустріч дружини М. Йогансена і автора листа відбулася. Зміст їх розмови залишився для всіх таємницею.

Сам письменник до роману «Сад Гетсиманський» перед епіграфом сказав: «В с і п р і з в и щ а в цій книзі, як то прізвища всіх без винятку змальованих тут працівників НКВД та тюремної адміністрації, а



також всі прізвиська в'язнів (за винятком лише кількох змінених), є п р а в д и в і. Автор» (розрядка – І. Б.) [2, с. 20].

Але дане авторське зазначення призвело і до певних непорозумінь. 30 грудня 1952 року І. Багрянний пише лист-виправдання отцю Костеві Даниленко-Данилевському. Ось невеликий уривок: «Щодо персонажа СГ (Сад Гетсиманський – уточнення наше), «священника» Жгута, то був такий в дійсності, саме такий, як він намальований, і зовсім немає потреби когось на його місце підставляти» [1, с. 430]. Герої багряннівських творів були настільки натуралістичними у своїх діях і вчинках, що вражали своєю художньою реальністю читача.

Процес письменницької праці є дійством утаємничений і навіть інтимним, але аналізуючи трансформацію прототипа у образ персонажа твору через призму психопоетики [6], ми маємо змогу окреслити складову психоавтобіографізму, яка яскраво простежується у прозовій творчості І. Багряного.

Наприклад, у романі «Сад Гетсиманський» автор принагідно згадує про своє перебування у засланні: «Ви давно з волі? – запитав хтось. Андрій окинув камеру оком, подумав хвилинку, позіхнув і відповів: – 3 під Маньжурії [2, с. 83].

У сцені допиту, який проводив слідчий Сергеев, також йдеться мова про відрізок життя письменника у Приамурських недрях: «... з тебе, сатани, все одно нічого не видоїш! Розкажи що-небудь... Так собі, що-небудь... Ти, здається, був на ДВК? (Дальневосточна каторга – пояснення наше) Андрій підтвердив. – І китайців бачив? – Бачив [...] – От і добре. Розкажи мені, як там люди живуть. [...] він (слідчий Сергеев) з величезним інтересом слухав Андрієве меланхолійне оповідання, про те, як і де люди живуть [...], як сходить сонце над Тихим океаном, як свистять вітри над Колимою...» [2, с. 252–253].

І все ж нам хотілося б зазначити, що психобіографічний принцип роботи над системою прототип-персонаж стосується не тільки даного твору.

На нашу думку, типологічна подібність персонажів романістики письменника не є недоліком, навпаки, створюється відчуття поетапного самоствердження особистості на іспиті долі.

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

Отож, опрацювавши мегатекст Івана Багряного, а саме: листування, спогади земляків, нотатки автора, ми можемо стверджувати, що прототипами персонажів прозових творів митця були люди яких він знав особисто: рідні, близькі знайомі, колеги, земляки. А от, що стосується образів головних героїв романів, то безперечно, ми не можемо не погодитися із думкою колег по перу І. Багряного – в їх поведінці, характерах, мотивації вчинків чітко простежуються риси самого автора.

Відомо, що письменник працював одночасно над двома романами «Сад Гетсиманський» і «Людина біжить над прірвою». Тож, перед нами є перспектива дослідницької роботи щодо тексту другого твору, на предмет психоавтобіографічних елементів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Багрянний І. Листування (1946–1963). У 2 т. Т. 1. : упоряд. О. Коновал. К. : Смолоскип, 2002. 706 с.
2. Багрянний І. Сад Гетсиманський: Роман [Передмова О. Гаврильченка, А. Коваленка]. К. : Дніпро, 1992. 528 с.
3. Багрянний І. Збірка «До меж заказаних». URL: [https://chtyvo.org.ua/authors/Bahrianyi/Do\\_mezh\\_zakazanykh\\_zbirka/](https://chtyvo.org.ua/authors/Bahrianyi/Do_mezh_zakazanykh_zbirka/) (дата звернення: 16.03.23).
4. В'язовський Г. Від життя до художнього твору. К. : «Радянський письменник», 1979. 237 с.
5. В'язовський Г. Літературно-художній тип і його прототипи. – К. : Державне видавництво художньої літератури, 1962. 74 с.
6. Михида С. Психопоетика українського модерну: Проблема реконструкції особистості письменника. Кіровоград: «Поліграф-Терція», 2012. 352 с.
7. Шугай О. Іван Багрянний або Через терни Гетсиманського Саду : роман-дослідження. К. : Рада, 1996. 480 с.

УДК 811.161.2'373

**Валерія НАЙДЕНКО**

### **ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НОВОТВОРІВ У МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ**

*(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Демешко І. М.*

*У статті проаналізовано лексико-стилістичні особливості новотворів у медійному дискурсі. Виокремлено тематичні групи новотворів та їхні основні стилістичні функції.*

**Ключові слова:** новотвори, неологізми, мова масмедіа, тематичні групи, стилістичні функції.

**Постановка проблеми.** Суспільно-історичні, релігійні, науково-технічні зміни, що відбуваються в Україні впродовж ХХ–ХХІ ст., а також тенденція нашої держави до інтеграції в міжнародні культурні й інформаційні сфери – це основні засоби впливу на лексику української мови. Одним з актуальних та особливих процесів вважають появу значної кількості неологізмів, як у художньому, так і в публіцистичному стилях. На сьогодні багато українських та зарубіжних дослідників зацікавлені аналізом



появи нових слів у засобах масмедіа. На сучасному етапі українізації телебачення, художньої та масової літератури, що випускається на теренах України, питання мовних змін та поліпшення мовних потенціалів стає однією з найактуальніших проблем наукових досліджень, оскільки використання неологізмів є показником динаміки в мові.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідженням новотворів у лексикологічному, словотвірному, стилістичному, соціолінгвістичному аспектах займалися І. І. Ковалик, Н. Ф. Клименко, М. Я. Плющ, Н. А. Москаленко, А. П. Медушевський, І. Г. Матвіяс та ін. Серед вітчизняних науковців, що досліджували проблеми вживання неологізмів у сучасному медіатексті, доцільно виокремити праці О. А. Стишова, О. А. Сербенську, О. О. Тараненку, О. А. Мітчук, Т. А. Коць, В. М. Вокальчук, Л. П. Кислюк та ін.

**Мета роботи** – визначити й проаналізувати лексико-стилістичні особливості новотворів у медійному дискурсі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дефініція терміна «неологізм» досі є суперечливою і недостатньо обґрунтованою проблемою. Якщо період утворення й зникнення слова фіксується більш-менш об'єктивно, то тривалість перебування слів в статусі новоутворень є суб'єктивною. У «Великому тлумачному словнику» подано таке визначення поняття: «це нове слово, словосполучення, фразеологічний зворот, що з'являється в мові» [1, с. 770]. Автори «Словника лінгвістичних термінів» тлумачать неологізм як «слово або мовний зворот, створені для позначення нового предмета / поняття [2, с. 151]. Дослідник К. Ф. Заболотний зазначає, що «неологізм – це нове слово (стійке поєднання слів), яке відповідає вимогам спілкування, нове за значенням і за формою, утворене за словотвірними законами мови або запозичене з іншої, яке сприймається мовцями мови як нове протягом деякого періоду часу» [3, с. 4]. Мовознавець О. А. Стишов розглядає термін «неологізми» як «лексичні одиниці, які виникли в суспільстві, щоб позначити нові явища та поняття, зумовлені розвитком у житті, а також індивідуальними інноваціями, які поширюють автори у своїх текстах» [6, с. 291]. Більшість лінгвістів розглядають неологізм у комплексі, зокрема Д. В. Мазурик зазначає, що «неологізм – це слово чи стійке сполучення слів, які сформувалися в мові впродовж певного історичного періоду для найменування нової об'єктивної реальії, відповідають усім нормам сучасної літературної мови і можуть увійти до її активного лексику» [4, с. 169]. У праці «Українська мова. Енциклопедія» О. О. Тараненко пропонує таке визначення поняття «неологізм» – це «слово, його окреме значення, вислів, які з'явилися в мові на даному етапі її розвитку і новизна яких усвідомлюється мовцями (загальномовні неологізми) або були вжиті тільки в якомусь акті мовлення, тексті чи мові певного автора (стилістичні, або індивідуально-авторські неологізми)» [7, с. 156].

Досліджувані новотвори у медійному дискурсі можна поділити на 4 тематичні групи: 1) неологізми на позначення нових понять та процесів; 2) нові назви осіб та роду їхньої діяльності; 3) неологізми на позначення проєктів; 4) нові слова на позначення об'єктів та країн. У «Словнику лінгвістичних термінів» І. Д. Ганича та І. С. Олійника є таке тлумачення тематичною групи – це «низка слів, що об'єднані спільністю родових значень, тобто слова, які називають різновиди того самого ряду предметів: назви птахів, квітів, мінералів [2, с. 55].

Найбільшою тематичною групою неологізмів є група нових слів на позначення нових понять та процесів. У мові масмедіа зафіксовано іншомовні та українські медичні поняття: *Весь персонал перинатального центру прожив цей час з жінкою з надією на кращий результат. І ми отримали його! Консиліумом лікарів було вирішено своєчасно виконати **пологоторіщення** на 29 тижні вагітності* (Перша електронна газета, 11.03.2021); *Однак кожному щодня потрібні всі **макронутрієнти** – білки, жири та вуглеводи* (Газета по-українськи, 20.12.2022). Досить високий рівень розвитку нашої держави фіксуємо через появу нових лексем на позначення понять та процесів в ІТ-сфері: *Наявність прихованих функцій – сюди варто віднести **еквалайзер** для прослуховування аудіо через навушники, **експрес-скриншот** та інші **фічі**. У камерофонах важлива не лише система камер, а й екран, щоб могли оцінити зроблені зображення* (Гречка, 03.01.2023); *Цього року активно **цифровізуємо** Євробачення* (Газета по-українськи, 01.12.2022).

Визначено, що серед другої групи найбільше побутує неолексем на позначення осіб жіночого та чоловічого роду за професією чи родом діяльності. До групи неологізмів на позначення осіб жіночого роду за професією відносяться фемінітиви: *Це креативний простір, де зберігається колекція «Баби Єльки», а учасники команди проведуть освітні екскурсії, просвітницькі лекції, влаштовуватимуть **майстерки** і гуртки для вивчення і популяризації автентичної народної культури населення Кіровоградщини* (Гречка, 02.04.2021). *У короткометражній секції «Альма і Паз» мексиканської **режисерки** Кріс Гріс, а в повнометражній – «Клітка і мрія» бразильського режисера Валеріо Фонсеки і «Маленьке тіло» італійської **режисерки** Лаури Самані* (Газета по-українськи, 08.12.2022). *Ведучими були режисер Мартін Скорсезе й **акторка** українського походження Віра Фарміга* (Газета по-українськи, 05.12.2022). *Аеророзвідницю добровольчого батальйону Лілю на позивний «Метелик» обмінюють після двох місяців полону на Донбасі* (Газета по-українськи, 17.11.2022).

До групи нових назв осіб чоловічої статі за професією належать *уранцики, айтівець, надзвичайники* тощо. Також до цієї групи відносимо неолексему на позначення осіб чоловічої статі за родом діяльності



«агенти-хабародавці»: *Зі слів депутатки Анни Ніжнікової, Духно використовуючи т. з. «агентів-хабародавців» з допомогою провокацій масово відкриває кримінальні справи і за рахунок цього підвищує показники розкриваності антикорупційних справ* (Перша електронна газета, 18.03.2021). Значну кількість нових слів становлять поняття на позначення людини або групи людей, їхніх умінь чи характерних ознак: *Бенксі - андерграундний художник вуличного мистецтва, який працює з 1990-х він також відомий як політичний активіст і режисер* (Газета по-українськи, 10.12.2022); *Єдине, що лишається поза увагою мережесвих звияжців – повне нерозуміння їхніх проблем мільйонами українців, які перебувають за межами різних вузьких «бульбашкових» спільнот* (Газета по-українськи, 14.01.2023).

Найменування нових проєктів неможливе без використання нових лексем. До цієї групи належить неологізм на позначення танцювального відеомюзиклу: *Танцівник і хореограф, уродженець Олександрії Олександр Леценко презентував новий танцювальний відеомюзикл TANCEVANSKIY («Танцюванський»)* (Перша електронна газета, 09.03.2021). До цієї групи також належить неологізм, який використовується для називання книжкового проєкту: *Кропивничан закликають долучитися до благодійного ярмарку «КнигоСушка», щоб врятувати старовинну дерев'яну Пречистенську церкву в селі Ятрань* (Перша електронна газета, 15.04.2021). Окремо слід виділити неолексеми у сфері медицини та ІТ-сфері: *Нові можливості, які додані в поліси: медичний консьєрж або надання порад та медичної допомоги в разі нестрахових випадків* (Газета по-українськи, 28.11.2022). *В Україні від жовтня 2022 року в тестовому режимі працює перший етап нової програми державної іпотеки «ЄОселя»* (Гречка, 03.01.2023). До цієї групи також належать нові слова для позначення проєктів, фестивалів: *Подружжя з Кропивницького, яке вже кілька років живе в Празі, вирішило виправити це і відкрити «Борщарню», де готуватимуть справжні українські страви, зокрема й борщ. Так з'явилися, як їх сама називає Таша, – «Борщ-вечірки»* (Перша електронна газета, 02.03.2021). *Називатиметься заклад «The Борщ», і навіть на тимчасовій вивісці подружжя написало «Українська полевкарня» («полевка» чеською – суп)* (Перша електронна газета, 02.03.2021). До четвертої тематичної групи належать нові назви об'єктів, наприклад, благодійного фонду: *Благодійний фонд «Добротвір» вітає з Міжнародним жіночим днем* (Перша електронна газета, 08.03.2021) або пристроїв: *Як повідомляє пресслужба ДСНС, він провалився під кригу. Щоб дістати тіло водолази на аероглісері дісталися місця події та його на берег* (Гречка, 02.03.2021).

Неологізми в мові засобів масової інформації виконують такі основні функції: 1) номінативну; 2) емоційно-оцінну; 3) уточнювальну; 4) пояснювальну; 5) характерологічну. Найбільша кількість неологізмів виконує номінативну функцію, тобто називають нові об'єкти, процеси, явища тощо: *Щоб дістати тіло водолази на аероглісері дісталися місця події та його на берег* (Гречка, 08.03.2021). *Перша електронна газета разом із Книгарнею «Є» у Кропивницькому запускає проєкт «Буконі»* (Перша електронна газета, 19.03.2021). *Кропивничан запрошують на благодійний СмакФест «Щедрик»* («Гречка», 07.01.2023).

Однак визначальною функцією новотворів у мові масмедіа є експресивно-емоційна, оскільки головною метою ЗМІ є здійснення впливу, формування громадської думки, вразити читача та викликати певні емоції та почуття, оцінку, враження тощо. У мові сучасної преси часто вже відомим словам надають нового значення з метою додання яскравості й експресивності тексту, психологічного впливу на аудиторію. Наприклад, сатиричний відтінок мають неолексеми, пов'язані з країно-агресором та її прихильниками. Наприклад, І. Ступак (молодший) дошкульно висміює пропагандистську теорію про «Генерала Мороза», утворюючи за її зразком неологізми «генерал «багно» та «фельдмаршал «мороз»: *Росіяни кажуть про генерала «багно» і фельдмаршала «мороза». За їхніми розрахунками, активні бої мають зупинити наші сили* (Газета по-українськи, 07.10.2022). Сатиричний, знижений відтінок автор статті передає також за допомогою орфографії – написавши назви теорій з малої літери. Нового сатиричного відтінку набула фраза «жест доброї волі», яка для країни-агресора є евфемізмом, а для українців – ознакою поразки та втечі ворогів: *Відтак побачимо більше відступів, «жестів доброї волі» та здач у полон* (Газета по-українськи, 22.10.2022). *Мова «жестів доброї волі»: які назви вигадують окупанти для своїх поразок* (LB.ua, 15.09.2022). Із уїдливім висміюванням зрадника Медведчука порівнюють з біткоїном, надаючи цьому неологізму значення не тільки платіжної системи, а й обмінної валюти: *Медведчук став біткоїном в обмінному процесі з росіянами* (Газета по-українськи, 07.10.2022).

В інтерв'ю «Першій електронній газеті» А. Домаранський використовує декілька відомих слів, надаючи їм нового значення або відтінку в значенні, наприклад, надає нового відтінку слову «прошити»: *Я не можу так багато читати. Не через якісь банальності про зайнятість чи брак часу, а тому, що прочитане дуже глибоко мене «прошиває»* (Перша електронна газета, 19.03.2021). У цьому контексті слово «прошивати» означає, що зміст книги дуже впливає на його інтелект, почуття. Такого значення немає в тлумачних словниках, але його можна вважати близьким до переносного значення «3. перен. Проходити, проникати вглиб, всередину крізь товщу чогось» [5, с. 350]. У значеннях обох слів є спільна сема – проходити, проникати, однак у слово «прошивати» у цьому реченні має додатковий відтінок. Емоційну функцію виконують і такі авторські неологізми: *Інна Немировська: коли мова заходить про писачку, я стаю до*



неприсойності забобонною (Нова газета, 10.03.2021). У цьому інтерв'ю «Новій газеті» письменниця Інна Немировська використовує неологізми для назви своїх творів: *Отримала хлопавку фестивалю «Відкрита ніч» за сценарій короткометражки під назвою «Хмара-кавун»* (Нова газета, 10.03.2021). Для дошкільного опису реакції військових країни-агресора на дії ЗСУ також використано оказіоналізм: *Миттєво починаються корчі самоекзорцизму...* (День, 05.04.2022).

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, досі немає єдиноприйнятого визначення поняття «неологізм». Загалом його тлумачать як нове слово, словосполучення, фразеологізми, які сформувалися в мові впродовж певного історичного періоду для найменування нової об'єктивної реальності, володіють сформованими семантичними і стилістичними ознаками та сприймаються носіями, соціумом як нові. На основі аналізу семантичних особливостей новотворів у мові масмедіа виокремлено 4 тематичні групи: 1) неологізми та позначення нових понять та процесів; 2) нові назви осіб та роду їхньої діяльності; 3) неологеми на позначення проєктів; 4) нові слова на позначення об'єктів та країн.

Неологізми в мові масмедіа виконують такі функції: номінативну, уточнювальну, пояснювальну, оцінну, експресивну. Найбільша кількість неологізмів виконує номінативну функцію, тобто називають нові об'єкти, процеси, явища, наприклад, аероглісер, мундштук, «Танцюванський», «Буконі», «Борщарня», краудфандингу тощо. Однак основною функцією мови масмедіа є здійснення впливу, формування громадської думки, тому багато неологізмів використовуються зі стилістичною метою викликати певні емоції та почуття, оцінки, враження, думки. Тобто неологізми виконують емоційно-експресивну функцію. Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в аналізі структурно-словотвірних особливостей новотворів у мові масмедіа.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. Т. Бусел, Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
2. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вища школа, 1985. 360 с.
3. Заболотний К. Ф. Семантические неологизмы в словообразовательной системе английского языка. *Депон. рукопись в ИНИОН АН СССР №42482 от 23.07.90.* Черновцы, 1991. С. 3–9.
4. Мазурик Д. В. Інноваційні процеси в лексиці сучасної української літературної мови (90-і роки ХХ ст.): дис... канд. філол. наук : 10.02.01. Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2002. 212 с.
5. Словник української мови : в 11 т. / за ред. В. О. Винник [та ін.]. Київ : Наукова думка, 1977. Т. 8 : Природа-Ряхтливий. 947 с.
6. Стишов О. А. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації) : монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2003. 392 с.
7. Українська мова : енциклопедія / В. М. Русанівський, О. О. Тараненко. Київ : Просвіта, 2000, 377 с.

#### ДЖЕРЕЛА ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Газета по-українськи – всеукраїнська суспільно-політична газета «Газета по-українськи». URL: <https://gazeta.ua/newspaper> (дата звернення: 01.04.2022 – 14.01.2023).

Гречка – Кропивницьке онлайн-видання «Гречка». URL: <https://gre4ka.info/> (дата звернення: 1.02.2021 – 14.01.2023).

День – щоденна всеукраїнська газета «День». URL: <https://day.kyiv.ua/> (дата звернення: 01.04.2022 – 14.01.2023).

Нова газета – Кропивницький обласний тижневик «Нова газета». URL: <http://novagazeta.kr.ua/> (дата звернення: 1.02.2021 – 20.04.2021).

Перша електронна газета – Кропивницьке онлайн-видання «Перша електронна газета». URL: <https://persha.kr.ua/category/news/> (дата звернення: 1.02.2021 – 20.04.2021).

LB.ua – український новинний портал «LB.ua». URL: <https://lb.ua/>. (дата звернення: 01.04.2022 – 14.01.2023).

УДК 811-111

Вінсент-Еммануель ОВІАВЕ

### ІДІОМАТИКА СУЧАСНОГО АМЕРИКАНСЬКОГО МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ ТА ПРОБЛЕМИ ЇЇ ВІДТВОРЕННЯ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ СЕРІАЛУ “WEDNESDAY” ВІД “NETFLIX”)

(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Тарнавська М.М.

У статті проаналізовано використання ідіом та сленгу в серіалі "Wednesday" від "Netflix" та виявлено складнощі, що виникали при їх відтворенні в українській мові. Дослідження включає порівняння оригінального тексту та перекладу на різні мови та оцінку ефективності. Результати дослідження можуть бути корисні для перекладачів та лінгвістів, які працюють зі сленгом та ідіомами в мовних перекладах, а також для розуміння культурного контексту сучасної американської молодіжної культури.

**Ключові слова:** ідіоматика, сленг, ідіома, фразеологічні одиниці, переклад.

**Постановка проблеми.** Ідіоми вважаються одними з найскладніших конструкцій для перекладачів. Слова в ідіомах англійської мови не сприймаються буквально. Тобто, такі конструкції цілісні і передають особливий сенс. Машинний переклад не зможе передати точне значення ідіом. Вони надають мові виразності, оригінальності та плавності, тому перед перекладачем постає питання, якими саме методами та способами передати зміст цих виразів. Особливої уваги потребує переклад ідіом у молодіжному сленгу.



Ідіоматика молодіжного сленгу постійно оновлюється, утворюються нові елементи та конструкції, які потребують уваги науковців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема молодіжного сленгу та ідіоматики займалися такі науковці, як П. Сімпсон, Ф. Палмер, Л.П. Сміт, Д. Сейдл, А. Маккай, Хонік, Ч. Філлмор, О.Фурса, О.Христенко, В.В. Виноградов, М.М. Шанський, П.М.Грабовий, Янчун Ч., О.В. Кунін, В.М. Телія та інші.

**Метою статті** є розгляд ідіоматичних конструкцій молодіжного сленгу на прикладі серіалу від студії “Netflix” “Wednesday” та їх перекладу від компанії “Так Треба Продакшн”.

**Виклад основного матеріалу.** Для більш глибокого розуміння сутності ідіом та молодіжного сленгу, розглянемо тлумачення цих понять деякими вченими. За словами П. Сімпсона, ідіоми — це словосполучення, значення яких не можна прочитати з їхніх складових частин. Автор також зазначає, що вони походять від метафор, і є сталими виразами [3, с.92-93]. У праці Д. Сейдла визначення ідіоми подане як: «кластер слів, що утворює значення, яке відмінне від значень його компонентів» [8, с.13]. Дане визначення є найбільш популярним у наш час. Електронний ресурс English Prime, визначає ідіому, як вираз, сенс якого не розкрити, якщо перекласти його складові [4].

Щодо молодіжного сленгу, О.Христенко характеризує його як складну структурну організацію, що включає до свого складу ще декілька вужчих підсистем залежно від приналежності представників молоді до певної соціальної чи соціально-професійної групи [2, с.5]. Янчун Чжоу трактує поняття молодіжного сленгу як складне, важке і немінуче мовне явище [9]. Його поява завжди зумовлена історичними, соціальними та культурними тенденціями життя тієї чи іншої мовної спільноти. Сленг - це словник, який є результатом улюбленої гри молодих і жвавих у слова та перейменування речей і дій; одні вигадують нові слова, або спотворюють чи неправильно застосовують старі, заради задоволення та новизни, а інші підхоплюють такі слова заради того, щоб бути в моді... Вони використовують сленгові терміни у спілкуванні, щоб показати своє ставлення до суспільства або власний спосіб мислення. Таким чином, ми бачимо, що американський сленг є продуктом суспільства, він виробляється і створюється суспільством і людьми, які в ньому живуть [9].

У своїй праці, С.А. Матрос зазначає, що для молодіжного сленгу характерне активне використання ідіом, фразеологізмів, головним чином емоційно-забарвлених, стилістично-знижених. До того ж, разом із використанням вже існуючих фразеологічних одиниць, можна спостерігати і створення нових [1, с. 42].

Ідіоми та сленг є невід'ємними аспектами англійської мови і широко використовуються її носіями у повсякденному спілкуванні, а також у реальних життєвих ситуаціях.

Так, у американському комедійному серіалі “Wednesday” можна зустріти багато ідіом та сленгу, адже у серіалі йдеться про відомого персонажу коміксів та фільмів “Сімейка Адамс” Венздей, яка поступає на навчання у спеціалізовану школу для “ізгоїв” Невермор.

Нами було виокремлено наступні приклади ідіом та сленгу з серіалу:

<i>Darling, how long do you intend on giving us a cold shoulder?</i>	Доню, довго ти ще <b>гніватимешся</b> на нас з татком?
--	--

У даному випадку перекладачеві довелося зіткнутися з ідіомою *give someone the cold shoulder* [3], що дослівно перекладається як “подати комусь холодне плече”. У словнику Cambridge, яким ми користувались у ході всього дослідження, подано таке тлумачення даної ідіоми: *навмисно ігнорувати когось або ставитися до когось недружелюбно*. В українській мові існує декілька фразеологічних аналогів цієї ідіоми, такі як: *дихати важким духом/ дихати вогнем на когось*, але автор використав описовий переклад, та переклав дану ідіому дієсловом “гніватися”. Також у перекладі ми можемо помітити прийом додавання “на нас з татком”.

<i>Howdy, roomie.</i>	<b>Вітаю, сусідко.</b>
-----------------------	------------------------

Тут ми стикаємось з неформальним американським привітанням *howdy*. Особливих складнощів при перекладі не виникло, та, на нашу думку, більш доцільно виглядав би переклад “здоров”, або “йоу”, аби підкреслити неформальність ситуації. У прикладі ми також бачимо іменник “*roomie*”, який є скороченням від *roommate*, що в перекладі *співмешканець, сусід по кімнаті*. Дане скорочення найчастіше використовується американськими учнями та студентами університетів [3].

<i>If your're willing to drive me to the station, I can make it worth your while.</i>	Відвезеш мене на залізничну станцію - <b>я в боргу не залишусь</b> .
---	--

*Make something/it worth your while* - *платити комусь гроші за те, щоб він щось зробив* [3]. Дана ідіома та переклад є гарним прикладом знайденого фразеологічного аналога, тобто ідіоми, яка передає те саме значення, але за допомогою іншого формулювання. Замість перекладу “...я тобі заплачу” перекладач використав український фразеологізм “не залишитися в боргу”.

<i>Now <b>prithe</b>, put your cell phones on vibrate and <b>make</b></i>	<b>Будь-ласка поставте свої телефони на вібро і</b>
---	---



<i>haste.</i>	<i>поквантеся.</i>
Застарілий жартівливий вигук “ <i>prihee</i> ” вживається для додавання акценту, коли ви ввічливо просите когось про щось або просите щось зробити. Еквівалентом в українській мові є “ <i>будь-ласка</i> ”. <i>Prihee</i> – аббревіатура до словосполучення <i>I pray thee</i> кінця 16 століття [5].	
<i>Jeez, you get any better at this, you'll be taking home a whole pack.</i>	<i>Ого, ще трохи, і вона забере всю зграю.</i>  (ситуація коло палатки з грою “попади за приз”, де Венздей влучно кидає дротики у кульки, щоб отримати головний приз — панду.

Вигук *Jeez* – *Боже*, використовується для вираження здивування, гніву або роздратування, еквівалентами в українській мові є такі вигуки, як *ого, вау, Боже*. При перекладі не мало виникнути ніяких проблем. Даний вигук використовувався як аббревіатура до іменника *Jesus* [3;5], та з часом став частиною сленгу як у Америці, так і в інших куточках світу. Також у даному прикладі бачимо прийом генералізації “*you get any better at this*” на “*ще трохи*”, та конкретизації “*a whole pack*” – “*всю зграю*”.

**Висновки та перспективи подальших пошуків:** За останні десятиліття молодіжний сленг став невід’ємною частиною сучасної американської культури. У серіалі “*Wednesday*” від “*Netflix*” це також чітко відображено, де герої часто вживають ідіоматичні вислови та фрази. Проте, однією з проблем відтворення ідіоматики під час перекладу є те, що вона не завжди має прямий еквівалент у мові перекладу. Багато ідіоматичних висловів базуються на культурних та історичних контекстах, які можуть бути незнайомі читачеві або глядачеві іншої країни.

Таким чином, перекладач повинен знати не тільки мову, але й культуру та історію країни, щоб вдало передати ідіоматичний вислів у мову перекладу з точністю та збереженням його відтінків. Отже, висновком можна сказати, що ідіоматика є важливою складовою мови та культури сучасної американської молодіжі, і при перекладі її слід ретельно підходити до вибору еквівалентів, зберігаючи при цьому відтінки оригінального тексту.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Матрос С.А. Молодіжний сленг: міф чи реальність? / С.А. Матрос // *Культура Слова*. К., 2003. – вип. 62. – с. 39 – 44.
2. Христенко О. Німецький молодіжний сленг: лінгвокогнітивні та соціолінгвістичні аспекти – К., 2009.
3. Cambridge dictionary / Cambridge University Press & Assessment 2023  
URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english>
4. English Prime. Ідіоми в англійській мові, 2021.
5. Oxford English Dictionary  
URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>
6. Palmer F. R. Semantics. Cambridge University Press, 1981 p.
7. Rozum.org.ua  
URL: <http://www.rozum.org.ua/index.php?a=term&d=24&t=81>
8. Seidl J. English Idioms and How to use Them / J. Seidl, W. McMordie. – Oxford : OUP, 1988. – 268 с.
9. Yanchun Z., Yanhong F. A Sociolinguistic Study of American Slang // *Academy Publisher Manufactured in Finland*, 2013.- v.3(12). – p.19.

УДК 372.8.161.2

Оксана ОЛЕКСІЄНКО

### QUIZLET ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Волчанська Г. В.

У статті проаналізовано використання онлайн-сервісів для створення якісного освітнього процесу в сучасних умовах (під час дистанційного навчання), схарактеризовано QUIZLET як інноваційний метод активізації, повторення та перевірки знань на уроках української мови.

**Ключові слова:** урок української мови, онлайн-сервіси, Quizlet, інтерактивні методи.

**Постановка проблеми.** Перехід в освітньому процесі від традиційних методів навчання до інноваційних є довготривалим, поступовим процесом, який раніше залежав від розвитку технологій та змін у підходах до освіти, а зараз, в умовах дистанційного навчання, – від пошуків форм, методів і засобів якісного забезпечення освітнього процесу

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сьогодні існує багато онлайн-платформ, які допомагають організувати роботу вчителя в умовах дистанційного навчання: HUMAN, MOODLE, Prosvita, Google classroom, Єдина школа, Мій Клас, GoogleDoc, GoogleDoc, Paint, Conceptboard, LearningApps, На урок, ClasstimePadlet тощо. На цих платформах учителі можуть проводити онлайн-уроки, створювати і перевіряти завдання, вести електронні журнали і т.д. На жаль, частина таких сервісів є платними.





Особливості навчання української мови в дистанційному форматі та застосування новітніх технічних засобів розглянуто в працях українських лінгводидактів О. Кучерук, Т. Магдич., С. Карамана, Н. Віннікової. [2, 3, 4].

**Мета статті** – систематизувати знання про місце інноваційних методів у сучасному освітньому процесі, запропонувати завдання, розроблені на платформі Quizlet.

**Виклад основного матеріалу.** Забезпечення якісної освіти в школах у сучасних умовах (дистанційна або змішана форми) є дуже важливим завданням для успішного навчання учнів та їхнього розвитку. [1, 5, 6, 7]. Оскільки таке навчання передбачає використання комп'ютерних технологій та Інтернету, то воно дуже залежить від доступності до цих засобів та їх якості. Недостатній рівень Інтернет-з'єднання, відсутність потрібного обладнання, програмного забезпечення та технічної підтримки можуть знизити якість дистанційного навчання. Крім того, учитель повинен бути готовим викладати предмет з використанням онлайн-ресурсів та знати, як застосовувати різноманітні педагогічні методи, що слугують якості навчання в дистанційному форматі. [7].

Таким чином, забезпечення якісної освіти в школах під час дистанційного навчання вимагає належної уваги до доступності технічних та програмних засобів, знань та навичок використання цифрових технологій, готовності вчителя до експериментів та постійних пошуків.

Останнім часом на уроках української мови в школах все частіше застосовуються нові підходи до навчання, які спрямовані на підвищення ефективності і результативності процесу навчання. Основні з них:

1. *Проблемне навчання.* Провідна ідея полягає в тому, щоб поставити перед учнями певну проблему, яку вони мають розв'язати за допомогою власних знань і досвіду. Такий підхід допомагає розвивати критичне мислення, навички пошуку й аналізу інформації, а також стимулює творчість.

2. *Диференційоване навчання.* Цей підхід ураховує рівень підготовки учнів, індивідуальні особливості кожного школяра. Учитель пропонує дітям завдання різного рівня складності.

3. *Інтерактивні методи навчання.* Такі методи дозволяють залучити учнів до активної участі в навчальному процесі, сприяють розвитку комунікативних навичок та підвищенню мотивації до навчання. До них належать різні види роботи в групах, рольові ігри, дискусії, проекти тощо.

Інтерактивні методи тісно пов'язані з технологією змішаного навчання (англ. Blended learning). Поєднання традиційних методів навчання з використанням сучасних технологій, зокрема онлайн-ресурсів, відеоуроків, вебінарів, дозволяє збільшити доступ до навчального матеріалу, забезпечити індивідуалізацію навчання та підвищити мотивацію до навчання.

Використання інтерактивних методів на уроках української мови сприяє реалізації концепції комунікативного навчання. Згідно з цією концепцією, навчальний процес повинен спрямовуватися на розвиток комунікативних здібностей учнів, зокрема на формування навичок спілкування, писемного та усного мовлення, розуміння текстів.

Групова робота, дискусії, рольові ігри, дебати тощо, дозволяють учням активно спілкуватися між собою, співпрацювати та взаємодіяти, що є важливим елементом комунікативного навчання. Крім того, використання інтерактивних методів дозволяє підвищити мотивацію учнів до вивчення української мови, оскільки такі методи надають можливість залучити учнів до активної участі в процесі навчання та зробити навчання більш цікавим та зрозумілим.

Отже, використання інтерактивних методів на уроках української мови сприяє реалізації концепції комунікативного навчання, що спрямована на розвиток комунікативних здібностей учнів та формування навичок спілкування.

Для забезпечення максимально якісного та продуктивного процесу навчання учнів на уроках української мови в умовах дистанційного навчання найбільшого поширення набули такі онлайн-сервіси і платформи як: Quizlet, Kahoot, Google Classroom тощо. Ці інструменти дозволяють створювати цікаві та взаємодійні уроки, використовуючи відео, зображення та інші мультимедійні елементи. Тож, розгляньмо один із них, онлайн-сервіс Quizlet як інноваційний метод активізації навчання, повторення та перевірки знань на уроках української мови в закладах загальної середньої освіти, більш детально.

Quizlet – це онлайн-платформа для створення, вивчення та спільного використання навчального матеріалу, яка пропонує широкий спектр інтерактивних інструментів для навчання, таких як картки, тести, ігри та інші. У відповідні поля вводиться потрібна інформація й учитель автоматично отримує, крім самого набору карток, які виконують навчальну роль, ще й різні режими роботи з ними: тренувальний, навчальний, контрольноючий та ігровий. На платформі можна створювати власні навчальні матеріали або використовувати готові навчальні набори, створені іншими користувачами, редагувати й доповнювати зафіксований матеріал, зберігати його у власній колекції, ділитися ним з іншими користувачами.

Quizlet пропонує широкий спектр можливостей для навчання мови. Завдяки Quizlet можна розвивати навички самостійної роботи: виконання завдань та отримання знань. Здобувачі загальної середньої освіти можуть застосовувати цей інструмент як для підготовки до уроку, так і для повторення вивченого матеріалу після нього. Використання зазначеної платформи на уроках української мови може стати стимулом для



активної участі учнів у процесі навчання, збільшити їх зацікавленість мовою та мотивацію до її вивчення. Послугуючись різноманітними інтерактивними інструментами, користувачі можуть покращити свої знання та вміння.

Цей сервіс дуже корисний для вчителя, оскільки він дозволяє придумувати/компонувати навчальний матеріал у зручній формі, що сприяє більш ефективному управлінню навчальним процесом, а саме: створювати навчальні групи та класи, надавати завдання та відстежувати прогрес учнів, ділитися навчальним матеріалом з колегами та використовувати результати для покращення навчального процесу.

#### **Приклад карток Quizlet для активізації навчання**

##### **• 3 теми "Фразеологія" в 6 класі:**

1. Назвіть фразеологізм, який має таке значення: "виразно, невміло, з натугою говорити"? (*Кахляти на слова*).

2. Назвіть фразеологізм, який має таке значення: "повторювати щось безперервно, нудно"? (*Нав'язувати думку*).

3. Назвіть фразеологізм, який має таке значення: "прийняти відповідальність за щось"? (*Взяти на себе хрест*).

4. Назвіть фразеологізм, який має таке значення: "дуже посваритися з кимось"? (*Побити глечики*).

5. Назвіть фразеологізм, який має таке значення: "висловлювати неприємності з приводу чогось"? (*Морочити голову*).

7. Назвіть фразеологізм, який має таке значення: "здійснювати якусь дію безперервно і дуже наполегливо"? (*Впирати до стіни*).

8. Назвіть фразеологізм, який має таке значення: "співрозмовники не мають, що сказати, не знають, про що говорити"? (*Розмова не в'яжеться*).

##### **• Приклади наборів карток з різних тем:**

1. Утворіть прислівник від прикметника: швидкий – \_\_\_\_\_ (швидко)

2. Назвіть частини мови в українській мові? (іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник, сполучник, прийменник, частка, вигук)

3. Яке слово є прислівником у реченні: Хлопчик повільно грався з м'ячем. (повільно)

4. Визначте форму слова "діти" в реченні: Діти граються в парку. (називний відмінок однини)

5. Утворіть іменник від прикметника: ліс – \_\_\_\_\_ (лісовий)

6. Утворіть дієслово від іменника: малюнок – \_\_\_\_\_ (малювати)

7. Яке слово є іменником у реченні: Я купив нову книгу (книгу)

8. Визначте форму слова "квіти" в реченні: Вона поливає квіти. (знахідний відмінок множини)

9. Утворіть іменник від дієслова: співати – \_\_\_\_\_ (співак)

10. Утворіть прикметник від іменника лимон – \_\_\_\_\_ (лимонний)

##### **• Картки для повторення граматичних правил української мови на уроці з теми "Відмінювання іменників" у 6 класі:**

1. Записати іменник у називному відмінку однини: \_\_\_\_\_ (хлопці).

2. Записати іменник у родовому відмінку однини: \_\_\_\_\_ (мама).

3. Записати іменник у давальному відмінку множини: \_\_\_\_\_ (діти).

4. Записати іменник у знахідному відмінку однини: \_\_\_\_\_ (книга).

5. Записати іменник у місцевому відмінку множини: \_\_\_\_\_ (квартири).

6. Записати іменник у кличному відмінку однини: \_\_\_\_\_ (дідусь).

7. Записати іменник в орудному відмінку множини: \_\_\_\_\_ (вчителі).

Кожна картка міститиме одне завдання й іменник для відповіді. Учні можуть перевіряти свої відповіді, натиснувши на кнопку "Перевірити" на картці. Якщо відповідь правильна, картка зеленіє, якщо неправильна – червоніє, тому учні можуть самостійно перевіряти свої знання і виправляти помилки.

**Висновки.** Застосування Quizlet сприяє активізації навчання, ефективному запам'ятовуванню та засвоєнню знань. Варіативність завдань Quizlet дозволяє створювати вправи різних рівнів складності та типу навчальної діяльності з однієї бази даних. Використання онлайн-сервісу на уроках української мови може стати цікавою та захопливою діяльністю для учнів, що збільшуватиме їхню мотивацію до навчання та підвищуватиме рівень зацікавленості вивченням української мови. Створені набори карток та завдань учні можуть використовувати як самостійно, так і в парах або малих групах. Quizlet є доступним та зручним сервісом, його можна використовувати не тільки на уроках української мови, а й у будь-якому місці та в будь-який час, якщо є доступ до Інтернету.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
2. Кучерук О. А., «Основні напрями розвитку електронної лінгводидактики». Інформаційні технології і засоби навчання, т. 41, №3, с. 83-91, 2014. <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itl>
3. Кучерук О. А., Караман С. О., Караман О. В., Віннікова Н. М. Використання ІКТ для формування фахових компетентностей у майбутніх учителів української мови і літератури. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 71. № 3. С. 196–214. 16 4.



4. Кучерук О., Магдич Т. Використання електронних освітніх ресурсів для формування громадянської компетентності учнів ліцею на уроках української мови / Інформаційні технології і засоби навчання, 2020, Том 75, №1//: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/authorDashboard/submission/3515>.
5. Новік Л.П., Інноваційна діяльність закладу освіти в умовах упровадження Концепції Нової української школи. 2018 р.
6. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К, 2004.
7. Як вчителі та шкільні системи можуть діяти в умовах пандемії COVID-19 – поради «батька» PISA. <https://nus.org.ua/articles/yak-vchyteli-ta-shkilni-systemy-mozhut-diyaty-v-umovah-pandemiyicovid-19-porady-batka-pisa>

УДК 372.8.161.2

Катерина ПОТАПЧУК

**ФОРМУВАННЯ УКРАЇНОЗНАВЧОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ  
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Волчанська Г.В.

*У статті запропоновано систему вправ з синтаксису простого ускладненого відокремленими членами речення, що сприятимуть формуванню українознавчого світогляду учнів. Ілюстративний матеріал дібрано з роману М. К. Смоленчука «Ступи полинови».*

**Ключові слова:** *просте ускладнене речення, відокремлені додатки, відокремлені означення, відокремлені обставини, соціокультурна змістова лінія.*

**Постановка наукової проблеми.** Завдання, що постають перед мовною освітою сьогодні, потребують творчого підходу педагогів до організації навчальної діяльності учнів. Учитель-словесник повинен розширювати українознавчий світогляд здобувачів середньої освіти, формувати в школярів поняття «мала Батьківщина». Розв'язанню цієї проблеми сприятиме реалізація соціокультурної змістової лінії програми з української мови.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наукові дослідження М. Заборної, Н. Іваницької, Л. Іванової, Л. Кадомцевої, П. Леканта, М. Площ, Г. Понаровської, Р. Христіанінової, І. Цобрової містять цінний матеріал для вивчення простого ускладненого речення та пунктуації в ньому. Окремі аспекти вивчення синтаксису простого ускладненого речення в середній школі можна знайти в дослідженнях сучасних науковців С. Карамана, О. Горошкіної, С. Омельчука, М. Кравець. Праці Г. Корицької, А. Ярмолюк присвячені шляхам реалізації соціокультурної змістової лінії на уроках української мови.

Зазначимо, що в наукових працях українських лінгводидактів розроблена методика вивчення синтаксису в діяльнісному аспекті (В. Мельничайко, М. Пентилюк, К. Плиско, Г. Шелехова), яскраво впроваджено в навчальний процес функціонально-стилістичний принцип (П. Кордун, О. Кулик, С. Омельчук, М. Пентилюк, К. Плиско), розроблена система вправ із розвитку комунікативної грамотності учнів у процесі вивчення синтаксису (В. Мельничайко, С. Омельчук, К. Плиско). Більшість науково-методичних досліджень українських науковців спрямовують роботу вчителя на комунікативно-діялісню основу і висувують на перший план діялісний аспект мови й інтеграцію різноманітних дій, пов'язаних із процесом покращення мовленнєвих навичок.

**Мета статті** – з'ясувати шляхи реалізації соціокультурної лінії, що сприяють формуванню українознавчого світогляду здобувачів загальної середньої освіти на уроках української мови та розробити систему вправ при вивченні простого ускладненого речення на основі творів письменників рідного краю.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Сучасна методика навчання української мови в середній та старшій школі накопичує досвід учених-методистів і передбачає добірку різних підходів до вивчення простого ускладненого речення (комунікаційно-діялісний, системно-описовий, функціонально-комунікативний, функціонально-систематичний). На нашу думку, одним із ключових є соціокультурний принцип, тому що, як зазначено в шкільній програмі, він вимагає розгляду тем на основі створеної українським народом неповторної культури, віддзеркаленої у традиціях, звичаях, творах усної народної творчості тощо [4, с. 10]. Його реалізації сприяє соціокультурна змістова лінія, яка базується на культурноносній та суспільній функціях мови. Вона втілюється на основі творів відповідної тематики, які використовують як дидактичний матеріал, окреслює орієнтовний вихід за межі одного навчального предмета (у нашому випадку – українська мова), і посилення зв'язку із розмаїтим культурним контекстом [7, с. 16]. На жаль, сучасні школярі мало цікавляться історією рідного краю, не знають відомих майстрів художнього слова, не звертають уваги на культурне надбання своєї малої Батьківщини.

Одним із шляхів реалізації соціокультурної лінії на текстовій основі при вивченні простого ускладненого речення є система вправ, дібраних з творів письменників рідного краю. Під час опрацювання мовної структури текстів письменників-земляків учні будуть спостерігати функціонування однорідних



членів речення, відокремлених додатків, означень, обставин та уточнювальних членів речення, вставних слів, звертань, поступово вироблятимуть навички пунктуаційної грамотності та сформулюють уявлення про індивідуальний стиль письменника [1, с. 357].

Під час вивчення теми «Просте ускладнене речення» важливе значення має добір дидактичних матеріалів, на основі яких учитель розробляє відповідні завдання. Такі вправи, створені на основі текстів місцевих письменників, є ефективним шляхом активізації художнього сприймання учнів, вони допомагають наблизитися до розуміння творчої індивідуальної манери митця, стимулюють інтерес до інших книг письменника та історії рідного краю.

Завдання та вправи, подані нижче, розроблені на матеріалі роману М. К. Смоленчука «Степи полинові». Микола Кузьмович Смоленчук – відомий літературознавець, письменник, громадянський діяч, кандидат філологічних наук, доцент, член Спілки письменників України. Народився в містечку Бобринець Кіровоградської області в сім'ї робітника. Працював учителем, директором школи, викладачем Луцького та Кіровоградського педагогічних інститутів. Творча діяльність М. К. Смоленчука почалася наприкінці 50-х років. Він написав кілька повістей, краєзнавчих нарисів, романів. У романі «Степи полинові» розкривається творча лабораторія Марка Кропивницького як актора і водночас автора широко відомих драматичних і музичних творів. Автор свого часу вперше використав виявлені ним раніше невідомі факти, пов'язані з життям видатного українського митця [6, с. 1]. Роман «Степи полинові» та інші твори Миколи Смоленчука варто популяризувати на теренах Кіровоградщини і не тільки.

Як уже зазначалося, одним із шляхів реалізації соціокультурної лінії на текстовій основі є система вправ, дібраних з творів письменників рідного краю. Пропонуємо такі завдання з синтаксису простого ускладненого відокремленими членами речення. Ілюстративний матеріал дібрано з роману М. К. Смоленчука «Степи полинові».

**Вправа 1 (актуалізація опорних знань). Намалуйте схему або візуалізуйте у вигляді малюнка тему «Члени речення». Другорядні члени згрупуйте довкола підмета або присудка. Біля кожної назви напишіть питання, на які відповідає член речення.**

*Підмет, присудок, означення, додаток, обставина.*

**Вправа 2. Знайдіть відокремлені означення, виділіть їх комами та підкресліть. З'ясуйте, чим виражені відокремлені означення.**

*1. Кропивницький зручніше вмотивувався на ліжкові вкритому солдатською ковдрою. 2. А через кілька хвилин вибігає на сцену, мов несамовила, з очима наповнених жаху та відчаю. 3. Оточений гуртом акторів він охоче ділюся з молоддю своїм багатим досвідом і знаннями. 4. Андрій грізно подивився на глигаста скам'янілого від жаху. 5. Вони розглядали декорації, жваво обговорювали ескізи виготовлені кращими майстрами Києва. 6. Панас сповнений сумнівів дивився невеселими очима на провозджсаючих. 7. Крижанівський протягнув Маркові Лукичу аркуши списаний нотами. 8. Ось вона зігнута під важким лантухом картоплі почула од Панаса, наймита багатого Цокуля, ласкаве і привітне: «Здрастуй, Харитинка!». 9. Репін подарував Кропивницькому старовинну запорізьку порохівницю-натруську оправлену в позолочену сталь і оздоблену слоновою кісткою. 10. На літературному читанні присвяченому пам'яті Надсона поряд з Давидовим та Плещеевим виступив і Кропивницький.*

**Вправа 3. Переробіть речення так, щоб відокремлені поширені узгоджені означення стали невідокремленими і навики.**

*1. Свої клунки конюхи поклали у закутку конюшні, відгородженій дошками, поруч з кладовкою для збруї. 2. Ввечері, ховаючись за гасовими ліхтарями, розглядали на Центральних панків у чорних спортуках, панночок, вираджених на свято, гульвіс у офіцерських мундирах. 3. Синицин, розгублений від сьогоднішніх новин, викликав знахаря, послав у хуртовину вершника до Луки Івановича. 4. Засмагли, у просоченій дьогтем одежі, заводили чумаки довгі розмови з молодіцями, радо запрошували до гурту дівчату. 5. Прийшли вчителі у синіх віцмундирах, застібнутих на всі гудзики. 6. Марко вдивлявся у далечинь, покриту ранковим туманом, і думав свою гірку думу. 7. І плач її серед завмерлої природи, серед німої тиші, порушуваної лише журним плескотом води, боляче відивався у серці, ятрив душу підлітка. 8. Чинovníки, задобрені хабарями, обіцяли провести слідство і повернути майно від Кантакузенів. 9. Кабінет Лисенка скромний: піаніно і столик, завалений списаними нотними аркушами, зручний для відпочинку диван. 10. Кропивницький їхав на кілька виступів до бобринецьких аматорів, очолюваних Миколою Сочевановим. 11. Репертуар складався з двадцяти двох п'єс, напівнезнайомих тутешньому глядачеві.*

**Вправа 4. Запишіть, розставляючи пропущені знаки та вставляючи пропущені літери. Підкресліть відокремлені додатки.**

*1. Окрім службових н...приємностей тьмарила ж...ття Кропивницького хвороба Луки Івановича. 2. Утримуємо крім учил...ща будинок для покинутих дітей нічліжку для старців безплатну лікарню для бідних. 3. В ложі крім губернатора було ще кілька в...соких ч...новників. 4. Але що взяв глядач крім зам...лування? 5. Крім любові до сцени Кропивницький помітив у молодого аматора б...зперечний талант.*

**Вправа 5. Знайдіть відокремлені обставини і виділіть їх комами, де потрібно.**



1. Кантакузен залишивши французенку примчав у Вознесенськ ще перед світом. 2. Микола щось згадавши звернувся до Марка. 3. Марко кусаючи губи довго крутив у руках олівець. 4. Кропивницький добре знаючи діловодство ратуші в перший же день помітив недолатки. 5. Актори не випускаючи смолоскипів та афіш оточили могилу Карпа Соленика. 6. Потім худий і довгий студент обливаючи воском руки читав епітафію Козака Стратоновича. 7. За його плечем тамуючи подих прикипів до місця Гриневський. 8. Михайло Петрович підвісив увесь свій богатирський зріст проголосив тост. 9. Левицький упізнавши Марка Лукича розгубився. 10. Заньковецька, скориставшись запрошенням капітана, зникла в його каюті. 11. Старицький більше спостерігав не втручаючись у хід вистави. 12. Дівчата й хлопці розступились даючи їм дорогу. 13. Карпо Адамович розливав чай скося позираючи на Панадня. 14. Кропивницький сидів збоку невесело похиливши голову. 15. Діти принишкли знаючи круту батькову вдачу.

**Вправа 6. Відредагуйте речення, виправляючи пунктуаційні помилки. Визначте, чим ускладнені речення.**

1. Марко жадібно прислухався до журливих слів, занотовуючи їх у потайну книгу, свого серця. 2. Марко Лукич роздав на згадку всі квіти піднесені, йому в театрі. 3. Марко зіскочив з прольотки, й пішов опроміненою стежкою, в степ підставляючи розпашіле лице зустрічному вітрові. 4. Сонце кидало свої перші, весняні промені на площу засніжену, скуту ранковим приморозком. 5. На краю слободи у гущавині берестків, і квітучих акацій, стояв цегляний будинок. 6. В недільні дні, зібравши підлітків водив їх до річки, показувати льодовикові валуни цікаво розповідав про історію заселення степу. 7. Бредучи, по коліна в снігу Марко задумливо дивився на степ покритий місячним сяйвом. 8. Біля Марка простеливши на солоні шинель, сів літній солдат, і почав стягати чоботи. 9. Тут же через сіни, жив сам професор, з жінкою Стасею та дочкою Юзею. 10. Але не витримав, і, перечіпаючись через мерзлі, капустані корчі подався поміж вербами у найближчий двір. 11. Капітолїна Іванівна Кропивницька оточена цілою юрбою дівчорі, ходила з лотком, від хати до хати, збираючи, для поранених мідяки цукор, та хліб. 12. Внизу на тюремному дворі, сновигали в'язні. 13. Почуваючи внутрішнє задоволення він навіть забув про каверзи Турина, і, нелюбє, чиновницьке середовище.

**Вправа 7 (закріплення матеріалу). Робота в групах.** Клас ділиться на 3 групи. Кожній групі дається завдання написати короткий виступ на лінгвістичну тему про відокремлені члени речення – відповідно до назви своєї групи (перша група: «Відокремлені означення», друга – «Відокремлені додатки», третя – «Відокремлені обставини»). У виступах потрібно розкрити значення тих чи тих відокремлених членів речення в усному та писемному мовленні, розповісти про особливості пунктуації при них і проаналізувати стилістичну роль цих конструкцій у романі М. Смоленчуком «Степи полинові».

Учасники груп зачитують і захищають свої роботи, члени інших груп виступають у ролі рецензентів та спостерігачів, беруть участь в обговоренні виступу, ставлять запитання, доповнюють та виправляють помилки. Таким чином, під час підготовки, обговорення й аналізу виступів учні повторюють теоретичний матеріал про відокремлені члени речення.

**Висновки і перспективи подальшого дослідження.** Реалізація краєзнавчого аспекту на уроках української мови сприяє зацікавленню предметом та підвищує мотивацію дітей до навчання. Звернення до різноманітних культурознавчих матеріалів, пов'язаних з Кіровоградщиною (тим паче, творів про відомого актора та драматурга, на честь якого назване наше місто) спонукає учнів до ознайомлення та прочитання творів інших письменників малої Батьківщини та формує художньо-естетичні смаки здобувачів освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Головата Л. М. Соціокультурна змістова лінія «Найвидатніші постаті вітчизняної літератури у навчанні пунктуації української мови». *Наукові записки ТНПУ: Літературознавство*. Вип. 47. С. 355-362.
2. Голуб Н. Б. Особливості текстотвірної діяльності учнів 5-7 класів в умовах компетентнісного навчання української мови. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Творча особистість учителя : проблеми теорії й практики*. Вип. 20(30). Спеціальний випуск. 2013. С. 70-74.
3. Купцова В. Система краєзнавчої роботи на уроках мови. *Дивослово*. 1998. № 8. С. 30-35
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; Українська література. 5-9 класи. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. 160 с.
5. Пентиліук М. І., Галетова А. Г., Караман С. О., Коршун Т. В., Нікітіна А. В. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2000. 264 с.
6. Смоленчук М. Степи полинові: роман. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2017. 464 с.
7. Ярмолюк А. Соціокультурний аспект навчання української мови: система вправ і завдань. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 3, С. 14-20.



УДК 821.61.2 – 3109 КОСТЕНКО (045)

Вікторія РАДЧЕНКО

**РИСИ ЩОДЕННИКА В РОМАНІ ЛІНИ КОСТЕНКО  
«ЗАПИСКИ УКРАЇНСЬКОГО САМАШЕДШОГО»**

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Буряк О. Ф.

У статті визначено риси жанру щоденника в романі Ліни Костенко «Записки українського самашедшого», розглянуто вияви особистості головного героя в цій жанровій площині.

**Ключові слова:** жанр, щоденник, мемуаристика, герой, симбіоз

**Постановка проблеми.** «Записки українського самашедшого» (2010) – це перший прозовий роман Ліни Костенко, який викликав чимало дискусій навколо себе. Однією з ключових наукових проблем став жанр твору, адже роман містить симбіоз документального і художнього, поєднання ознак різних жанрів: роману, щоденника, мемуарів, літопису, публіцистичних жанрів (есе, замальовка). На останніх сторінках книги написано, що «за жанровою стилістикою “Записки українського самашедшого” – це насичений мікс художньої літератури, внутрішніх щоденників, сучасного літописання і публіцистики» [7, с. 416].

Літературознавці по-різному визначають жанрову природу твору. Наприклад, Л. Яновська вважає, що це «хроніка душі» [15, с. 6], думку дослідниці поглиблює І. Дзюба: «“Записки українського самашедшого” – це вражаюча хроніка душі інтелігента в світі абсурду» [4, с. 13]. Д. Дроздовський назвав твір «літописом самашедшого самовидця» [5, с. 12].

Вивчення жанрової природи твору необхідне для глибинного осягнення художнього втілення авторської ідеї.

**Аналіз актуальних наукових досліджень та публікацій.** Роман «Записки українського самашедшого», написаний класиком української літератури, закономірно став бестселером і об'єктом пильної уваги багатьох науковців, які осмислюють різні аспекти твору. Ю. Горблянський та М. Кульчицька вивчають роман крізь призму розбудови образу людини і світу [2], О. Ковацька досліджує авторське бачення політичних подій в Україні [6], Н. Коч аналізує інтертекстуальні елементи [9], І. Ярославський – образ головного героя [16].

Жанрову природу «Записок українського самашедшого» осягають: О. Галич в контексті документальних жанрів [1], Г. Левченко в рамках діаріуша [11], К. Рибак – у стильовому полі нотаток головного героя [12], К. Шабаль – як політичний роман [13], К. Шахова [14] і К. Ісаєнко [5] доводять, що твору Л. Костенко властивий синтез жанрів.

Ми розділяємо погляди науковців про жанровий синкретизм, проте переконані, що особливу увагу варто приділити аналізу рис щоденника, які особливо виразно виявлені в романі.

**Мета нашого наукового дослідження** – визначити риси щоденника в романі Ліни Костенко «Записки українського самашедшого» і з'ясувати функції цього жанру у творенні образу головного героя.

**Об'єкт нашого вивчення** є роман Ліни Костенко «Записки українського самашедшого», **предмет** – вияви, функціональна роль жанру щоденника у творі.

**Виклад основного матеріалу.** Українська література має потужну щоденникову традицію. Оригінальним джерелом пізнання особистості митця й епохи є щоденники Євгена Чикаленка, Сергія Єфремова, Володимира Винниченка, Остапа Вишні, Олександра Довженка, Уласа Самчука, Василя Стуса, Євгена Барана, Марії Матіос.

Щоденниковий жанр приваблює читачів своєю правдивістю, невимушеністю, інтимністю.

У літературознавчій енциклопедії Ю. Коваліва щоденник тлумачиться, як нотатки певного автора про події з життя, що викликали сильне враження, спонукали до їх фіксування, переважно датовані, викладені від першої особи у хронологічній послідовності [10, с. 592-593]. Щоденник має певні особливості: нарація ведеться від першої особи, відчувається присутність автора, наявні мовні засоби, які його характеризують (вони передають стиль та настрої оповіді). Щоденник може писатися регулярно або фрагментарно, тобто вестися в певний період, наприклад, коли людина дуже вражена якимось подіями, у момент емоційного піднесення чи розпачу.

Г. Костюк стверджує, що щоденник не дає стовідсотково правдивої рецепції подій, картини світу: «автори обдуманно пишуть з розрахунком на публікацію. У таких записках вони оминають свідомо різні особисті, побутові, часто прикрі й негативні деталі, а навіть і суспільні дрібниці, та акцентують, з їх погляду, на головних питаннях часу, визначаючи своє місце в ньому. Позитивне чи негативне ставлення до подій свого часу автори таких щоденників виявляють відповідними публіцистичними чи філософськими коментарями та відступами» [8, с. 185].



Роман «Записки українського самашедшого» Л. Костенко має яскраво виражені ознаки щоденника, проте вони часто трансформуються під впливом авторської ідеї.

Зазвичай щоденники спрямовані на відображення внутрішнього світу автора, його переживань, емоцій, бажань, але в романі це відходить на другий план, домінують записи соціального плану. Головний герой свідомо обирає таку стратегію, вважаючи своє особисте життя малоцікавим, а тому не достойним письмової фіксації: *«Взагалі-то щоденник – жанр особистих записів. А яке моє особисте життя, і чи буває воно в одружених? Записувати, як тебе жінка пиляє, як засмоктують будні? Це вже був би не щоденник, а буденник»* [7, с. 17].

Невипадково головний герой твору безіменний, це певним чином нівелює його як особистість і, разом з тим, позиціонує як пересічну людину, «узагальненого» представника людства. І справді, це пересічний громадянин: проживає в Києві, має сім'ю, працює програмістом, нічим з поміж інших не вирізняється, у вільний час протягом чотирьох років фіксує події, які відбуваються у світі, Україні, сім'ї.

Для героя щоденник – це спроба специфічного релаксу, намагання відволіктися від світових катаклізмів, сімейних негараздів та пізнати себе: *«Я ніколи раніше не писав щоденників, не чоловіче це діло. Але світ глобальний, душа не справляється. Розвантажую психіку»* [7, с. 16].

У романі «Записки українського самашедшого» простежуються жанровизначальні риси щоденника.

Насамперед витримано формальні норми щоденника: датування подій оповідачем: *«29 січня. День пам'яті Героїв Крут»* [7, с. 193]. Навіть якщо немає точної дати, то читач може зорієнтуватися в часі за названими подіями: *«Третя річниця з дня загибелі Чорновола»* [7, с. 209], тобто 25 березня 2002 року. Або інший, описовий варіант визначення дати: *«До нового століття 23 дні. Дев'ять років тому в цей день розпався Радянський Союз. У Біловезькій Пуці зубри підписали угоду»* [7, с. 18] – 8 грудня 2000 року.

Події фіксуються в хронологічній послідовності: *«Так почався наш Рік Культури, і водночас Змії»* [7, с. 49], *«Вже й 2002-й. Рік Коня»* [7, с. 187], *«Новий 2003-й ми зустріли з батьком, в його родині»* [7, с. 262], *«2004-й рік. Рік Зеленої Мавпи»* [7, с. 334].

За жанровими канонами щоденника нарація ведеться від першої особи й відображає почуття, емоції автора: *«Я завжди був нормальною людиною. Радше меланхоліком, ніж флегматиком. Раціо в мені явно переважало, поки не зустрів свою майбутню дружину. Тоді на деякий час взяло гору емоцію, а тепер вже не знаю»* [7, с. 5]; *«... відчуваю якийсь неспокій, ніби фантомні болі душі»* [7, с. 5], *«Я відчуваю банкрутство своєї долі»* [7, с. 177].

Як бачимо, Самашедший, аналізуючи життя, оголює свою душу, що свідчить про його вразливість.

Інколи самоаналіз героя набуває сповідального характеру, що є сутнісною ознакою щоденникового жанру: *«Відчуваю себе перекресленим. Виправити становище не знаю як. Настає такий момент у житті, коли нічого вже не можеш виправити. Ні в стосунках, ні в обставинах. Ні в самому собі»* [7, с. 99].

Опис реальних подій через призму світосприйняття автора: *«У Великобританії пройшла конференція «Україна на роздоріжжі». Я сказав би інакше: Україна на бездоріжжі»* [7, с. 130]. У цьому записі автор демонструє свою небайдужість до майбутнього України через іронію.

Специфічна риса щоденникових записів, представлених у романі, – фрагментарність: *«На Європу налетів ураган. У Франції одного чоловіка вбило дахом власного будинку. На австрійському кордоні вивертало з корінням дерева. Від урагану загинуло двадцять вісім чоловік. Ураган називається Жаннет. На Сицилії заговорила Етна. У Катанії випав чорний сніг. Дев'ять вибухів у передмісті Йоганнесбурга. Вибух у Таїланді. Етна вищухла, почався землетрус на півдні Італії. У місті Сан-Джуліано на проїжджаючий автобус упав будинок»* [7, с. 244].

Фрагментарність моделюється шляхом сухої акцентації окремих подій, переважно – катастроф. За структурою це нагадує стрічку новин і засвідчує певну відстороненість автора від теми повідомлення, широту його мислення (обізнаність у всесвітніх новинах). Але варто звернути увагу на інформаційне вкраплення в цей глобальний подієвий контекст: *«У Франції одного чоловіка вбило дахом власного будинку»* [7, с. 244]. Для героя загибель однієї людини важлива так само, як світова катастрофа. Таким чином можна стверджувати, що гуманістичні цінності визначають аксіологічний орієнтир Самашедшого.

Опис буденних подій, від чого відмовлявся герой на початку щоденника, – невід'ємна ознака щоденникового жанру, все ж представлений у творі: *«Плита у нас електрична, дві конфорки несправні, а теща пече і смажить млинці, деруни й налисники, на те ж воно й свято Масниці»* [7, с. 87].

**Висновки:** Отже, «Записки українського самашедшого» Л. Костенко мають комплекс жанровизначальних рис щоденника: датування подій або опосередкована вказівка на час події, оповідь від першої особи, опис подій через призму світосприйняття автора, відображення його емоцій, почуттів. Особливістю є зорієнтованість на відображення суспільно важливих, історично значущих подій у світовому вимірі, хоча простежується й опис побуту, характерний для жанру щоденника. Специфічними рисою є фрагментарність, а варіативною – елементи сповідальності.

Об'єднавчим началом щоденника є фокус бачення головного героя, характеристика якого увиразнюється через призму його щоденникових записів. Перед нами постає типовий інтелігент – вразливий



аналітик, який намагається захистити себе від зовнішніх впливів імітуючи відстороненість від зовнішнього світу, але Самашедшему це не вдається.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галич О. “Записки українського самашедшого” Ліни Костенко як імітація документального твору. *Слово і час*. 2012. №7. С. 105–110. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/145064> (дата звернення: 27.01.2023).
2. Горбляньський Ю., Кульчицька М. “Кривава фієста сучасності” в откровенні від Ліни Костенко (зауваги про “Записки українського самашедшого”). *Слово і час*. 2011. №5. С. 73–83. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/144167> (дата звернення: 27.01.2023).
3. Дзюба І. “Самашедчість” як спротив абсурду. *День*. 2010. № 241. С. 13. URL: <https://day.kyiv.ua/article/cuspilstvo/samashedchist-yak-sprotuv-absurdu> (дата звернення: 28.01.2023).
4. Дроздовський Д. “Записки українського самашедшого” як рятівний електрошок. *Дзеркало тижня*. 2010. №48 (828). С. 12. URL: [https://zn.ua/ukr/ART/zapiski\\_ukrayinskogo\\_samashedshogo\\_yak\\_gyativniy\\_elektroshok.html](https://zn.ua/ukr/ART/zapiski_ukrayinskogo_samashedshogo_yak_gyativniy_elektroshok.html) (дата звернення: 28.01.2023).
5. Ісаєнко К. Функція “жанрової домовленості” у новій прозі Ліни Костенко (на матеріалі роману “Записки українського самашедшого”). *Література та культура Полісся. Соціальні аспекти історико-культурного розвитку Полісся й України. Збірник наукових праць*. 2011. Вип. 66. С. 19–23. URL: [http://lib.ndu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/356/1/p\\_66.pdf](http://lib.ndu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/356/1/p_66.pdf) (дата звернення: 28.01.2023).
6. Ковацька О. “Записки українського самашедшого” у світі постколоніальної рецепції. *Збірник наукових праць. Сучасні літературознавчі студії. Літературний дискурс: транскультурні виміри*. 2015. Вип. 12. С. 288–302. URL: [http://irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Sls\\_2015\\_12\\_28.pdf](http://irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Sls_2015_12_28.pdf) (дата звернення: 29.01.2023).
7. Костенко Л. Записки українського самашедшого. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2011. С. 416.
8. Костюк Г. Записники Володимира Винниченка. Винниченко В. Щоденник. Т. 1. 1911–1920. / ред., вст. ст. і прим. Григорія Костюка. Едмонтон Нью-Йорк, 1980. С. 11–28.
9. Коч Н. Інтертекстуальність роману Ліни Костенко “Записки українського самашедшого”. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Філологічні науки*. Бердянськ, 2014. Вип. 3. С. 211–220. URL: [file:///D:/Users/7/Downloads/nzbdpufn\\_2014\\_3\\_29%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/7/Downloads/nzbdpufn_2014_3_29%20(1).pdf) (дата звернення: 29.01.2023).
10. Літературознавча енциклопедія: в 2-х т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ: Академія, 2007. Т. 2. С. 592–593.
11. Левченко Г. Необароковий діаріуш людства Ліни Костенко. *Слово і час*. 2011. №5. С. 84–89. URL: <https://il-journal.com/index.php/journal/article/view/781/574> (дата звернення: 28.01.2023).
12. Рибак К. Специфіка жанру твору Ліни Костенко “Записки українського самашедшого”. *Збірник наукових праць студентів, аспірантів і молодих вчених «Молода наука-2012»: у 7 т. Запорізький національний університет*. Запоріжжя, 2012. Т. 5. С. 190–194. URL: [http://sites.znu.edu.ua/stud-sci-soc/t\\_5\\_gotovij.pdf#page=190](http://sites.znu.edu.ua/stud-sci-soc/t_5_gotovij.pdf#page=190) (дата звернення: 29.01.2023).
13. Шабаль К. Жанрово-стильові особливості сучасного політичного роману: дис. ... канд філол. наук: 10.01.01. Запоріжжя, 2019. С. 224. URL: <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/06/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82-%D0%B4%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97.pdf> (дата звернення: 30.01.2023).
14. Шахова К. Жанровий синкретизм роману Ліни Костенко “Записки українського самашедшого”. *Spheres of culture. Journal of Philology, History, Social and Media Communication, Political Science and Cultural Studies*. 2013. Том 5. С. 176–183. URL: [https://clio.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2014/12/Sphere\\_2012\\_V\\_5.pdf](https://clio.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2014/12/Sphere_2012_V_5.pdf) (дата звернення: 30.01.2023).
15. Яновська Л. Настав час не нидіти (про книжку Л. Костенко “Записки українського самашедшого”). *Урядовий кур’єр*. 2010. 21 грудня, № 239. С. 6.
16. Ярославський І. Образ героя-розповідача в романі Ліни Костенко “Записки українського самашедшого”. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Філологічні науки*, Миколаїв, 2013. Вип. 4. С. 272–275. URL: [file:///D:/Users/7/Downloads/Nvmduf\\_2013\\_4.12\\_58%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/7/Downloads/Nvmduf_2013_4.12_58%20(1).pdf) (дата звернення: 31.01.2023).

УДК 82-343.09 (045)

Єлизавета УЦА

**ЖАНР «ПОВІСТЬ-КАЗКА»: ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ ВИМІР**

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Буряк О.Ф.

У статті висвітлено історичні витоки жанру повісті-казки, визначено комплекс її сутнісних рис шляхом аналізу різних наукових позицій, через порівняння з іншими спорідненими жанрами (казка, повість) і жанровими різновидами (казкова повість, фантастична повість).

**Ключові слова:** казка, повість, повість-казка, гібридний жанр, дитяча література.

**Постановка проблеми та аналіз досліджень.** Творча палітра письменництва ХХ століття вражає стильовим розмаїттям та новими жанрами, що потребують наукового окреслення та визначення їх місця серед інших жанроформ.

Уже багато десятиліть повість-казка є одним з найпопулярніших жанрів дитячої та підліткової літератури. З’ясувати жанрові параметри повісті-казки намагалися такі відомі літературознавці як П. Білоус [1], В. Пахаренко [10], О. Галич [3], В. Гришук [4], Н. Марченко [9], М. Яким [11] Ю. Ярмиш [12] та ін. Але й на сьогодні цей синтетичний жанр потребує глибинного вивчення, адже його іманентні ознаки можуть коригуватися з появою нових літературних зразків.

**Мета нашої статті** – висвітлити історію виникнення жанру повісті-казки, визначити комплекс її сутнісних рис.





**Виклад основного матеріалу.** Для осмислення жанру повісті-казки насамперед треба з'ясувати специфіку кожного із жанрів, що утворює цей гібрид.

П. В. Білоус та І. Ю. Ковалів стверджують, що повість – жанр літературного твору, що виник як різновид пригодницької світської літератури у Середньовіччя й на той час був близький за своїми жанровизначальними характеристиками до казки, тому що сюжет був побудований як опис незвичайних подій, мандрівок, таємниць, перетворень, широко використовувалися такі художні засоби, як гротеск і гіпербола [1], [7].

За часів Київської Русі повістю називали розповідь про життєві або історичні події, такі твори за своїми жанровими характеристиками були близькі до літопису («Повість минулих літ») та апокрифів («Повість про Варлаама і Йоасафа»).

До XVIII століття повість набула нових рис, а саме – реалістичне начало притлумило фантастичне, реалістичні елементи – образи, події почали витісняти казкові. Це обумовило появу таких жанрових різновидів повісті, як історична, сатирична, побутова.

П. В. Білоус тлумачить повість як розповідний художній твір з нерозгалуженим сюжетом, невеликою кількістю персонажів і незначною кількістю подій [1, с. 140].

В. І. Пахаренко уточнює, що повість може мати не лише прозову, а й віршову форму, а за широтою охоплення життєвих явищ наближається до роману. Дослідник зазначає, що все-таки в повісті домінує одна сюжетна лінія та менша кількість персонажів, аніж у романі [10, с. 73].

Сучасні літературознавці сходяться на думці, що ознаками повісті є однолінійний рідше – дволінійний, але розгорнутий сюжет, порівняно з оповіданням, більший обсяг та, порівняно з романом, невелика кількість персонажів. Події в повісті можуть відбуватися в декількох часових площинах і висвітлювати одну чи кілька подій із життя героя.

Повість має свої жанрові різновиди: історична, соціально-побутова, психологічна, детективна тощо. Вони впізнавані, тому що відрізняються між собою тематикою, композиційними особливостями, художніми засобами. Натомість жанрові різновиди повісті – фантастична і казкова досить складно розмежувати.

У казковій повісті, подібно до фольклорних та літературних казок, можуть зображатися реальні та вигадані світи, сюжет напружений, побудований на змалюванні незвичайних подій, пов'язаних із казковими героями, чарами, метаморфозами.

У казковій повісті, що адресована дітям і підліткам, зазвичай, витримано традиційну сюжетну схему: позитивний герой проходить випробовування, долає труднощі на шляху до своєї мети й досягає бажаного результату, в такий спосіб ілюструючи універсальну ідею перемоги добра над злом.

Фантастична повість, відповідно, містить багато різних фантастичних елементів, але разом із тим у ній порушено актуальні проблеми реальності, зокрема – бездуховність, прагматизм сучасного світу, роль і місце особистості в соціумі, природі, майбутнє нашої планети. Цей жанровий різновид повісті призначений для більш широкої аудиторії, представленої не лише дітьми, підлітками, а й дорослими читачами.

Виникає питання: а хіба ж казку не можна вважати дитячою фантастикою і чи фантастика – це не казка для дорослих? Розмежування жанрів вітчизняної казкової та фантастичної повісті у XX столітті зумовлене радянськими стандартами: будь-яке фентезі в СРСР звинувачувалося у відсутності в ньому виховної ідеї, що повинна була б сприяти формуванню людини як гвинтика суспільного механізму.

Жанр казки має фольклорне походження, що позначилося на формуванні комплексу його іманентних рис.

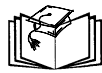
Р. Т. Гром'як та Ю. І. Ковалів у літературознавчому словнику-довіднику акцентують такі ознаки фольклорної казки: це розповідь про вигадані події та героїв за участю фантастичних сил та предметів. Наголошено, казці властива традиційність структури – зачин, основна частина, кінцівка. Події, що зображені у творі, не мають прив'язки до конкретного, історичного часу, використовуються словесні формули, які, навпаки, увиразнюють часову невизначеність, давність подій: «колись давно...», «давно-давно...», «у давні-предавні часи...» і т. д.. Художній простір казки ескізно означений, характеризується відсутністю розгорнутих описів – портретів героїв, пейзажів, інтер'єрів.

Персонажі казки частіше представлені абстрактними загальними назвами: король, царівна, вовк, дід, баба, дочка. В образній системі казки герої чітко позиціонуються як позитивні – добротворці і негативні – злотворці, відповідно, вони уславлюються або засуджуються.

Естетичні функції казки завжди доповнюються пізнавальними, морально-етичними та соціально-виховними [8].

Науковці вирізняють фольклорну казку та літературну казку, тобто казку, яка має конкретного автора чи авторів й зафіксована на матеріальних носіях. Варто зауважити, що сьогодні, окрім традиційного друкованого варіанту твору часто існують його електронні версії.

Жанр літературної казки формувалася тривалий час, ефективність цієї жанроформи доводять бестселери, що стали класикою в дитячій літературі: «Аліса в країні Див» (1865) Льюїса Керролла, Мері Поппінс» (1934) Памели Треверс, «Міо, мій Міо» (1954) Астрід Ліндгрєн, книжкова серія Туве Янсон про мумі-тролів



(1940–1970) та оригінальні сучасні твори, наприклад, «Мурлі» (2011) Анні Шмідт, «Леді Дейзі» (2016) Кінга-Сміта Діка та ін.

Закономірно виникла потреба наукового визначення цього жанру.

Л. Ю. Брауде пропонує таку літературознавчу дефініцію: «літературна казка – авторський художній чи поетичний твір, що ґрунтується або на фольклорних джерелах, або оригінальний. Твір переважно фантастичний, в якому змальовано чарівні пригоди вигаданих або традиційних казкових героїв, і в деяких випадках орієнтований на дітей; твір, у якому чари, чудо відіграють роль сюжетотвірного чинника і є вихідним пунктом характеристики персонажів» [2, с. 107].

Формування жанру повісті-казки простежується у творчості Марка Вовчка, яка однією з перших почала цілеспрямовано писати для дітей. Її «Дев'ять братів і десята сестриця Галя» та «Кармелюк» засвідчують, як складно письменниці було вийти за межі реалістичного канону. Риси казки – умовність, часопросторова невизначеність ледь простежуються в цих творах.

Поступово в другій половині ХХ ст. жанр літературної казки модифікується, розширюється спектр творів, які його представляють. Виникають гібридні жанрові утворення: казка-байка («Жабенятко» Ю. Ярмиша), казка-поема («Веселка» І. Калинця), казка-фeyлетон («Казка про Пшонку та Золоту рибку» Ю. Курпіль), казка-притча («Говорюща риба» Е. Андiєвської) тощо.

С. Іванюк стверджує: «на зміну сурогатним підробкам, що оспівували героїчні подвиги, прийшли веселі й дотепні твори, побудовані за сюжетно-композиційними канонами народних казок» [5, с. 394].

У ХХ столітті все більшої популярності серед жанрових гібридів набуває повість-казка, що поєднує риси літературної казки та фантастичної повісті.

Творчість українських письменників у ХХ столітті зорієнтована на розвиток жанру літературної казки в нових суспільно-історичних умовах становлення незалежної нації, відстоювання права на існування української держави, це відобразилося на ідейно-тематичному рівні, зокрема через утілення патріотичної ідеї, експлуатації колоритних образів фольклорного походження. Увиразнюється тенденція взаємодії фантастичного й реалістичного, збільшення кількості сюжетних ліній, розширення кола персонажів, зосередження авторської уваги на сучасних проблемах дітей та молоді і намагання висвітлити їх доступно і цікаво, посилюється увага до дитячої психології – комплекс цих виявів наближає твори до жанру повісті-казки.

І до сьогодні залишаються популярними твори Віктора Близнеця «Земля світлячків» (1979), Ірини Жиленко «Новорічна історія про двері, яких нема, і про те, як іноді корисно помилятися номером» (1986), Юрія Винничука «Місце для дракона» (1990), Галини Малік «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії» (1991), Марини Павленко пенталогія про русалоньку (2005–2013) та інші. Український золотий фонд дитячої літератури був збагачений творами Всеволода Нестайка «Незвичайні пригоди в лісовій школі» (1981), трилогія «В Країні Сонячних Зайчиків» (1994), «Казкові пригоди Грайлика» (1994).

Деякі з вище перелічених творів вивчаються у школі, адже ці вони позитивно впливають на формування особистості

На думку В. В. Кизиловой, повість-казка – синтетичний жанровий різновид, що поєднує ознаки двох жанрів: фантастичні герої, події, атмосфера дива – від казки, а обсяг середній між оповіданням і романом, велика кількість персонажів, кілька сюжетних ліній, психологізм, ліризація творів, свідомо орієнтація автора на читачів певної вікової категорії – від повісті [6, с. 56].

Автор повісті-казки створює вигадану історію, на прикладі якої формує світоглядні орієнтири, систему цінностей читача, вчить оцінювати й аналізувати вчинки героїв, знайомитися з проблемами та правилами навколишньої дійсності в цікавому для дитини форматі. Має рацію письменник і педагог В. Сухомлинський, який вважає, що стратегія казки ефективна розглядає формування особистості пчерез призму сприймання дитиною реальності через призму фантастичного, казкового світу, що підпорядкований загальнолюдським цінностям і моральним засадам.

#### **Висновки.**

Отже, повість-казка – гібридний жанр, який поєднує ознаки казки і повісті, орієнтований на читача молодшого шкільного та середнього віку. Жанровизначальні риси казки, що властиві повісті-казці, – фантастичність (персонажі, події, ситуації, предмети), поділ героїв на позитивних і негативних, але не такий чіткий, як у фольклорній казці, умовність, повчально-виховна ідея, традиційний сюжет – долання перешкод, випробувань позитивним героєм, щаслива розв'язка. Ознаки повісті, характерні, для повісті-казки, – середній між оповіданням і романом обсяг, кілька сюжетних ліній, велика кількість персонажів.

У повісті-казці порушуються актуальні проблеми, головні герої зображені здебільшого реалістично. Таким чином автор робить героїв близькими читачеві.

У жанрі повісті-казки писали відомі українські митці В. Нестайко, В. Близнець, І. Жиленко, А. Костецький, О. Іваненко, Г. Малік, Я. Стельмах, В. Рутківський, М. Павленко, С. Дзюба та ін..

Жанр повісті-казки – один із найпопулярніших жанрів у сучасній українській дитячій літературі, що суголосно тенденціям розвитку світової дитячої літератури.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоус П. В. Вступ до літературознавства. Теорія літератури. Психологія художньої творчості : лекції. Житомир : Рута, 2009. 336 с.
2. Брауде Л. Скандинавская литературная сказка. Москва : Наука, 1979. 208 с.
3. Галич О. А., Назарець В. М., Васильєв Є. М. Теорія літератури : підр. для студ. філ. спец. вищ. навч. закл.. Київ : Либідь. 2005. С. 415.
4. Гришук В. В. Літературна казка: становлення та розвиток жанру. *Наукові записки Харківського національного педагогічного у-ту ім. Г. С. Сковороди*. 2013. №1. С. 22–27.
5. Іванюк С. С. Література для дітей. 40–90-ті роки : підруч. для студ. гуманіт. спец. вузів / за ред. В. Г. Дончик. Київ. 1998. С. 398.
6. Кизилова В. В. Українська література для дітей та юнацтва: новітній дискурс : навч.-мет. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Старобільськ : вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2015. С. 236.
7. Літературознавча енциклопедія: в 2 т. Т. 1. / авт.-уклад. Ю. Ковалів Київ : Академія, 2007. С. 608.
8. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. Київ : ВЦ «Академія», 1997. С. 752.
9. Марченко Н. В. Аксиологічний аспект розгляду «казки» як фольклорного й авторського твору в процесі формування світогляду індивідуума. *Літературознавчі студії*. № 40(2). 2013. С. 32–41.
10. Пахаренко В. І. Основи теорії літератури: навч.-мет. посіб. Київ : Генеза, 2009. С. 296.
11. Яким М. Ю. Трансформація казки як жанру у фантастичну повість у творчості Галини Малик. *Науковий Вісник Ужгородського Університету. Серія Філологія*. 2019. С. 151–156.
12. Яришич Ю. Ф. У світі казки: літературно-критичний нарис. Київ : Радянський письменник, 1975. С. 144.

УДК 811-111

Мілана ХАРЧЕНКО

## СТРУКТУРА І СЕМАНТИКА ШАХОВИХ ТЕРМІНІВ ТА ЇХ ПЕРЕКЛАД НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ВОЛТЕРА ТЕВІСА «ХІД КОРОЛЕВИ»

(студентка II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Тарнавська М. М.

У статті надано результати детального компаративно-лінгвістичного аналізу шахової термінології на матеріалі роману американського письменника Волтера Тевіса «Хід королеви». На основі отриманих статистичних даних визначено структурно-семантичні особливості перекладу шахових термінів і передачі шахової нотації в контексті художнього твору та оцінено перспективи перекладознавчої тенденції в роботі з термінологічною лексикою в сучасній літературі.

**Ключові слова:** структурно-семантичний аналіз, компаративно-лінгвістичний аналіз, шахова термінологія, шахова нотація, термінолексика в літературі.

**Постановка проблеми.** Лексика науково-популярної шахової літератури набирає обертів, і тому дедалі частіше проникає в тексти художніх творів. Наявність у романах шахових термінів викликає певні труднощі в перекладачів, адже будь-який термін має одночасно не тільки зберігати свою конотативну функцію, а й органічно звучати в контексті художньої літератури. Переклад шахової термінології вимагає специфічних методів і прийомів, особливо за умови відокремленості від звичного спортивного шахового середовища.

**Актуальність** дослідження обумовлена потребою детального вивчення способів та правил перекладу вузькогалузевих шахових термінів у художніх творах.

**Мета** дослідження полягає у визначенні структурно-семантичних особливостей і лінгвістичної специфіки перекладу шахової термінології в тексті роману.

**Об'єкт** дослідження складає шахова термінологічна лексика, відібрана з роману Волтера Тевіса «Хід королеви».

**Предметом** дослідження виступають особливості перекладу цих шахових термінів українською мовою.

**Аналіз попередніх публікацій із теми дослідження.** Термінологічна лексика входить у вузькогалузеву, або спеціальну лексику, яка переважно моносемічна та має еквіваленти в мові перекладу [1, с. 168]. Проблема вивчення термінології стала предметом багатьох досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, серед яких Д. С. Лотте, Е. К. Дрезен, Г. О. Винокур, О. О. Реформатський, Б. М. Головін, Р. Ю. Кобрін, А. В. Лемов, І. К. Білодід, Т. Р. Кияк, Т. І. Панько, І. М. Кочан, А. В. Крижанівська та ін.

Багато питань і дискусій викликає проблема перекладу термінів у текстах різних тематик. Мовознавці С. Влахов та С. Флорін, зокрема, ввели головне правило перекладача – термін має перекладатися терміном, але в залежності від контексту та лінгвістичного середовища [4, с. 273]. Проте варто зазначити, що наукові дослідження шахової термінології та її перекладу майже відсутні, адже це відносно нова тенденція в перекладознавстві, яка ще потребує вивчення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Для опрацювання перекладу шахових термінів важливо визначитися з тим, що саме вважати терміном. Визначення О. В. Суперанської, Н. В. Подольської, Н. В. Васильєвої поєднує в собі погляди багатьох науковців: «Термін – це спеціальне слово (чи словосполучення), яке прийняте в професійній діяльності й уживається в особливих умовах; словесне позначення поняття певної галузі професійних знань; основний



поняттєвий елемент мови спеціального призначення. Для свого правильного розуміння термін вимагає спеціальної дефініції (точного наукового визначення)» [7, с. 14].

На доперекладацькому етапі роботи над текстом варто розпізнати термінологічні одиниці серед іншої лексики. Під час перекладу художньої літератури це особливо важливо, адже «в художньому творі термін виконує насамперед поставлену йому автором стилістичну задачу, тим часом і не втрачаючи свого предметного значення» [4, с. 273].

Для нашого дослідження ми, перш за все, виокремили шахову термінологію в оригінальному тексті роману «Хід королеви» методом суцільної вибірки (див. табл. 1). Кількість термінів становила приблизно 160 одиниць. Структурно ми розділили їх на одно- та двокомпонентні одиниці, термінологічні та фразові сполучення [10, с. 42-43]. Отримано такі результати: із загальної кількості в 160 шахових термінів 52 одиниці (33%) виявилися однокомпонентними, 38 од. (24%) – двокомпонентними, 63 од. (39%) – термінологічними сполученнями і лише 7 од. (4%) – фразовими сполученнями.

Таблиця 1. Класифікація англійських термінів за структурою

Тип структури	Кількість, од.	Кількість, %	Приклад
Однокомпонентні	52	33%	king, pawn, trade, resign, threat, mate, check
Двокомпонентні	38	24%	counterattack, endgame, chessboard, midgame
Термінологічні сполучення	63	39%	the queen's gambit, backward pawn, king's bishop, weak piece
Фразові сполучення	7	4%	to take a piece, to make threatened hurdle, to bring the king out, to knight the pawn

Як видно з поданих даних, найбільше в романі виявилось термінологічних сполучень і однокомпонентних термінів. Така статистика пояснюється відносно простим структурним складом усієї шахової термінології як такої. Вона органічно звучить в оригіналі роману, не обтяжує мовлення персонажів, а навпаки, прийнятна в контексті.

Як і будь-яка термінологічна лексика, шахова також має своє понятійне середовище. Тому нам потрібно було розподілити дані шахові терміни на наступні категорії: дошка та її елементи (*square, file*), етапи гри (*midgame, opening*), ходи (їхні назви) (*to check, to force*), фігури (їхні назви й типи) (*queen, bishop*), елементи шахової нотації (*king four, bishop one*), комбінації/позиції (*Sicilian Defense, to fianchetto*) і титули/звання гравців (*master, grandmaster*) [2]. Серед термінів було також кілька власних назв (переважно назви шахової літератури: *Chess Review, Modern Chess Openings*), і низка термінів не потрапили до жодної з перерахованих категорій (*skittles, to adjourn*) (див. діагр. 1).

Діаграма 1.



Склавши статистичний аналіз, ми дійшли таких результатів: із 160 шахових термінологічних одиниць 43 (27%) належали до категорії нотації, 33 од. (21%) – комбінації/позиції, 30 од. (19%) – назви і типи фігур,



23 од. (14%) – назви і типи ходів, 9 од. (6%) – дошка та її елементи, 4 од. (3%) – титули/звання гравців, 4 од. (3%) – етапи гри. Також 4 одиниці (3%) належать до власних назв, і 10 одиниць (6%) виявилися без належності до жодної з категорій. Терміни категорії нотації переважають тому, що в романі присутні детальні описи шахових партій, які розігрують персонажі, та ходів фігурами на певні поля шахівниці.

Після опрацювання шахової термінології в оригінальному тексті, ми проаналізували структурний склад перекладених термінів (див. табл. 2). За допомогою методу кількісних підрахунків отримано такі дані: 60 одиниць (38%) виявилися термінологічними сполученнями, 46 од. (29%) – однокомпонентними термінами, 44 од. (27%) – двокомпонентними термінами, і лише 10 одиниць (6%) належать до фразових сполучень.

Таблиця 2. Класифікація перекладених термінів за структурою

Тип структури	Кількість, од.	Кількість, %	Приклад
Однокомпонентні	46	29%	горизонталь, білі, шахівниця, партія
Двокомпонентні	44	27%	мітельшпіль, ендшпіль, контраатака
Термінологічні сполучення	60	38%	поставити шах, класичний хід, довге рокірування, відкласти гру
Фразові сполучення	10	6%	позбавити короля захисту, поставити під бій, провести пішака у ферзі

Можна сказати, що структурний склад перекладених шахових термінів зберіг схожу статистику. Щоправда, в перекладі абсолютну більшість термінологічних сполучень становлять саме сполучення. Це пояснюється відсутністю багатьох однослівних відповідників англійським однокомпонентним термінам в українській мові.

Говорячи про переклад шахової термінології в художній літературі, неодмінно постає необхідність визначити перекладацькі трансформації та прийоми, які б змогли передати значення і функцію терміну, проте й не зашкодити художньому стилю мовлення. Найпоширенішими лексичними і лексико-семантичними трансформаціями є транскодування (транскрипція, транслітерація, адаптивне транскодування), калькування, модуляція (або смисловий розвиток) [3, с. 24-25]. Важливим у перекладі термінів є поняття еквівалентності, тобто «постійна рівнозначна відповідність, що, як правило, не залежить від контексту» [6, с. 13]. За відсутності еквіваленту англійському терміну в українській мові може використовуватися експлікація або інші прийоми [9, с. 278].

Саме таку класифікацію ми й застосували в аналізі (див. діагр. 2). Отримано наступну статистику: 47 термінологічних одиниць (29%) перекладено адаптацією, 34 од. (21%) – калькуванням, 30 од. (19%) мають словникові відповідники (еквіваленти). 19 одиниць (12%) передані експлікацією, 18 од. (11%) – транскодуванням (в основному транскрибуванням або транслітеруванням із іншомовних запозичень), і 12 од. (8%) перекладені модуляцією.

Діаграма 2.





Окремої уваги заслуговує категорія шахової нотації, яка переважно була перекладена шляхом адаптації. Це стосується назв полів шахівниці. Складність перекладу таких шахових термінів полягає в тому, що англійська нотація кардинально відрізняється від української. Номери клітинок на дошці залежать від того, якими фігурами грає шахіст – чорними чи білими. До того ж, шахівниця умовно поділена на два фланги – королівський і ферзевий. Так, в один термін входить мінімум 2, а то і 3 елементи – назва флангу, назва фігури і поле, куди вона робить хід, тому для кожного з обох гравців нотація звучить по-різному. Якщо для американського читача звичними є такі терміни, як *bishop seven, knight two, king rook file*, то український читач скоріше зрозуміє адаптовані назви *c7, g2* та *h1*. За словами перекладачки Елли Євтушенко, яка переклала роман «Хід королеви» у 2021 році, вона адаптувала кожний елемент англійської шахової нотації для спрощення українському читачу сприйняття тексту [5].

Калькуванням перекладені в основному термінологічні сполучення (англ. *doubled rook, Indian defense, backward pawn* – укр. *подвоєна тура, індійський захист, відсталий пішак*). Найбільше словникових відповідників (еквівалентів) мають однокомпонентні шахові терміни (англ. *bishop, rank, variation* – укр. *слон, горизонталь, варіант*). Під час перекладу експлікацією переважно однокомпонентні терміни та сполучення перетворюються на фразові сполучення (англ. *to castle, a simultaneous, to be equal* – укр. *провести рокірування, сеанс одночасної гри, зрівняти позиції*). Збереження структурного складу оригінальних і перекладених шахових термінів (однокомпонентні терміни і фразові сполучення англійською мовою перекладені відповідно однокомпонентними термінами і фразовими сполученнями українською) забезпечив переклад модуляцією (англ. *to take a piece, to bring the king out, check* – укр. *побити фігуру, позбавити короля захисту, шах*). Трансформація транскодування використовується для однокомпонентних англійських термінів, де українські відповідники в основному передають звуковий склад іншомовних запозичень із німецької, французької, персидської мов, тому що саме запозичення в таких випадках є загальноприйнятими варіантами у світі шахів (англ. *opening, endgame, chess* – укр. *дебют* – транскрибування із французького запозичення, *ендшпіль* – із німецького, *шахи* – із персидського). Попри те, що англійська мова має свої словникові відповідники, переклад в українській мові переважно здійснюється із запозичень, адже саме вони є офіційними шаховими термінами.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, здійснений нами структурно-семантичний аналіз шахової термінологічної лексики на матеріалі роману Волтера Тевіса «Хід королеви» засвідчив, що найпоширенішими перекладацькими трансформаціями виявилися адаптація, калькування та використання словникових відповідників (еквівалентів); чималу кількість шахових термінів було передано експлікацією через відсутність адекватного відповідника в українській мові; переклад шляхом модуляції (сислового розвитку) застосований до меншої кількості термінів, проте належним чином передає значення і функції відповідних термінологічних одиниць. Найрозповсюдженими шаховими термінами, що перекладені транскрибуванням або транслітерацією, є іншомовні запозичення, які, хоч і мають англійські еквіваленти, приймають свою вихідну форму в українському тексті.

Проблема перекладу шахової термінології, особливо в художній літературі, стає все більш актуальною із поширенням цього виду спорту у всьому світі. Її перспективним вирішенням може бути укладання фахівцями-лінгвістами глосарію шахової термінологічної лексики, який перекладачі могли б використовувати під час роботи не тільки з науково-технічними текстами, а й художніми творами.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика. СПб: СОЮЗ, 2001. 288 с.
2. Білоніжка І. С. Особливості шахової термінології. Київ: Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені І. Сікорського», 2017.  
URL: [http://www.rusnauka.com/13\\_NPE\\_2017/Philologia/6\\_224893.doc.htm](http://www.rusnauka.com/13_NPE_2017/Philologia/6_224893.doc.htm)
3. Білоус О. М. Науково-технічний переклад. Курс лекцій та практичних. Навч. посіб. Кіровоград: ПВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. 100 с.
4. Влахов С., Флорин С. Непереваемое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 342 с.
5. Євтушенко Елла. Блог «Елла в країні слів» (Телеграм-канал). URL: <https://t.me/ellainwordland>
6. Рещкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. М.: Р.Валент, 2007. 244 с.
7. Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. Общая терминология. Терминологическая деятельность. М.: Едиториал УРСС, 2005. 288 с.
8. Томіленко Л. М. Термінологічна лексика в сучасній тлумачній лексикографії української літературної мови. Монографія. Івано-Франківськ: Фоліант, 2005. 160 с.
9. Фурт Д. В. Способи перекладу термінів українською мовою з англійської. *Філологічні студії*, 2018. №17. С. 272-281.
10. Фурт Д. В., Дмитрук Л. А. Термінологія: навч. посіб. Кривий Ріг: ДонНУЕТ, 2020. 172 с.



УДК 37.09/811.111

Катерина ЧУМАЧОК

**ВИКОРИСТАННЯ ПІСНІ В НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ  
УЧНІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кочубей В. Ю.

Статтю присвячено особливостям організації роботи з англійською піснею в процесі навчально-пізнавальної діяльності учнів старшої школи. Проаналізовано навчальні програми, загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, здійснено аналіз рекомендованих МОН України підручників та онлайн ресурсів на предмет використання пісень в навчанні англійської мови. Окреслені способи використання пісенного матеріалу для розвитку мовної та мовленнєвої компетентності.

**Ключові слова:** пісня, етапи роботи з піснею, навчально-пізнавальна діяльність, мовна та мовленнєва компетентність.

**Постановка проблеми.** Процес освоєння іноземної мови – це кропітка щоденна праця, яка вимагає від людини багато енергії, сил та постійної концентрації уваги. Водночас одноманітність у процесі вивчення стомлює як дітей, так і дорослих, знижує концентрацію та негативно впливає на якість засвоєння інформації. Відтак, актуальним є пошук таких способів і прийомів вивчення англійської мови, які були б одночасно мотивуючими та ефективними. Використання іншомовних пісень має значний дидактичний потенціал. Пісня сприяє засвоєнню національних і загальнолюдських цінностей, підвищує самооцінку, національну гордість, ідентифікацію з культурою та впевненість у собі. Музика як засіб спілкування долає мовні та культурні бар'єри, об'єднує людей різних переконань, віку, статі і національності [27]. Пісня мотивує учнів до вивчення мови і полегшує сам процес її вивчення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питанням використання пісні, музики та віршованого матеріалу на уроках іноземної мови, зокрема англійської, педагоги та методисти займаються не одне десятиліття. Пісню досліджують як мнемонічний прийом при вивченні граматики (І. Коваленко, С.В. Баранова), як спосіб формування соціокультурної компетентності (М.М. Сідун, Т.К. Полонська). Роботу з піснею здійснюють і в початковій (Т.Б. Філоненко), і у вищій школі (Л.В. Петько). Музичний спосіб вивчення іноземної мови навіть вважають основною тенденцією навчання майбутнього (Г.М. Карпенко). Практичні рекомендації по застосуванню пісень вміщують роботи І. Ільчишин, О. Некрутенко, В. Приходько, Т. Murphy, С. Graham, D. Eken, K. Bilsborough, Jin Zhang. Однак більшість досліджень присвячені окремим аспектам використання пісень при вивченні мови, тому актуальним залишається питання комплексного підходу до застосування пісень у навчально-пізнавальній діяльності учнів, що і є предметом цієї статті.

**Метою статті є** з'ясування особливостей організації роботи з англійською піснею в процесі навчально-пізнавальної діяльності учнів старшої школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасне життя вимагає таких педагогічних технологій, що повинні, з одного боку, забезпечити учням якісні глибокі знання, створюючи інтелектуальну базу для наступного навчання, а з іншого боку, орієнтуватися на фізичне, психічне, духовне здоров'я дитини і враховувати психофізіологічні особливості кожного віку. У зв'язку з цим особливий інтерес являють собою можливості використання в навчанні дітей музики [23].

Розрізняють чотири типи причин використання пісень у викладанні англійської мови: афективні (створення сприятливої атмосфери на уроці), когнітивні (розвиток автоматизму мовних навичок), лінгвістичні (активізація нового лексико-граматичного матеріалу) та соціально-культурологічні (розкриття традицій та звичок народу через пісню) [19].

Серед різноманіття пісень, які можуть слугувати навчальним матеріалом, виокремлюють такі:

— пісні та римівки, що спонукають до дії (Action Songs and Rhymes) – рахування, використання тіла для демонстрації мовного матеріалу та вірші, які побудовані на проговоренні лексичних одиниць по літерах (spelling rhymes);

- традиційні вірші та римівки (Traditional songs and rhymes);
- джазові чанти (Jazz Chants);
- сучасні вірші та попмузика ('Pop' and contemporary songs);
- пісні для малят (Nursery Rhymes);
- народні пісні (Folk Songs);
- пісні, що спеціально створені для навчання (Learning Songs);
- скоромовки (Tongue Twisters);
- святкові пісні (Holiday Songs) [19].



Вивчення мови охоплює чотири види мовленнєвої діяльності: слухове сприйняття (аудіювання), зорове сприйняття (читання), усне продукування (говоріння), писемне продукування (письмо). Рецептивні та продуктивні навички взаємопов'язані, одна категорія навичок активно сприяє формуванню інших [29]. Пісня є оптимальним засобом комплексного формування рецептивних, репродуктивних і продуктивних навичок. З'ясуємо, як саме представлений пісенний матеріал в підручниках англійської мови та які рекомендації стосовно використання пісень на уроках іноземної мови надають нормативні документи в галузі освіти.

Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів [14; 15] не вміщують чітких вказівок стосовно використання пісенного матеріалу чи очікуваних результатів учнів стосовно сприйняття пісні на слух. Однак, впровадження нового змісту передбачає формування в учителів, методистів готовності працювати в ситуації вибору нових програм, навчально-методичного забезпечення, посилення психологічної підготовки до використання нових способів навчальної взаємодії з учнями [24].

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти зазначають, що використання пісенного матеріалу є засобом підвищення мотивації та покращення мовних навичок учнів [26]. Також в рекомендаціях підкреслюється можливість поєднання пісень з іншими методами для досягнення більш ефективних результатів.

Основним засобом навчання іноземної мови в школі є підручник. Проаналізуємо підручники з англійської мови, які рекомендовані Міністерством освіти і науки України, на предмет використання пісенного чи віршованого матеріалу. В результаті аналізу виявлено, що в підручниках початкової школи вірші, римівки, чанти та пісні є вагомим складовою навчальної теми. Зокрема, це стосується підручників "Smart Junior for Ukraine" [9; 10; 11], "Quick Minds" [20; 21; 22], "Fly High for Ukraine" [28]. У підручниках "Smart Junior for Ukraine" для 2 класу ми нарахували 8 пісень, для 3 класу – 10 пісень і 8 чантів, для 4 класу – 8 пісень і 8 чантів. Підручник "Quick Minds" за 2 клас вміщує 9 пісень і 9 чантів, для 3 і 4 класів – по 9 пісень. Важливо те, що пісні, представлені в підручниках, спеціально створюються для кожної теми та використовують певний набір лексичних одиниць, фоніксів, граматичного матеріалу (learning songs).

Однак, під час аналізу підручників для 5-9 та 10-11 класів помічаємо, що кількість пісень, римівок, чантів чи віршів в них значно зменшується в порівнянні з підручниками початкової школи. Зокрема, з шести підручників з англійської мови для учнів 10 класу авторів М. Нерсисян, А. Піроженко [17], О. Карпюк [4]; Л. Калініна, І. Самойлюкевич [5] Л. Морська [12]; М. Кучма, І. Задорожна [7]; В. Буренко [1]) лише один підручник містить пісенний матеріал [7], три підручники – вірші. Жоден з шести підручників з англійської мови для 11 класу (автори М. Нерсисян, А. Піроженко [16]; О. Карпюк [3]; Л. Калініна, І. Самойлюкевич [6]; Л. Морська [13]; М. Кучма, І. Задорожна [8]; В. Буренко [2]), не використовує пісні. Відсутність пісень у підручниках з англійської мови для старшої школи, на нашу думку, зумовлена декількома причинами. Одним з пояснень є ускладнення навчального матеріалу в старших класах, збільшення ролі теоретизування, абстрактного мислення у старших школярів. Крім того, з віком у дітей змінюються смаки, формується самостійність, увага стає більш вибірковою, вона залежить від спрямованості інтересів. Відтак, підбір пісень відповідно до дидактичної мети уроку є відповідальністю вчителя.

Використання пісенного матеріалу в процесі навчання мови здійснюється за певними вимогами, а саме:

1. Вибір пісенного матеріалу повинен відповідати рівню володіння мовою учнів. Пісні повинні мати відповідний рівень складності лексичного та граматичного матеріалу.

2. Загальна мета використання пісень – забезпечення комунікативної взаємодії між учнями. Вона досягається шляхом обговорення теми пісні в парах або групах.

3. Використання пісенного матеріалу на уроці має бути частиною інтегрованого підходу у викладанні мови, що включає аудіювання, говоріння, читання та письмо.

4. Використання пісень має бути спрямоване на розвиток мовної та культурної компетенції учнів.

5. Пісні слід підбирати таким чином, щоб вони стимулювали інтерес і мотивацію учнів до вивчення мови.

Робота з піснею на уроці англійської мови охоплює декілька етапів. Зарубіжними методистами (К. Bilsborough, Jin Zhang) розроблено чимало інструкцій і рекомендацій стосовно використання автентичного пісенного матеріалу. Наприклад у книзі "Sing out loud" [30] автори подають інструкції для різних видів діяльності під час роботи з піснею. Так у процесі роботи з піснею виділяють кілька етапів:

1. етап попереднього прослуховування (pre-listening),

2. етап роботи з піснею під час її прослуховування (listening / while listening activity),

3. етап відтворення пісні (singing/music activity)

4. етап роботи з піснею після прослуховування (post-listening activities) [30].

Вчитель та методист Британської Ради Кетрін Білсборо пропонує вправи на аудіювання пісень для дітей і поділяє їх на 3 групи:

1. діяльність перед аудіюванням,

2. вправи під час прослуховування пісні,





3. активність після прослуховування [25].

Л.В. Петько у методиці розучування пісні пропонує виділити такі етапи:

1) презентація пісні, 2) читання тексту пісні, 3) фонетичне опрацювання тексту, 4) читання і переклад тексту пісні студентами, 5) розучування пісні, 6) виконання пісні; виконання лексичних і граматичних вправ на засвоєння мовного матеріалу пісні [18].

Отже, прослідковуємо три основні етапи роботи з пісню, які є спільними для всіх: етап попереднього прослуховування (pre-listening), етап роботи з пісню під час її прослуховування (while listening activity) та етап відтворення пісні.

Пісні часто застосовуються як інструмент для формування лінгвістичної компетенції – фонетичної (правильна артикуляція звуків, вимова, ритм, наголос, інтонація), лексичної (лексичні одиниці) та граматичної (граматичні структури мови).

Наведемо приклад застосування пісні в навчально-пізнавальній діяльності учнів. Як демонстраційний матеріал було обрано сучасну англійську пісню “Never Say Never” виконавців Sam Tinnesz and Unsecured. Це мотиваційна пісня, яка може бути використана на уроках учнів середньої та старшої школи при вивченні тем “People and Society”, “People and Relationship”, “Family Relationship”, “Focus on Youth”.

Перший етап – етап попереднього прослуховування. Він складається з фонетичної розминки та опрацювання лексичних одиниць з тексту пісні.

1. Practice the pronunciation of the words from the table. Pay attention to their pronunciation features.

- слова зі складною вимовою (e.g. *fearless, ashes, hurt, first, demons*),
- наголос слова (e.g. *underestimate, unraveling, within*),
- артикуляційні особливості складних звуків (e.g. *[ð], [θ] thorn, through, faith, within*)

2. Learn the words/word combinations:

- *to take a stand* – відстоювати свою позицію
- *to rise from the ashes* – відродитися з попелу

3. Match the words with their Ukrainian equivalents.

4. Guess what this song is about according to the words from the song.

Вправа на передбачення змісту пісні, спираючись на опрацьовані слова, спрямована на розвиток комунікативної компетентності, а також навичок критичного і творчого мислення.

Наступний етап – робота з пісню під час прослуховування. Вправи цього етапу в основному спрямовані на розвиток навичок слухового сприйняття.

1. Listen to the song and order the sentences.

2. Listen to the song and find the words with the same meaning.

e.g. *to give up – to stay down; unafraid – fearless; to remove a cloud of fine – to dust off.*

3. Listen to the song. Fill in the missing words.

Заключний етап – робота з пісню після її прослуховування. Ми пропонуємо вправи на розвиток граматичних навичок (мовні) та навичок усного продукування (мовленнєві). Приклади вправ для опрацювання певних граматичних явищ:

1. Define the tense of the verb.

e.g. *It hurt just a little bit – (hurt) past simple;*

*I won't put my head down in the sand – (won't put) future simple;*

2. Look through the text. Write down all cases of using Pasticiple 1.

e.g. *Digging in like a thorn in my side.*

*Dusting off my shoulders take a stand.*

Для розвитку навичок говоріння пропонуємо відповіді на питання:

1. Answer the questions.

1. *What is the theme of the song?*

2. *How can this song reflect the inner feeling of the person?*

3. *Why is motivation so important for teenagers?*

Також можна запропонувати створити міні-діалог з використанням слів з тексту пісні чи невеликий за обсягом твір-роздум. Варто зауважити, що не завжди доцільно виконувати одразу всі вправи на уроці. Краще використовувати пісню протягом 2-3 уроків. По-перше, діти легше запам'ятають лексичні одиниці, граматичний матеріал. По-друге, завдяки певному часовому проміжку між уроками є більше часу на осмислення пісні, її глибшого значення.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Підводячи підсумки, можна стверджувати, що пісня надає чудові можливості для вивчення іноземної мови, стимулюючи розвиток пізнавальної активності та емоційного інтелекту учнів. Пісня є оптимальним засобом формування та активізації мовних (фонетичних, лексичних та граматичних) навичок, а також розвитку мовленнєвої компетентності. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні специфіки використання пісень для розвитку соціокультурної компетентності учнів.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буренко В. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту). Харків : Ранок, 2018. 218 с.
2. Буренко В. М. Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту). Харків : Ранок, 2019. 208 с.
3. Карпюк О. Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту). Тернопіль : Астон, 2019. 256 с.
4. Карпюк О. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту). Тернопіль : Астон, 2018. 256 с.
5. Калініна Л., Самойлокевич І. Англійська мова (10-й рік навчання, профільний рівень). Київ : Генеза, 2018. 240 с.
6. Калініна Л., Самойлокевич І. Англійська мова (11-й рік навчання, профільний рівень). Київ : Генеза, 2019. 208 с.
7. Кучма М., Задорожна І. Англійська мова (6-й рік навчання, рівень стандарту). Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2018. 192с.
8. Кучма М., Задорожна І. Англійська мова (7-й рік навчання, рівень стандарту). Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2019. 208 с.
9. Мітчелл Г. К., Малкогіанні М. Англійська мова: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). Київ : Лінгвіст, 2019. 112 с.
10. Мітчелл Г. К., Малкогіанні М. Англійська мова: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). Київ : Лінгвіст, 2020. 112 с.
11. Мітчелл Г. К., Малкогіанні М. Англійська мова: підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). Київ : Лінгвіст, 2021. 128с.
12. Морська Л. Англійська мова (10-й рік навчання, профільний рівень). Тернопіль : Астон, 2018. 288 с. URL:
13. Морська Л., Англійська мова (11-й рік навчання, профільний рівень). Тернопіль : Астон, 2019. 256 с.
14. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5 – 9 класи. URL <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf> (дата звернення: 17.03.2023).
15. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> (дата звернення: 17.03.2023).
16. Нерсисян М., Піроженко А. Англійська мова (11-й рік навчання, рівень стандарту). Ірпінь : Перун, 2019. 192 с.
17. Нерсисян М., Піроженко А. Англійська мова (10-й рік навчання, рівень стандарту). Ірпінь : Перун, 2018. 192 с.
18. Петько Л. Робота над піснею в курсі вивчення англійської мови як один із засобів професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей. *Іноземні мови*. 2011. № 1. С. 44–48
19. Приходько О. Автентичні пісні у викладанні англійської мови як засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів. Суми, 2014.
20. Пухта Г., Гернгрос Г., Льюїс-Джонс П. Л.-Дж. Англійська мова: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). Київ : Лінгвіст, 2019. 112 с.
21. Пухта Г., Гернгрос Г., Льюїс-Джонс П. Л.-Дж. Англійська мова: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). Київ : Лінгвіст, 2020. 112 с.
22. Пухта Г., Гернгрос Г., Льюїс-Джонс П. Л.-Дж. Англійська мова: підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом). Київ : Лінгвіст, 2021. 112 с.
23. Сідун М., Полонська Т. Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти. Мукачево, 2018. 342 с.
24. Фучила О. Використання пісень в процесі вивчення англійської мови. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*, 2007. С. 42–46.
25. Bilsborough K. Listening activities for songs. Teaching English. British Council. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/teaching-resources/teaching-secondary/activities/pre-intermediate-a2/listening-activities-songs>. (date of access: 19.03.2023).
26. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe. 2018. URL : <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
27. Israel H. Language learning enhanced by music and song. *Literacy information and computer education journal (LICEJ)*. 2013. No. 2(1). P. 1360–1365
28. Perret J., Covill C., Sydorчук L. Fly High Ukraine 2. Pupil's book. Pearson, 2018. 143 p
29. Productive skills. British Council URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/n-p/productive-skills> (date of access: 19.03.2023).
30. Sing out loud. General Song Activities for American Rhythm URL: [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/ar\\_general\\_activities.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/ar_general_activities.pdf) (date of access: 16.03.2023)



---

**ІСТОРИЧНІ НАУКИ. ПРАВОЗНАВСТВО**

УДК 94 (093) «1930/1940»

**Марина САВЧЕНКО****ОБРАЗИ ЛІДЕРІВ АНТИГІТЛЕРІВСЬКОЇ КОАЛІЦІЇ, НАЦИСТСЬКОЇ НІМЕЧЧИНИ  
ТА ЇЇ СОЮЗНИКІВ У КАРИКАТУРАХ 1930-Х – 1940-Х РОКІВ***(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права)**Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Позднякова І.С.*

*Стаття спрямована на висвітлення специфічних рис політичної карикатури 30-х – 40-х років ХХ століття на прикладі зображень лідерів антигітлерівської коаліції, нацистської Німеччини та її союзників.*

**Ключові слова:** комунікація, образ, карикатура, політична карикатура.

**Актуальність теми.** Формування громадської думки та висвітлення політичних подій, як усередині країни, так і за її межами, є важливим завданням, що стоїть перед засобами масової інформації. Неформальна політична комунікація і такі її форми, як анекдоти, пародії та карикатури, відіграють вагомую роль у процесі сприйняття та розуміння того, що відбувається в політиці, допомагаючи орієнтуватися у різноманітті політичних процесів та явищ, формувати ставлення до них, впливаючи тим самим на поведінку людей та їх погляди.

Політична карикатур є універсальним інструментом діалогу між владою та суспільством, відображенням й реакцією соціуму на міжнародні політичні події та політичних і громадських діячів. Політична карикатура реагує на зміни в суспільстві. Образи в політичній карикатурі є певною інтерпретацією історичних подій, яка відображає колективну свідомість соціуму. А відтак, політична карикатура є важливим джерелом для аналізу інформації про минуле і сьогоденне.

У переліку засобів морально-психологічного впливу в роки світових воєн особливе місце посідали політичні плакат і карикатура. Сучасні науковці здебільшого одностайні в думці про те, що творення пропагандистського «образу ворога» відіграло важливу роль у легітимації нищення цілих суспільних верств руками правлячих режимів. Адже політична карикатура була і є давнім способом наочної агітації та важливим механізмом інформаційної пропаганди. Політичній карикатурі притаманний не безпосередній, а опосередкований вплив на світогляд і політичні погляди населення.

**Джерельну базу** становлять політичні карикатури розміщені в періодичних виданнях, які під час світових воєн поставили своє перо на службу власній країні в ідеологічному протистоянні з ворогом. Найбільшу кількість зображальних джерел залучено з німецького сатиричного журналу «Simplicissimus» (1896–1944). Видання друкувало пропагандистські матеріали. Мішенню його критики були противники Німеччини як на ідеологічному фронті, так і на полі бою [13].

Чимало матеріалів знайдено на сторінках британського журналу «Punch» (1841–1992, 1996–2002). Від заснування видання стало лідером серед сатиричної ілюстрованої періодики й не втратило свої позиції у ХХ ст. Політичні карикатури часопису відображають події часів Першої та Другої світових війн [12].

Вагомими джерелами, в яких відображені події та учасники Другої світової війни є карикатури американських художників Теодора Сьюза Гейзела й Кліффорда Беррімана та німецького карикатуриста Еріха Шилінга. Роботи згаданих авторів відображають їх особисте ставлення до подій, які відбувалися напередодні та під час Другої світової війни.

**Історіографія.** Жанр політичної карикатури в українській історіографії розглядався такими дослідниками як: М. Савчук та О. Маєвський.

М. Савчук присвятив українській сміховій культурі багато праць. Зокрема в Енциклопедії Сучасної України міститься його ґрунтовна стаття на тему карикатури, в якій розкривається становлення даного жанру в українській культурі від перших карикатурних спроб до видавництва гумористично-сатиричної періодики [18].

О. Маєвський досліджує карикатури, що виходили напередодні та під час Другої світової війни на сторінках західноєвропейської та американської періодики. У своїх дослідженнях автор визначає основні ідеологічні та пропагандистські маркери у формуванні інформаційного простору художніми засобами карикатури та методи карикатуристів, спрямовані на формування образу союзників і противників, їх вплив на цивільне населення [16; 17].



Термін «карикатура» етимологічно походить від італійського дієслова «caricare», що означає «навантажувати», «перебільшувати», а також від дієслівного іменника «caricature». «Енциклопедія Сучасної України» пропонує трактувати карикатуру як зумисне пародійне, сатиричне чи гумористичне зображення (переважно графічне) події або людини; різновид графіки [18].

За визначеннями укладачів «Великого тлумачного словника сучасної української мови», карикатура – малюнок, що зображує кого-, що-небудь у навмисне спотвореному, смішному вигляді [14, с. 525].

*Політична карикатура* (англ. «political cartoon») – це малюнок, зроблений з метою передачі редакційного коментаря про політику, політиків і поточні події [20]. Специфіка політичної карикатури полягає в тому, що її предметом є певна актуальна суспільно-політична подія та особи, які до неї причетні. Для карикатури завжди існує соціальний фон. Основне завдання політичної карикатури – критикувати, а не створювати візуальні прикраси подій.

Сатиричні та гумористичні зображення лідерів країн-учасниць Другої світової війни, сприяли поширенню та утвердженню певних цінностей, формуванню та зміцненню «правильного» сприйняття подій громадськістю.

Залежно від того на чиєму боці країни брали участь війни, карикатурні зображення лідерів мали свої особливості – від обожнювання та любові до ненависті та огиди. Прикладом формування позитивної думки до державного діяча є карикатури британського журналу «Punch» на Вінстона Черчилля. «Панч» почав розміщувати на своїх сторінках карикатури на Черчилля ще 1900 року, коли його політична кар'єра тільки починалася. Загалом за час перебування на політичному олімпі на нього зроблено понад 600 карикатур, п'ятдесятьма різними художниками [19].

Одні зображення його прославляли, інші – критикували. Нагадаємо, що майже всі 1930-ті роки Черчилль провів у «політичній пустелі», без влади, у немилості й так тривало до початку Другої світової війни. З вересня 1939 року Черчилль призначений лордом Адміралтейства, посівши посаду, яку обіймав під час Першої світової війни.

Так, карикатура під назвою «THE DEVIL FISH» («Риба диявол») художника Бернарда Патріджа, яку світ побачив у листопаді 1939 р., була створена як вияв підтримки Черчиллю, опублікована за день до його дня народження і зображає Черчилля, який рубає шаблею морські загрози, з якими Британія зіткнулася в особі нацистської Німеччини. Карикатура містить підпис: «З найкращим побажанням містера Панча Першому лорду Адміралтейства з його шістдесят п'ятим днем народження» [1].

Однак наведений приклад радше був виключенням. Періодичні видання переважно публікували карикатури, що висміювали політичні діячів і формували їх негативний образ, особливо якщо вони були представниками ворожого табору. Найбільше карикатур було створено на лідерів нацистської Німеччини, Італії та Японії.

Типовою є карикатура Жана Руте «The threat» («Загроза») для обкладинки ілюстрованого французького політичного журналу «Le Cri de Paris», що вийшла в січні 1939 року. Цей журнал висвітлював новини, публікував політичні статті та сатиричні зображення. На малюнку, Беніто Муссоліні знаходиться в Римі, а його гігантська тінь, яка нагадує силует Адольфа Гітлера, тягнеться до Берліна. Вона немовби показує зв'язок між Італією та Німеччиною. Автор зображає Муссоліні маленьким на зріст, а ось його тінь навпаки більша за нього в декілька разів й символізує загрозу, що нависла над Європою [7].

В американській пресі об'єктами висміювання найчастіше виступали Адольф Гітлер та імператор Японії Хірохіто. Карикатури на них мали на меті пояснити американцям причини вступу та активної участі США у Другій світовій війні.

Важливу роль у цьому процесі відіграли зображення Теодора Сьюз Гейзела (відомого під псевдонімом доктор Сьюз) – американського письменника, поета і карикатуриста. Його політична карикатура «Insure your home against Hitler!», що була опублікована в 1942 році ілюструє обличчя Адольфа Гітлера. Головна мета зображення – заохотити громадян допомагати своїй країні та союзникам [8].

Фрази розміщені на карикатурі, а саме: «Купуйте облигації та марки для збереження війни» та «Застрахуй свій дім від Гітлера», спрямовані безпосередньо до аудиторії. Вони означають, що якщо ти купиш військові заощадження та марки, то ти допоможеш союзникам стати сильнішими. Автор вирішив використати темні кольори, щоб викликати асоціації зі злом, страхом та смертю, які Німеччина несла світу, а нацистський знак у верхній частині капелюха символізує терор і тортури. Обличчя Адольфа здивовано через зусилля, яких громадяни США докладають, щоб допомогти союзникам.

Ще одна карикатура Доктора Сьюза під назвою «Зітри посмішку з його обличчя» була створена, щоб сформувати в американців шаблонне сприйняття японців як жалюгідної нації пособників нацизму. На ній автор додав до образу імператора Хірохіто свинячий ніс, окуляри, за якими сховалися прищурені очі та вусі, які нагадують вуса Гітлера [9].

Варто зазначити, що карикатуристи досить часто ототожнювали імператора Хірохіто, його рис обличчя з характером нації, створюючи образ «типового» японця, який стирає індивідуальні риси. Зокрема, інша карикатура авторства Доктора Сьюза, що була опублікована 13 лютого 1942 року в нью-йоркському журналі



«PM». Підпис «В очікуванні сигналу з дому» репрезентує японських американців у Каліфорнії, Орегоні та Вашингтоні як п'яту колону, лояльну до імперії. На ній зображено Японію в образі японців, котрі отримавши вибухівку, готуються здійснити диверсію проти Сполучених Штатів за вказівкою своєї батьківщини [10]. Такі страхи у громадян США були викликані нападом Японії на Перл-Гарбор.

Своєю чергою німецькі журнали розміщували на власних сторінках карикатури на лідерів антигітлерівської коаліції – військово-політичного союзу держав, що виступив проти країн Осі (Німеччини, Італії, Японії) і сформувався 1 січня 1942 року [15]. Хоча до складу антигітлерівської коаліції входило чимало держав, найчастіше увагу карикатуристів привертала трійка лідерів – Йосипа Сталіна, Франкліна Рузвельта й Вінстона Черчилля.

Наскрізною ідеєю, що пронизувала плакатно-карикатурну продукцію, стала критика відносин між лідерами антигітлерівської коаліції [16, с. 158]. Зокрема, сатиричний тижневик «Simplicissimus» активно публікував карикатури на дану тему в період Другої світової війни. В карикатурі Еріха Шилінга «Die drei Fechtbrüder» («Три брати-жебраки») сатирично змальовані відносини між лідерами «Великої трійки». На ній лідери коаліції зображені у жалюгідному вигляді, що стукають у двері один до одного, аби щось випросити. Підтекстівка зазначає: «Кожен хоче отримати від кожного». Найбільше дісталось Сталіну, якого автор зобразив перед зачиненими дверима Великої Британії в обірваному одязі в латках та босоніж [3].

Інша карикатура того ж автора «Wer liefert wem?» («Хто кому постачає?») зображає Сталіна, Рузвельта і Черчилля, які активно щось обговорюють, а над ними стоїть смерть у червоному плащі. У підтекстівці німецькою написано: «Але панове, чому ви сперечаєтесь щодо обсягів постачання воєнної допомоги? Я цілком задоволена становищем, яке склалося!» [6].

Одним із головним завдань відомства Й. Геббельса було, в першу чергу, показати неузгодженість дій союзників у таборі антигітлерівської коаліції [16, с. 160]. Тому часто метою німецьких карикатур було показати відносини між лідерами СРСР, США і Великою Британією у негативному світлі, тим самим розсварити союзників. Прикладом цієї групи сатиричних зображень є карикатура «Der Dompfeut» («Приборкувач»), що була опублікована 24 листопада 1943 р. Вона мала на меті скомпрометувати позицію Черчилля у відносинах з Москвою, показати слабкість Британії та її м'якотілість щодо підтримки СРСР. На ній зображено Сталіна у вигляді дресирувальника звірів, що підкорив британського лева, який символізує Британію. Зображення доповнює підтекстівка: «Той, кого ви тут бачите, колись був диким британським левом, а сьогодні я можу змусити його показувати свою покірність у кожному зручному для мене випадку» [11].

Аналогічний прийом можна прослідкувати в карикатурі «Roosevelt und Bolschewismus» («Рузвельт і більшовизм»), що була опублікована 3 березня 1943 року. На ній зображено Рузвельта на милицях з демонічним чорним ведмедем з закривавленими кігтями у віночку з квітів і червоним бантиком на тоненькому шовковому повідці, що уособлює СРСР. І підтекстівка доповнює зображення: «Мої дорогі європейці, ви бачите, що ця тваринка стала повністю приборканою і миролюбною. І ви можете вірити в те, що вона забезпечить ваш захист і принесе вам вічний мир!» [5].

Німецькі карикатуристи зображали СРСР не лише у вигляді ведмедя, але й у вигляді «червоної зарази». Карикатура Е. Шилінга «Der Mörder» («Вбивця»), що була опублікована 7 квітня 1943 року, зображає радянського солдата на тлі згарища. Він несе на плечі вбиту дівчину, яка уособлює Європу, з цинічною підтекстівкою: «Я не розумію, що ви маєте проти мене – я всього лише хочу принести Європі мир» [4].

Проведення міжнародних конференцій також відображались у плакатно-карикатурній продукції. На тему Тегеранської конференції було створено багато карикатур, зокрема журнал «The Lynchburg news» опублікував карикатуру Берта Томаса «Practically chums» («Практичні приятелі») На ній зображено лідерів «Великої трійки», які палять на одному дивані. Черчилль з підписом «Вінні» палить цигарку через мундштук, Сталін з підписом «Джо» – сигару, а Рузвельт із підписом «Френк» – люльку. У підтекстівці напис: «Хто з трьох палитиме інших?» [2].

Таким чином, карикатури на лідерів антигітлерівської коаліції, нацистської Німеччини та її союзників були потужним інструментарієм для впливу на свідомість населення. Багато художників-карикатуристів створювали карикатури, які демонстрували вади противника, висміювали супротивника. Їх основною метою було підтримати дух армії та сформувані негативне, зневажливе ставлення до ворога. Найчастіше у німецьких карикатурах, що видавались у періодичних виданнях на постійній основі, зустрічалися образи лідери «Великої трійки»: Йосипа Сталіна, Франкліна Рузвельта й Вінстона Черчилля. А ось карикатури на лідерів Німеччини, Італії та Японії створювались та публікувались переважно в американських і британських виданнях, втім переслідували ту саму мету.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

##### ДЖЕРЕЛА

1. Бернард Патрідж. «The devil fish» («Риба диявол»). *Punch*. 29 листопада 1939. URL: <https://www.churchillbookcollector.com/pages/books/007162/artist-bernard-partridge/the-devil-fish-an-original-printed-appearance-of-this-second-world-war-cartoon-featuring-winston-s> (дата звернення: 14.02.2023)



2. Берт Томас. «Practically chums» («Практичні приятелі»). *The Lynchburg news*. URL: <https://pacificparatrooper.wordpress.com/2016/02/> (дата звернення: 14.02.2023)
3. Еріх Шилінг. «Die drei Fechtbrüder» («Три брати-жебраки»). *Simplicissimus*. 29 квітня 1943. № 18. С. 276. URL: [http://www.simplicissimus.info/uploads/tx\\_lombkswjournaldb/1/47/47\\_18\\_276.jpg](http://www.simplicissimus.info/uploads/tx_lombkswjournaldb/1/47/47_18_276.jpg) (дата звернення: 14.02.2023)
4. Еріх Шилінг. «Der Mörder» («Вбивця»). *Simplicissimus*. 24 березня 1943. № 12. С. 177. URL: [http://www.simplicissimus.info/uploads/tx\\_lombkswjournaldb/1/48/48\\_12\\_177.jpg](http://www.simplicissimus.info/uploads/tx_lombkswjournaldb/1/48/48_12_177.jpg) (дата звернення: 14.02.2023)
5. Еріх Шилінг. «Roosevelt und Bolschewismus» («Рузвельт і більшовизм»). *Simplicissimus*. 3 березня 1943. № 9. С. 129. URL: [http://www.simplicissimus.info/uploads/tx\\_lombkswjournaldb/1/48/48\\_09\\_129.jpg](http://www.simplicissimus.info/uploads/tx_lombkswjournaldb/1/48/48_09_129.jpg) (дата звернення: 14.02.2023)
6. Еріх Шилінг. «Wer liefert wem?» («Хто кому постачає?»). *Simplicissimus*. 3 лютого 1943. № 5. С. 68. URL: [http://www.simplicissimus.info/uploads/tx\\_lombkswjournaldb/1/48/48\\_05\\_068.jpg](http://www.simplicissimus.info/uploads/tx_lombkswjournaldb/1/48/48_05_068.jpg) (дата звернення: 14.02.2023)
7. Жан Рутге. «The threat» («Загроза»). *Le Cri de Paris*. січень 1939. URL: <https://www.bridgemanimages.com/en/noartistknown/title/notechnique/asset/4088489> (дата звернення: 14.02.2023)
8. Теодор Сьюз Гейзел. «Insure your home against Hitler!». 27 липня 1942. *UC San Diego, Special Collections and Archives*. URL: <https://calisphere.org/item/ark:/20775/bb2731216v/> (дата звернення: 14.02.2023)
9. Теодор Сьюз Гейзел. «Wipe that sneer off his face» («Зітри посмішку з його обличчя»). 13 жовтня 1942. *UC San Diego, Special Collections and Archives*. URL: <https://www.themarginalian.org/2012/08/10/dr-seuss-wartime-propaganda-cartoons/> (дата звернення: 14.02.2023)
10. Теодор Сьюз Гейзел. «Waiting for the Signal From Home...» («В очікуванні сигналу з дому»). 13 лютого 1942. *UC San Diego, Special Collections and Archives*. URL: <https://www.granger.com/results.asp?image=0077474> (дата звернення: 14.02.2023)
11. «Der Dompoteur» («Приборкувач»). *Simplicissimus*. 24 листопад 1943. № 47. С. 605. URL: [http://www.simplicissimus.info/uploads/tx\\_lombkswjournaldb/1/48/48\\_47\\_605.jpg](http://www.simplicissimus.info/uploads/tx_lombkswjournaldb/1/48/48_47_605.jpg) (дата звернення: 14.02.2023)
12. Punch. URL: <https://www.punch.co.uk/> (дата звернення: 30.01.2023)
13. Simplizissimus. URL: <http://www.simplicissimus.info/index.php?id=5> (дата звернення 30.01.2023).

## ЛІТЕРАТУРА

14. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і головний ред. В. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
15. Коваль В. С. Антигітлерівська коаліція. *Енциклопедія Сучасної України: енциклопедія / ред. І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.* Київ, 2001. Т. 1. URL: <https://esu.com.ua/article-42873> (дата звернення: 27.01.2023).
16. Маєвський О. Антигітлерівська коаліція в політичному плакаті і карикатурі 1941–1945 рр. *Архіви України: Науково-практичний журнал*. 2015. № 3 (297). С. 157–186.
17. Маєвський О. Політичний плакат і карикатура напередодні Другої світової війни: зарубіжний дискурс. *Сторінки воєнної історії України: зб. наук. статей*. 2015. Вип. 17. С. 223–241.
18. Савчук М. В. Карикатура. *Енциклопедія Сучасної України: енциклопедія / ред. І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.* Київ, 2012. Т. 12. URL: <https://esu.com.ua/article-9807> (дата звернення: 04.01.2023)
19. Churchill Book Collector. URL: <https://www.churchillbookcollector.com/> (дата звернення: 27.01.2023)
20. Кнієпер Т. Political cartoon. *Encyclopaedia Britannica*. URL: <https://www.britannica.com/topic/political-cartoon> (дата звернення: 26.01.2023)

## УДК 342.7

Володимир ШЕВЧЕНКО

ВПРОВАДЖЕННЯ “ІСПАНСЬКОЇ МОДЕЛІ” ТРАНСПЛАНТОЛОГІЇ В УКРАЇНИ:  
ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

(студент III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету історії, бізнес-освіти та права  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Поляруш С. І.

Стаття присвячена проблемі правового врегулювання процедури трансплантації органів людини з медичною метою. Розглянуто міжнародні норми щодо трансплантації органів, де встановлено основні принципи діяльності лікарів у даній сфері. Особливу увагу приділено законодавству Іспанії та системі заходів у вказаній державі, спрямованих на позитивне сприйняття громадянами трансплантації органів. Дана характеристика українського законодавства у сфері трансплантології і обґрунтовано доцільність втілення іспанського досвіду в життя.

**Ключові слова:** трансплантологія, “Іспанська модель”, “презумпція згоди”, законодавство України.

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день Україна починає активно модернізувати медичну сферу, в тому числі напрямок трансплантології. Розвиток даного напрямку є індикатором змін та прогресу не лише окремо медичної галузі, але й всієї країни.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Науковий аналіз правових проблем становлення трансплантології в Україні та вивчення її іспанської моделі стало предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема Н. Юзікова, Л. Остопарченко, С. Болдіжар, О. Румянцев, М. Новицька, І. Шкляр, К. Кабре.

**Мета статті.** Аналіз особливостей правового стану та обґрунтування впровадження “надання згоди” при посмертному донорстві в Україні за зразком Іспанії, країни, яка є одним із лідерів у сфері трансплантології.

**Виклад основного матеріалу.** У наш час трансплантація органів та тканин людини є дієвим, а інколи



єдиним способом порятунку життя і здоров'я людини. В розвинутих країнах трансплантація органів вже почала суттєво впливати на тривалість і якість життя населення, оскільки успішно проведена трансплантація може не тільки врятувати життя людини, але й значно збільшити його тривалість. Усього на сьогодні у світі понад 1 млн. осіб живуть з донорськими органами [1, с. 4].

За ст. 1 Закону України “Про застосування трансплантації анатомічних матеріалів людині”, трансплантація – спеціальний метод лікування, що полягає в пересадці анатомічного матеріалу людини від донора реципієнту і спрямований на відновлення здоров'я людини [2].

На міжнародному рівні Всесвітня Організація Охорони здоров'я (ВООЗ) і Всесвітня Медична Асоціація (ВМА) активно беруть участь в регулюванні цієї сфери охорони здоров'я на основі аналізу медичних даних. Декларація стосовно трансплантації людських органів 1987 р., прийнята ООН і Всесвітньою Медичною Асоціацією, встановлює основоположні принципи трансплантації [3].

Сіднейська декларація про смерть людини, прийнята 22-ю Всесвітньою медичною асамблеєю, Сідней, Австралія, 5–9 серпня 1968 р. встановила, що є етично допустимим використання трупних органів, таких, як серце або нирки, для трансплантації [4].

З огляду на зміст закону “Про застосування трансплантації анатомічних матеріалів людині”, у нашій державі діє “презумпція незгоди” – прижиттєве розпорядження донора, чи згода членів його сім'ї, після його смерті, на донорство. “Презумпція незгоди” застосовується в США, Великобританії, Німеччині, Японії [5, с. 127].

В Україні існують два законодавчо встановлених типи донорства: живе донорство та посмертне донорство (особа у якої діагностовано смерть мозку). Підбір пари для трансплантації органу, що вилучається у посмертного донора, здійснюється через Єдину державну інформаційну систему трансплантації органів та тканин (ЄДІСТ) в автоматичному режимі. ЄДІСТ – електронна автоматизована інформаційно-телекомунікаційна система, призначена для збирання, реєстрації, накопичення, зберігання, обробки визначеної законом інформації про фізичну особу та іншої інформації, передбаченої законодавством, а також для здійснення автоматизованого об'єктивного і неупередженого розподілу анатомічних матеріалів людини, визначення пар донор-реципієнт, що зберігається на інформаційних ресурсах, зареєстрованих та розташованих в Україні [2, ст. 1].

За 2021 та 2022 рр. в Україні було проведено більше 300 трансплантацій, що вдвічі більше ніж у 2020 р. [6]. Понад половина операцій була здійснена саме від посмертних донорів. Однак, це дуже малі цифри. Розрахунковий показник свідчить, що в Україні щороку трансплантації потребує близько 5000 пацієнтів. Станом на середину 2021 року в загальнонаціональному листі очікування перебуває більше 1000 пацієнтів, і їх кількість щомісяця зростає [7]. Пересадки печінки щорічно потребує приблизно 1000 пацієнтів, серця та легень – приблизно 300. Найбільший попит – на трансплантацію нирки, тому центрів, де роблять цю операцію, найбільше [8].

Міністерство охорони здоров'я України виділяє величезні кошти для реалізації операцій з трансплантації за кордоном. Відповідно до проведених розрахунків собівартість трансплантації різних органів в Україні є меншою, чим в Європі в 7-10 разів. За умови впровадження дієвої системи трансплантації в самій Україні, за ті самі кошти можна забезпечити фінансування операцій, майже, в повному обсязі та збільшити кількість їх проведення [1, с. 4].

За трансплантацію нирки в Україні, лікарня отримує від держави 801 тис. грн., печінки – 1,428 млн. грн., серця – понад 2 млн. грн., за трансплантацію кісткового мозку від нерідного донора – понад 2,4 млн. грн. Середня вартість такого ж лікування за кордоном – 3,5 млн. грн. за трансплантацію печінки та понад 3 млн. грн. – за трансплантацію кісткового мозку від нерідного донора [9].

До основних причин повільного розвитку сфери трансплантології в Україні можна віднести: недосконалу правову базу, організаційні та економічні перешкоди, корупцію в системі, вплив релігії, міфи та стереотипи серед населення, які формують негативне ставлення суспільства до даного явища. Однак, найбільшою проблемою є дефіцит донорських органів.

Однією із країн лідерів у трансплантології є Іспанія. Вивчення її досвіду правового регулювання вказаної сфери медицини є корисним для України. Донорство органів та трансплантація в Іспанії регулюються Законом 1979 р. та Королівським декретом 1980 р. Вилучення органів або інших анатомічних частин у померлого може бути здійснене після констатації смерті. Свідоцтво про смерть підписується трьома лікарями, серед яких мають бути лікар-невропатолог або нейрохірург та начальник служби відповідної установи. Жоден із цих лікарів не може бути частиною команди, яка збирається продовжити отримання органу або здійснити трансплантацію. Вилучення органів або інших анатомічних частин у померлого може бути здійснено в терапевтичних або наукових цілях, якщо він прямо не заявив про своє заперечення. Імовірно здорові люди, які загинули внаслідок нещасного випадку або через його подальші наслідки, також будуть вважатися донорами, після зафіксованого дозволу судді, якщо отримання органів не перешкоджає розслідуванню, оскільки причини смерті є належним чином виправданими [10, Artículo 5].



Таким чином в Іспанії діє “презумпція згоди” – вилучення органів та тканин померлого для трансплантації, якщо померла особа за життя не висловила заперечень на пересадку органів іншій людині в разі своєї смерті, і дана згода зафіксована в офіційних документах або реєстрах.

Внаслідок активного розвитку даної системи трансплантології в Іспанії вказаний досвід отримав назву “Іспанська модель”. Закон Іспанії про трансплантологію закріплює рівність у суспільстві та має альтруїстичний характер. Саме тому Всесвітня Організація Охорони Здоров'я рекомендує “Іспанську модель” як взірць для модернізації медичної сфери усім країнам світу.

Основою “Іспанської моделі” є саме посмертне донорство, яке створює систему, елементи якої взаємопов'язані між собою, а саме: організаційні, кадрові, фінансові, інформаційні та правові. Комунікація з соціумом на тему важливості донорства та трансплантації створила лояльну та прогресивну політику довіри в суспільстві, яка була досягнута шляхом тісної роботи на державному рівні. Залучення університетів та молоді допомагає не лише в поширенні інформації про донорство у населення, а також розвиває альтруїзм і моральні цінності у суспільстві та у майбутніх поколіннях. Для покращення розвитку та популяризації посмертного донорства в Іспанії була відкрита цілодобова гаряча лінія та веб-сайт, де можна було отримати консультацію, відповіді на питання та допомогу у вирішенні проблем, отримати медичну та юридичну допомогу [11].

Саме тому, можна констатувати що впровадження даної моделі в українське законодавство може допомогти з реалізацією розвитку трансплантології в нашій країні та зберегти життя українцям. На сьогодні в Україні існує два способи стати донором органів – надати згоду на донорство за життя або це право може бути прийнято другим з подружжя або одним з близьких родичів, якщо це не суперечить волевиявленню померлого. Письмова заява про згоду подається трансплант-координатору будь-якого Центру трансплантації. На підставі заяви буде сформована відповідна картка в Єдиній державній інформаційній системі трансплантації органів і тканин. Після формування картки в ЄДІСТ інформацію з неї не буде бачити жоден медичний працівник до моменту констатації смерті головного мозку особи, яка надала таку заяву. Протягом життя можна неодноразово змінювати своє рішення, що, в свою чергу, анулює попередню заяву. Відповідну заяву може бути подано особами, які досягли повноліття. Сьогодні ведуться роботи, спрямовані на можливість подання таких заяв у додатку “Дія” [7].

Перші трансплантат-координатори (ТК) з'явилися 1985 р. в Іспанії, у клініці Hospital Clinic Barcelona. У Законі України “Про застосування трансплантації анатомічних матеріалів людини” впроваджено ключову одиницю у системі трансплантації – трансплант-координатори (ТК) [12]. Трансплант-координатор – працівник закладу охорони здоров'я (або іншої державної установи) у сфері трансплантації органів, тканин та клітин, що здійснює діяльність пов'язану з трансплантацією, обов'язком якого є здійснення трансплант-координації [2, ст. 1].

Поширення центрів трансплантації по регіонам розширить та налагодить логістичну взаємодію медичних центрів по всій країні та надасть ефективну реалізацію трансплант-координації. Інформування населення про трансплантологію допоможе прибрати психологічні бар'єри у соціумі. Саме тому, важливо вдосконалювати інформаційну сферу в цьому напрямку та залучати спеціалістів, як лікарів так і юристів, до розповсюдження та закріплення змін в медичній сфері. Пропагування посмертного донорства, як можливість зберегти людське життя, допоможе пришвидшити вживлення даної моделі в наш соціум та змінити орієнтири в суспільстві. На сьогоднішній день відсутні центри трансплантації в таких областях: Кіровоградська, Миколаївська, Закарпатська, Полтавська, Чернігівська, Тернопільська, та в тимчасово окупованих Донецькій та Луганській областях і Автономній Республіці Крим [13].

Важливу роль в ухваленні рішення щодо донорства відіграє релігія. Більшість релігійних громад та парафій церкви переконанні, що трансплантація і все, що її супроводжує, не підтримується релігією. Насправді ж, більшою частиною конфесій, трансплантація органів схвалюється як акт прояву любові і милосердя. Римо-католицька церква підтримує донорство у офіційних документах. II Ватиканський Собор схвалює цю ідею, застерігаючи проти зловживань, наголошуючи на повазі до життя іншої людини. Папа Йоган Павло II називав донорство органів проявом “культури життя”, “найвищим виразом любові ближнього” [14]. Тому підтримка та роз'яснювальна діяльність з боку церкви в Україні значно прискорить зміну моральних переконань серед парафій щодо посмертного донорства та трансплантації в цілому.

На сьогоднішній день щоб оформити рішення стати донором, слід звернутися до трансплант-координатора будь-якого закладу охорони здоров'я, який має доступ до Єдиної державної інформаційної системи трансплантації органів та тканин, до центрів трансплантації, які працюють в регіоні або до спеціалізованої державної установи “Український центр трансплант-координації” [15]. Через те, що центрів трансплантації немає у деяких регіонах, зменшується можливість потенційних донорів, адже для реєстрації потрібно бути особисто присутнім в медичному закладі, що погіршує умови надання трансплантологічних матеріалів та реалізації трансплант-координаційних послуг в деяких областях нашої країни.

Посмертними донорами органів не можуть бути особи які належать до категорії дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, осіб, визнаних в установленому законом порядку недієздатними,





осіб, особистість яких не встановлена (невстановлені особи) [2, ст. 17]. Також потенційними донорами не можуть стати особи які хворіють на: СНІД, є носіями ВІЛ-інфекції, сифіліс вроджений або набутий, вірусні гепатити, позитивний результат дослідження на маркери вірусних гепатитів, всі форми туберкульозу, бруцельоз, сипний тиф, туляремія, лепра, хвороба Крейтцфельда-Якоба, ехінококоз, токсоплазмоз, філяріатоз, ришта, лейшманіоз [16].

Згідно зі статтею 17 Закону України “Про застосування трансплантації анатомічних матеріалів людині” посмертними донорами не можуть бути військовослужбовці, які загинули в результаті проведення антитерористичної операції та інших бойових дій під час безпосередньої участі у здійсненні заходів із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській областях, перебуваючи безпосередньо в районах та у період здійснення зазначених заходів, та інших бойових дій [2].

За даними Міжнародного реєстру трансплантації на грудень 2022 р., в Україні на посмертне донорство погоджується 5,71 людей у розрахунку на мільйон населення (у Іспанії ці показники становлять 40,80), що більше у порівнянні з 2020 р. де показники становили 0,25 (у Іспанії – 37,97) [17].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Дивлячись на приклад Іспанії, де запроваджена “презумпція згоди”, можна встановити що, запровадження чітких та прогресивних законів, що організовують і встановлюють систему трансплантології посмертного донорства в державі, залучення медіа та інформаційної діяльності, допоможуть розвинути альтруїзм у громадян. В Україні є всі необхідні передумови для розвитку цієї сфери. При вдалому удосконаленні системи трансплантації в Україні можна очікувати вирішення проблем, що існують на сьогодні в країні, а реалізація в законодавстві “презумпції згоди” та взяття за орієнтир “Іспанської моделі” трансплантології та її системи допоможе збільшити кількість донорів, а отже збільшити кількість людських органів для пересадки, тим самим зберегти більше людських життів, удосконалити медичну сферу та підвищити якість життя хворих людей.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Руденко К. Аналітична записка. Трансплантація органів = Порятунк людських життів. Роль трансплант-координатора. *Український центр європейської політики*. 2019 р. 11 с. URL: <https://www.civic-synergy.org.ua/wp-content/uploads/2018/04/Transplantatsiya-organiv-poryatunok-lyudskiyh-zhyttiv-rol-transplant-koordinatora.pdf>
2. Про застосування трансплантації анатомічних матеріалів людині: Закон України від 17.05.2018 р. № 2427-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2427-19#Text> (дата звернення: 18.03.2023).
3. Transplantation. *World Health Organization (WHO)*. URL: <https://www.who.int/health-topics/transplantation> (date of access: 18.03.2023).
4. The Declaration of Sydney on human death. *PubMed Central (PMC)*. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2598225/> (дата звернення: 18.03.2023).
5. Пашков В. Анатомічні матеріали померлої людини: презумпція згоди. *Український медичний часопис*. 2013. 6 (98) – XI/XII. С. 126–128.
6. Статистика - Український центр трансплант-координації. *Український центр трансплант-координації - Спеціалізована державна установа*. URL: <https://utcc.gov.ua/statystyka/> (дата звернення: 18.03.2023).
7. Питання, що ставляться найчастіше - Український центр трансплант-координації. *Український центр трансплант-координації - Спеціалізована державна установа*. URL: <https://utcc.gov.ua/transplantatsiya/pytannya-shho-stavlyatsya-najchastishe/> (дата звернення: 18.03.2023).
8. Посмертне донорство і трансплантація органів в Україні. Відповідаємо на головні питання. *The Village Україна*. URL: <https://www.the-village.com.ua/village/city/asking-question/329319-posmertne-donorstvo> (дата звернення: 18.03.2023).
9. У 2021 році в Україні провели понад 300 трансплантацій – МОЗ. *Радіо Свобода*. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/news-transplantatsiya-ukrayina-moz/31629350.html> (дата звернення: 18.03.2023).
10. BOE-A-1979-26445 Ley 30/1979, de 27 de octubre, sobre extracción y trasplante de órganos. *BOE.es - Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado*. URL: <https://www.boe.es/eli/es/l/1979/10/27/30> (дата звернення: 18.03.2023).
11. Noticias INDOT – Instituto Nacional de Donación y Trasplante de Órganos, Tejidos y Células. URL: <http://www.donaciontrasplante.gob.ec/indot/noticias-banner-rotativo/> (дата звернення: 18.03.2023).
12. Розвиток трансплантології в Україні: існуючий досвід та перспективи. *Здоров'я України / ІНФОРМЕДІА | інформація для спеціалістів здравоохоронення*. URL: <https://health-ua.com/article/63756-rozvitok-transplantolog-vukran-snuuyuchij-dosvd-taperspektivi> (дата звернення: 18.03.2023).
13. Регіональні центри - Український центр трансплант-координації. *Український центр трансплант-координації - Спеціалізована державна установа*. URL: <https://utcc.gov.ua/regionalcenter/> (дата звернення: 18.03.2023).
14. Трансплантація органів з точки зору церкви - РІСУ. *Релігійно-інформаційна служба України*. URL: [https://risu.ua/transplantatsiya-organiv-z-tochki-zoru-cerkvi\\_n107842](https://risu.ua/transplantatsiya-organiv-z-tochki-zoru-cerkvi_n107842) (дата звернення: 18.03.2023).
15. Як подати заяву на посмертне донорство - Український центр трансплант-координації. *Український центр трансплант-координації - Спеціалізована державна установа*. URL: <https://utcc.gov.ua/yak-podaty-zayavu-na-posmertne-donorstvo/> (дата звернення: 18.03.2023).
16. Як надати згоду про готовність бути донором - Український центр трансплант-координації. *Український центр трансплант-координації - Спеціалізована державна установа*. URL: <https://utcc.gov.ua/yak-nadaty-zgodu-pro-gotovnist-buty-donorom/> (дата звернення: 18.03.2023).
17. IRODaT Newsletter 2022. 23 с. URL: [https://www.irodat.org/img/database/pdf/Irodat%20year%202021%20\\_%20Final.pdf](https://www.irodat.org/img/database/pdf/Irodat%20year%202021%20_%20Final.pdf) (дата звернення: 18.03.2023).



## ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

УДК 796:159.923

Максим ГНАТИК

### ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ СПОРТСМЕНІВ ЯК ОДИН З КРИТЕРІЇВ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Черній В. П.

У статті теоретично обґрунтовано доцільність використання індивідуального підходу в побудові навчально-тренувального процесу з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей нервової системи спортсменів. Проведене дослідження показало, що вирішення проблеми індивідуального підходу дозволить систематично та якісно покращити процедуру підготовки юних спортсменів. Саме врахування індивідуально-типологічних особливостей нервової системи спортсменів дозволить визначити для них більш адекватний, раціональний та ефективний характер роботи у навчально-тренувальному процесі.

**Ключові слова:** індивідуальний підход, індивідуально-типологічні особливості нервової системи, навчально-тренувальний процес, спортсмени.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах підготовки спортсменів широко використовується індивідуальний підхід до організації тренувального процесу [1; 2; 3]. Основним з напрямків реалізації окресленого підходу є використання великої кількості раціональних варіантів і стратегій багаторічної підготовки до повної індивідуалізації на етапі вищої спортивної майстерності [5].

Проблема індивідуалізації тренувального процесу вивчена ще не досить достатньо, й урахування індивідуальних особливостей, на думку Л. Єгорова, О. Нестерова [9] та ін., може відкривати нові перспективи в підготовці юних спортсменів.

Використання індивідуального підходу у побудові процесу фізичного виховання передбачає врахування індивідуальних (фізіологічних, морфологічних і психологічних) особливостей учнів для найбільшого розвитку рухових якостей та набуття ними знань, умінь і навичок [1; 2; 3].

Особливий інтерес викликають наукові дослідження індивідуально-типологічних особливостей нервової системи спортсменів як одного з критеріїв індивідуалізації навчально-тренувального процесу [6].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Актуальною проблемою сучасного спорту є пошук інформативних показників функціонального стану ЦНС, використання яких дозволить удосконалити спортивний відбір та коректувати тренувальний процес. Так, значення індивідуально-типологічних властивостей вищої нервової діяльності при професійному відборі досліджено М. Макаренком [8]; наукові розвідки В. Лизогуба [7] спрямовані на дослідження зв'язку спортивної кваліфікації з індивідуально-типологічними властивостями нервової системи. Ефективність навчання і тренування осіб з різними типологічними властивостями нервової системи досліджували науковці: Є. Ільїн [3], А. Сакаль [4], В. Шинкарук [11].

Отже, важливість окресленої проблеми підкреслюється багатьма дослідженнями та потребує подальшого вивчення.

**Мета роботи** полягає в теоретичному обґрунтуванні доцільності використання індивідуального підходу в побудові навчально-тренувального процесу з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей нервової системи спортсменів.

**Виклад основного матеріалу.** Учені [1; 2; 3; 9] наполягають на тому, що при формуванні навиків і подачі навчального матеріалу для його розуміння та запам'ятовування необхідно враховувати індивідуальні особливості розвитку психологічних процесів. Так, для спортсменів зі слабкою нервовою системою оптимальний розподільний спосіб навчання, а для спортсменів з сильною нервовою системою – концентрований.

В. Нікіфоров [10] встановив, що особи з високою тривожністю частіше користуються самоконтролем унаслідок своєї невпевненості при прийнятті рішень та у їхній реалізації. Вони потребують повного зворотного зв'язку й підтвердження успішного вирішення завдань. До того ж ученими ([1; 3; 9; 11] та ін.) доведено, що на швидкість формування навиків також впливає рухливість – інертність нервових процесів. Особи з рухливістю нервових процесів на перших етапах навчання випереджають в успішності осіб з інертністю. Однак, потім інертні доганяють рухливих, і якість навичку стає у тих та інших однаковою. При



перервах тренувального процесу зберігається стійкіший навик у інертних, що пояснюється кращою руховою пам'яттю.

За даними В. Шинкарьок [11], оптимальність тренувальних навантажень залежить від властивостей сили нервової системи: для осіб зі слабкою нервовою системою найбільший ефект отриманий при використанні об'ємного навантаження, а для осіб із сильною нервовою системою – при інтенсивній. У дослідженнях виявлено, що спортсмени, які надають перевагу об'ємному методу тренування, мають частіше слабку нервову систему, а ті, що надають перевагу інтенсивному методу – сильну.

Учені наголошують на необхідності врахування типологічних особливостей при використанні змагального методу в навчально-тренувальному процесі спортсменів [1; 2; 3]. Ефективність діяльності спортсменів зі слабкою нервовою системою під час прикидок, контрольних завдань і змагань, як правило, буває меншою, ніж на звичайних тренувальних та навчальних заняттях. Тому занадто часте використання змагального методу в тренувальному процесі, для спортсменів зі слабкою нервовою системою, може виявитись фактором зайвого нервового напруження. Водночас, цей метод гарно стимулює осіб із сильною нервовою системою, яких звичайна тренувальна обстановка мобілізує слабо.

Однією з комплексних форм індивідуалізації навчально-тренувального процесу спортсменів-єдиноборців учені вважають вибір й формування індивідуально-типологічного стилю діяльності. У наукових пошуках А. Сакаль [4] індивідуальний стиль діяльності визначено як обумовлену темпераментом індивідуальну систему прийомів і способів дій, яка характерна для даної особи й цілеспрямована на досягнення високого результату. Виявлено, що індивідуальний стиль обумовлений типологічними особливостями нервової системи, в результаті чого стали говорити про типологічний стиль, оскільки він відповідає всім, хто має дану типологію: інертність нервових процесів, слабкість нервової системи тощо. Власне індивідуальний стиль – це неповторний почерк майстра, вираження його індивідуальності [4].

Особливо чітко цей стиль діяльності проявляється в спорті, що передбачає тактику ведення спортивної боротьби, ретельність підготовки спортсмена до змагань тощо. Стиль змагальної діяльності може формуватися стихійно чи цілеспрямовано, з урахуванням низки факторів.

Дослідження показали, що в ролі таких факторів виступають [3]:

– типологічні особливості виявлення властивостей нервової системи. Їхній вплив на формування стилю діяльності не прямий, а опосередкований і здійснюється через схильність до роботи в тому чи іншому режимі та через здібності;

– здібності, які можуть виступати й самостійними факторами, незалежно від типологічних особливостей, що являються задатками здібностей. Особа вибирає такий спосіб діяльності, який дозволяє їй максимально використовувати свої здібності й можливості. З іншого боку, усвідомлюючи свої слабкі місця, недоліки, обирається такий стиль діяльності, який не потребує великого виявлення тих здібностей, які у людини відсутні;

– антропометричні дані й морфологічні особливості.

За даними Є. Ільїна [3], індивідуальний стиль характеризується наступними відмінними рисами й психофізіологічними особливостями. Атакуючий стиль, дещо прямолінійний у тактичному відношенні, притаманний спортсменам з більш сильною нервовою системою, з переважанням зовнішнього збудження над гальмуванням і в деяких випадках – з інертністю збудження й гальмування. Захисний стиль більш характерний спортсменам зі слабкою нервовою системою, з переважанням гальмування, з рухливістю нервових процесів; тактично цей стиль більш важкий, але спортсменам не вистачає рішучості, тому вони обирають «не лізти напролом», не обмінюватись ударами, а обіграти суперника в тактичній тонкій грі. Комбінований стиль передбачає використання атакуючих й захисних прийомів. Він пов'язаний з більш складною тактикою й тому потребує високої рухливості нервових процесів та швидкого переключення з одного тактичного прийому на інший [3]. Дослідник [3] виділив основні фактори, які обумовлюють необхідність дотримання принципу індивідуалізації у тренувальному процесі вихованців:

– різний рівень навчання й тренуваності тих, хто займається;

– індивідуально-типологічні й особистісні особливості реагування на фактори зовнішнього середовища, тренувальне навантаження, спілкування з тренером, товаришами по команді;

– наявність переважаючого стилю діяльності;

– відмінності між особами чоловічої та жіночої статі у рівні фізичної підготовленості, психологічних особливостях, мотивації та спрямованості особистості.

Науковці ([3]; [5]; [9]; [11] та ін.) вважають, що типологічно обумовлений стиль діяльності є одним з найважливіших механізмів пристосування людини до будь-якого виду діяльності. Це означає, що, які б вимоги не висувала конкретна діяльність до людини, вона знайде такий спосіб її виконання, який приведе до успіху. Іншими словами, одного й того ж високого результату люди з різними нейродинамічними особливостями досягнуть за рахунок різних стилів діяльності.

Однак положення, що індивідуальний стиль може приводити до досягнення різними шляхами однакових результатів, буде правильним тільки за умови: якщо інші фактори, що впливають на формування



стилю, будуть у різних людей однаковими. Адже багато видів спортивної діяльності потребують максимального прояву здібностей. У цьому випадку стиль діяльності лише допомагає виявленню здібностей, але не компенсує їхній недостатній розвиток. Так, індивідуально-типологічні стилі є у кожного досвідченого спортсмена, а спортивні досягнення у них різні, і перш за все тому, що вони мають різні здібності [4; 8; 10; 11].

Учені [1] зазначають, якщо рівень здібностей визначається у певній мірі типологічними особливостями, то не може бути декількох однаково продуктивних типологічних стилів діяльності. Отже, не можна таким шляхом (за рахунок стилю) компенсувати негативні прояви даного комплексу типологічних особливостей в даних конкретних умовах діяльності. Різні стилі можна розглядати як приблизно рівноцінні, компенсуючі механізми тільки у випадку незалежності здібностей від типологічних особливостей.

Типологічно обумовлений стиль діяльності обирається виходячи з того, чи зручний він для даної особи, доцільний з точки зору виявлення сильних сторін людини й запобігання слабких. Саме тому стиль діяльності може вступати у конфлікт з кінцевою метою, її результатом. Не випадково у великому спорті все частіше постає питання про універсальність спортсменів з точки зору використання ними різних стилів діяльності в залежності від оточуючих обставин. Однак, оволодіння чужими стилями – процес, що потребує наполегливості, терпіння, так як він викликає у спортсменів почуття незручності, дискомфорту. Спортсмену постійно доводиться боротися з самим собою, з бажанням перейти на більш зручний стиль, який йому відповідає [1].

Іншими вченими проводились дослідження щодо виявлення індивідуальних відмінностей під час становлення спортивного навичку та у зв'язку з рухливістю нервових процесів, з метою виявлення різних варіантів індивідуального підходу до організації навчально-тренувального процесу спортсменів [11].

Існує ще один важливий момент, на який вказувалось у наукових дослідженнях – це взаємна обумовленість впливу мотивів діяльності, психічних станів і властивостей типу темпераменту на різні сторони рухової діяльності [2]. Автори доводять, що в основі психологічного обґрунтування індивідуального підходу повинно лежати положення про те, що мотивацію, цей природний стимулятор діяльності, з метою найбільшої ефективності її впливу необхідно співставляти зі ступенем нервово-психічного навантаження у кожного конкретного спортсмена в залежності від сили й урівноваженості його нервових процесів.

Для осіб зі слабкою нервовою системою найбільш ефективним є навчальний мотив. Менш ефективним впливом є мотив словесної похвали та мотиву очікування оцінки діяльності. Мотив словесного осуду має негативний вплив.

Для осіб з сильною нервовою системою найбільш сприятливі мотиви оцінки діяльності й словесної похвали. Звичайний навчальний мотив та мотив словесного осуду не впливає на них суттєво.

Для «врівноважених» осіб найбільш позитивний вплив має мотив очікування оцінки діяльності. Мотив словесної похвали й звичайний навчальний мотив меншою мірою впливають на формування у них рухових навичок. Мотив словесного осуду перешкоджає формуванню рухових навичок у цих осіб [2].

**Висновки.** Вирішення проблеми індивідуального підходу дозволить систематично та якісно покращити процедуру підготовки юних спортсменів. Саме врахування індивідуально-типологічних особливостей нервової системи спортсменів дозволить визначити для них більш адекватний, раціональний та ефективний характер роботи у навчально-тренувальному процесі. До того ж комплексне використання під час тренувального процесу вправ різного характеру і ритму призводить до підвищення функціональної рухливості нервових процесів і вдосконалює функцію створення тимчасових нервових зв'язків у центральній нервовій системі.

**Перспективи подальших наукових пошуків** уважаємо в дослідженні проблеми використання диференційованого підходу в організації фізичного виховання учнів, які мають різні типологічні властивості нервової системи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Горяня Л. Г. Індивідуалізація навчально-виховного процесу. *Основи здоров'я та фізична культура*. Київ, 2008. №09–10. С. 15–17.
2. Зубаль М. В. Індивідуально-типологічний підхід у фізичному вихованні школярів. *Проблеми теорії і методики фізичного виховання, Олімпійського та професіонального спорту, лікувальної фізичної культури та спортивної медицини* : наук. праці Кам'янець-Подільського держ. ун-ту. Кам'янець-Подільський, 2006. Вип. 4. С. 255–261.
3. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология. СПб. : Питер, 2001. 464 с.
4. Індивідуально-типологічні властивості висококваліфікованих спортсменів-єдиноборців / А. В. Сакаль та ін. *Актуальні проблеми фізичної культури і спорту* : зб. наук. пр. Київ, 2004. № 4. С. 96–104.
5. Коняева Л. Д. Індивідуально-типологічні властивості спортсменів-єдиноборців високої кваліфікації. *Олімпійський спорт і спорт для всіх*. Київ, 2005. Вип. 12. С. 154.
6. Левандовська Л. Ю. Індивідуалізація процесу фізичного виховання школярів. *Теорія та методика фізичного виховання*. Харків, 2012. №05. С. 38–41.
7. Лизогуб В. С., Безкопильний О. П. Зв'язок спортивної кваліфікації з індивідуально-типологічними властивостями нервової системи. *«Фізичне виховання і спорт у сучасних умовах»* : мат. всеукр. наук.-практ. конф. присвячена 55-річчю факультету фізичної культури ЧНУ ім. Б. Хмельницького. Черкаси, Черкаський НУ, 2004. С. 168–173.



8. Макаренко М. В. Роль індивідуально-типологічних властивостей вищої нервової діяльності при професійному відборі. *Фізіологічний журнал*. 2001. № 5. С. 97–108.
9. Нестеров А. А., Егоров Л. И. Педагогический принцип индивидуализации в системе спорта высших достижений. *Ученые записки*. 2007. № 4(26). С. 52–56.
10. Никифоров В. Е. Методы и средства изучения психологической структуры спортивной деятельности. *Теория и практика физической культуры*. 1978. № 7. С. 9–12.
11. Шинкарук В. А. Вивчення впливу індивідуально-типологічних властивостей нервової системи на формування моторно-силових навичок юнаків. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 33. С. 569–583.

УДК 796.011.3 (075.8)

Світлана ГОВОРУН

**ОЗДОРОВЧИЙ ФІТНЕС ЯК ЗАСІБ ПОКРАЩЕННЯ ЗДОРОВ'Я***(студентка I курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, старший викладач Бур'яноватий О. М.*

*У статті розглядається таке соціальне явище як оздоровчий фітнес. Досліджуються тенденції його розвитку у світі та в Україні (на прикладі мегаполісів). Аналізується соціальна роль фітнесу та його зв'язок зі здоровим способом життя.*

**Ключові слова:** *фітнес, фітнес-стиль, спосіб життя, стиль життя, здоровий спосіб життя, цінності, споживча поведінка, стиль споживання, соціологія спорту, індустрія фітнесу.*

**Постановка проблеми, аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Основними завданнями фізичного виховання є: виховання потреби у фізичному вдосконаленні й систематичних заняттях фізичними вправами; формування практичних умінь та навичок з основ методики самоконтролю в процесі фізичного вдосконалення, оцінки рівня фізичного стану та фізичної підготовленості; зміцнення здоров'я, підвищення рівня життєдіяльності та функціональних можливостей організму, розвиток та вдосконалення фізичних якостей [1].

Рухова активність та фізична підготовленість мають велике значення для попередження захворювань серця, як і для багатьох аспектів повсякденного життя дозволяючи кожній людині досягнути високої якості життя. Поєднання фітнесу з іншими здоровими звичками формує такий собі енергетичний коктейль, який робить вас здатними на багато що. Він поліпшує настрій, додає впевненості в собі, змінює світогляд, покращує ваш взаємозв'язок як з власним Я, так і з навколишнім світом. Ви маєте стати прибічником активної життєвої позиції [1].

Науково-методичною базою дослідження є: положення теорії і методики фізичного виховання; концепція формування фізичної культури особистості. Низка авторів [1, 2, 3] стверджує, що основною метою підтримки здоров'я є збільшення тривалості життя та попередження хвороб. Ця мета являє собою мінімальну основу для запобігання хвороб, проте не є оптимальною для досягнення позитивного здоров'я. Їх слід розглядати як початкові, а ні як ті що забезпечують оптимальний рівень стану здоров'я. Кожна мета має свої складові.

Тривале виконання фізичних вправ помірної інтенсивності сприяє розвитку загальної витривалості. Згідно з науковими дослідженнями, вправи на витривалість впливають переважно на серце і мають значний оздоровчий ефект [2].

Порушення діяльності нервової системи є основною причиною передчасної смерті у сучасних умовах. Окрім того, людина яка вижила з таким порушенням у більшості випадків стає інвалідом [2]. Фітнес (англ. fitness, від дієслова «to fit» – відповідати, бути в хорошій формі) у широкому значенні поняття – це загальна фізична підготовленість організму людини (мова йде про гарне самопочуття і здоров'я людини в цілому). У вузькому сенсі фітнес – це оздоровча методика, що дозволяє змінити форми тіла та його вагу і надовго закріпити досягнутий результат [3].

Вона включає в себе фізичні тренування у поєднанні з правильно підбраною дієтою (вправи та дієта підбираються індивідуально). Сьогодні все частіше говорять про фітнес як про спосіб і стиль життя, що дозволяє зберігати та зміцнювати здоров'я, врівноваженість емоційного стану, удосконалювати фізичну форму й самопочуття людей. Він неодмінно асоціюється з успіхом у житті й молодістю, постійним прагненням до досконалості. Тобто фітнес, з точки зору фахівців, це не просто фізичне навантаження (постійне або періодичне), це система, яка включає фізичну активність, збалансоване харчування, відмову від шкідливих звичок, здоровий спосіб життя, дбайливе і продумане ставлення до свого здоров'я, емоційного стану та зовнішності повсякденно (на роботі, вдома, на відпочинку тощо), це життя «в стилі фітнес» [3].

Популярність занять фітнесом має секрет, який криється в тому, що метою всіх фітнес- програм є не



досягнення високих спортивних результатів, а прагнення надати допомогу людям залученні до здорового способу життя. На основі принципу безпеки будуються всі фітнес- програми. В їхній основі лежить максимальна користь для здоров'я людини. Фітнес синтезував у собі багаторічний досвід тих, хто повинен піклуватися про людське здоров'я [3].

До основних характеристик оздоровчого фітнесу відносять: загальний фітнес (Total fitness, General fitness) – оптимальна якість життя, що включає соціальні, розумові, духовні та фізичні компоненти. Так, у одній з фундаментальних книг по фітнесу «Комплексне керівництво із фітнесу та гарного самопочуття» до змісту «фітнес» входить планування життєвої кар'єри, гігієна тіла, фізична підготовленість, раціональне харчування, профілактика захворювань, сексуальна активність, психоемоційна регуляція, у тому числі боротьба зі стресами, а також інші фактори здорового способу життя. Загальний фітнес значною мірою асоціюється з нашими уявленнями про здоров'я і здоровий спосіб життя [3].

Фізичний фітнес (Physical fitness) – оптимальний стан показників здоров'я, що дають можливість мати високу якість життя. Удосконалення фізичного фітнесу пов'язано з позитивним здоров'ям, тоді як зниження рівня компонентів фізичного фітнесу (кардіореспіраторної витривалості, або аеробної продуктивності, сили і силової витривалості, гнучкості та ін.) збільшує ризик розвитку основних захворювань. Загалом фізичний фітнес асоціюється з рівнем фізичної підготовленості [3].

У цьому випадку наводяться три похідні цього поняття: спортивно – орієнтований, або руховий фітнес (Performance related fitness, skill fitness, motor fitness) направлений на розвиток здібностей до вирішення рухових і спортивних завдань на досить високому рівні; спортивний, атлетичний фітнес (Athletic fitness) направлений на досягнення загальної фізичної підготовки передусім для успішної діяльності на рівні високих спортивних результатів; оздоровчий фітнес - спеціально організована рухова діяльність у рамках фітнес – програм, яка передбачає заняття бігом, аеробікою, танцями, аквааеробікою, а також вправами для корекції маси тіла та ін. [3].

Фітнес як оптимальний фізичний стан, що включає досягнення певного рівня результатів виконання рухових тестів і низький рівень ризику розвитку захворювань. У цьому розумінні фітнес виступає в якості критерію ефективності занять руховою активністю. До прикладів використання цього визначення фітнесу слід віднести систему EUROFIT (Європейська фізична готовність) та ін. [3].

Фітнес – вид спорту, заснований на виконанні гімнастичних вправ і демонстрації гармонійної фігури тіла. Існує система міжнародних змагань із фітнесу, що проводяться Міжнародною федерацією фітнесу (IFSB). Цей вид спорту, офіційно визнаний таким, що не входить до програми Олімпійських ігор. Розроблено систему нормативних вимог із присвоєння спортивних розрядів і звань із фітнесу. Таким чином, у сфері використання засобів рухової активності з'явився новий термін «фітнес», що дозволяє досить повно відобразити соціальні (здоровий спосіб життя), біологічний (рухова активність), фізичний стан (мотиви, інтереси) та інші характеристики застосування засобів фізичного виховання із оздоровчою метою. У цьому розумінні фітнес є багатовекторним типом понять, оскільки охоплює більшість термінів, що характеризують сферу оздоровчої фізичної культури (масовий спорт, рекреація, кондиційне тренування та ін.) [4].

На користь пріоритетності застосування поняття «фітнес» свідчить і поширення його в галузі фізичного виховання і спорту, зокрема в державній системі фізичного виховання в вищих навчальних закладах. Так, одним із кращих підручників із фізичного виховання є підручник, виданий у 1999 р. видавництвом «Human Kinetics» під назвою «Фізичне виховання для фітнесу»; у багатьох ВНЗ створено групи фітнесу, та й сам процес фізичного виховання орієнтується на цілі, які адекватні поняттю «фітнес» [4].

Останнім часом прийнято говорити про два напрями в галузі оздоровчого фітнесу: європейський та східний. В основі відмінностей у системах фізичної культури Сходу і Заходу лежать відмінності в ментальності, філософії, а також національні особливості, які проявилися і в галузі фізичних вправ. У програмах фітнесу, розроблених у рамках європейської та східних культур, використовуються різні механізми управління рухами. У фітнес бізнесі ми використовуємо переважно західні технології. Джерелом західного мистецтва руху були танці, які прийшли до нас із ритуалу, з психофізичного досвіду архаїчної людини в пізнанні своєї сутності та лікуванні себе і своїх одноплемінників, а також раціональний підхід: фізичні вправи направлені на вдосконалення свого тіла і поліпшення функціонування серцево – судинної системи. Принциповим моментом у європейській системі є естетика тіла – цьому питанню приділяли дуже багато уваги ще в Стародавній Греції і Стародавньому Римі. У цьому легко переконатися, якщо звернутися до скульптури Стародавнього світу [5].

Мистецтво руху на Сході – популярна зараз китайська оздоровча гімнастика ушу, так само як і інша східна фізична культура – йога, - це філософія, заснована на найдавніших заповідях, наука про життя в єдності з природою. Будь – яка східна система фізичних вправ тією чи іншою мірою пов'язана з медитацією. Схід щедро ділиться своїми скарбами – важливо вміти розпоряджатися ними, враховуючи ментальність різних народів, а не механічно переймати лише зовнішню форму рухів [5].

Викладання у ВНЗ курсу фізичного виховання, як правило, побудоване на формуванні неусвідомлених навичок управління тілом при рухах, у яких беруть участь переважно великі групи м'язів. Психологічний



аспект – необхідна складова процесу формування цілісної уяви людини про своє тіло і його функції у рамках сучасної освіти залишається поза належної уваги фахівців із фізичної культури. Нині фітнес поділяється на два види занять: in – door (усередині приміщень) і out – door (будь – які види фітнесу поза закритими приміщеннями, на відкритому повітрі), які, у свою чергу поділяються на групові та індивідуальні. Основна мета групових занять – позитивний вплив на всі компоненти оздоровчого фітнесу. До них належать заняття направлені на розвиток кардіо-респіраторної витривалості, м'язової сили і гнучкості, координації та регуляції психофізичного стану [5].

**Мета дослідження:** розробити програму розвитку силової витривалості у військових засобами кросфіту в навчально-виховному процесі з фізичного виховання.

**Результати дослідження.** Високий рівень розвитку силової витривалості у багатьох видах трудової діяльності залежить від рівня силової підготовленості фахівця, яку він отримав під час навчання у вищому військовому закладі освіти. Тому розвиток силової витривалості потребує розробки певної програми. Дана програма розвитку силової витривалості засобами кросфіту передбачає:

1) розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення військових до засобів фізичного виховання, зокрема, до занять кросфіту;

2) створення належних умов і необхідного матеріально-технічного оснащення навчальних занять;

3) поступове індивідуальне підвищення рівня фізичної підготовленості;

4) на початковому етапі простоту запропонованих вправ та використання переважно повторного методу виконання;

5) застосування різної ваги для раціонального дозування фізичних навантажень.

Загальна тривалість стандартного заняття шейпінгом 50 – 60 хвилин. Тренування містить спеціалізовану розминку (20% тренувального часу), основну частину (70%), вправи котрої спрямовані на корекцію фігури та розвиток рухових якостей, а також заключний сегмент, в межах якого використовуються засоби стретчингу й релаксації. Під час складання програми заняття потрібно врахувати оптимальну тривалість дії на конкретну м'язову групу: для м'язів грудей, спини, рук – 40 -90 с, 7- 15 повторень кожного руху в підході; м'язів стегон, сідниць – 90 – 150 с, 15 – 25 повторень; м'язів живота – 150 – 180 с, 15 – 20 повторень.

**Висновки.** Оздоровчий фітнес – сприяє підвищенню рівня фізичної та функціональної підготовленості в контексті гармонійного розвитку висококваліфікованих фахівців. Застосування вправ кросфіту в навчально-виховному процесі з фізичного виховання сприяє розвитку силової витривалості.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання. Олімпійська література. Київ. 2008. С. 320-338.
2. Братченко К. О. Фітнес. Діалог із тілом. Харків: Ранок, 2012. 160 с.
3. Линец М. М., Андриєнко Г. М. Витривалість, здоров'я, працездатність. Львів. 2003. 132 с.
4. Хоулі Э.Т., Френк Б.Д. Руководство инструктора оздоровительного фитнеса: Пер.с англ. К.: Олимпийская литература, 2004. 376 с.
5. Шиян Б. М., Папуша В.Г. Теорія фізичного виховання. Тернопіль: Збруч, 2000. 174с.
6. Тулайдан В.Г. Оздоровчий фітнес. Навч. посібник. Львів, «Фест-Прінт». 2020. С. 19-22.

УДК 373.5:796

**Христина ГОРЕЛЕНКО**

### **ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент Неворова О. В.

*Розглянуто особливості застосування сучасних форм фізичного виховання для дітей з ослабленим здоров'ям з досвіду вчителів-практиків, які використовують як традиційні, так і нетрадиційні методики на уроках з фізичної культури. Застосування фізкультурно-оздоровчих технологій в системі шкільної освіти передбачає значні можливості для формування здорового способу життя та є важливим засобом забезпечення повноцінного розвитку дітей, зміцнення їхнього здоров'я.*

**Ключові слова:** здоров'я, фізичне виховання, фізкультурно-оздоровча робота, школярі, фізіологічні особливості організму.

**Ключові слова:** адаптація, працездатність, властивості нервових процесів, функціональна рухливість нервових процесів, молодші школярі.

**Постановка проблеми.** Здоров'я дітей та підлітків є проблемою першочергової важливості, оскільки воно визначає майбутнє країни, генофонд нації, науковий та економічний потенціал суспільства, забезпечує сталий національний розвиток. Ефективним засобом збереження й удосконалення здоров'я виступає фізичне



виховання, яке є важливим засобом забезпечення повноцінного розвитку дітей і молоді, зміцнення їхнього здоров'я, формування здорового способу життя.

За даними Міністерства охорони здоров'я України, приблизно 89% дітей мають захворювання серцево-судинної системи, верхніх дихальних шляхів, опорно-рухової системи, органів зору, нервової системи [1, с. 23–25]. Особливу тривогу викликає поширення серед учнів нервово-психічних дисфункцій [2]. Не вдалося призупинити й зниження рухової активності школярів. Це зумовлено збільшенням обсягу інформаційних навантажень, інтенсивністю та емоційною напругою навчального процесу, зниженням адаптивного ресурсу більшості учнів, несприятливими соціально-економічними умовами життя багатьох родин, негативним впливом економічних факторів, спадковістю та іншими чинниками. Отже, зміцнення здоров'я школярів, формування у них здорового способу життя у процесі фізичного виховання стають все більш актуальними.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У пошуках підходів до організації фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями науковці (О. М. Ващенко, Е. С. Вільчковський, О. О. Власюк, О. Д. Дубогай, І. Л. Коваленко, І. Я. Коцан, В. С. Язловецький та ін.) одностайно наголошують на необхідності створення програм фізкультурно-оздоровчої роботи, які повинні враховувати мотиви та інтереси школярів і сприяти: зниженню показників захворюваності дітей; підвищенню рівня їхньої фізичної підготовленості; стабільності фізичної і розумової працездатності; успішному розвитку основних психічних процесів, творчих здібностей, особистісних рис; сформованості потреби в рухах; наявності знань основ збереження і зміцнення здоров'я; створенню умов для формування в учнів індивідуальних ціннісних орієнтацій на заняття фізичним вправам [2].

Фізкультурно-оздоровча робота в умовах навчального закладу лише тоді може вважатися раціонально організованою щодо збереження та зміцнення здоров'я учнів, повноцінною та ефективною – якщо повною мірою, професійно та ефективно в єдиній системі реалізуються фізкультурно-оздоровчі технології. У фізкультурно-оздоровчих технологіях конкретизується принцип оздоровчої спрямованості фізичного виховання. Науковці Т. Ю. Круцевич, М. М. Булатова, Ю. О. Усачова поняття «фізкультурно-оздоровча технологія» визначають як процес використання засобів фізичного виховання в оздоровчих цілях.

Сучасні фахівці у галузі фізичної культури і спорту Т. Ю. Круцевич, Т. В. Гнітецька, Л. В. Коваль наполягають на врахуванні психофізіологічних особливостей школярів, знання яких необхідно для організації фізкультурно-оздоровчої роботи в школі, а саме: особливості організації пізнавальних процесів, статевих особливостей, динаміка працездатності. Вчені наголошують на тому, що забезпечення диференційованого та індивідуального підходу дозволить ефективно і цілеспрямовано проводити з учнями фізкультурно-оздоровчу роботу, застосовувати різні форми і методи фізичного виховання, спостерігати за динамікою розвитку якостей та змін у показниках здоров'я школярів, їхнього фізичного розвитку та фізичної підготовленості [3].

**Виклад основного матеріалу.** Успішному розв'язанню завдань фізкультурно-оздоровчої роботи у загальноосвітніх навчальних закладах сприяє комплексне використання різноманітних засобів фізичного виховання. До засобів фізичного виховання належать фізичні вправи, природні фактори зовнішнього середовища (оздоровчі сили природи) і гігієнічні фактори. Основним засобом розв'язання завдань фізкультурно-оздоровчої роботи і досягнення її мети є рухова активність школярів (фізичні вправи, народні ігри і забави).

Детально зупинимось на основному засобі фізичного виховання – фізичних вправах, які розподіляються на декілька груп. Для збільшення обсягу рухової активності, отримання задоволення від активного відпочинку, профілактики захворювань найбільш ефективними будуть вправи аеробної спрямованості низької або помірної інтенсивності, тобто такі навантаження, при яких задіяно більше двох третіх м'язового масиву і які можна продовжувати протягом тривалого часу.

Найбільш простою і доступною фізичною вправою, що сприятливо діє на організм дитини, є ходьба. Завдяки систематичним заняттям оздоровчою ходьбою збільшується обсяг рухової активності, поліпшується діяльність серцево-судинної і дихальної систем, активізується обмін речовин, посилюється газообмін й окислювальні процеси та ін.

Великі м'язи, які включаються у роботу, при ходьбі починають відігравати роль «периферійного серця», посилюючи потік крові від нижніх кінцівок, органів черевної порожнини, таза [5]. Під час ходьби відбувається природний масаж стоп, подразнення активних точок, що містяться на них. Аналогічно до інших циклічних вправ, ходьба зумовлює позитивну перебудову нервових процесів, покращує діяльність аналізаторів, емоційний стан, нормалізує сон.

На сьогоднішній день стрімко розвивається і поширюється Європою й світом один із видів рухової активності такий, як скандинавська ходьба. *Скандинавська ходьба* – це вид ходьби з використанням спеціально розроблених палиць, що сприяють додатковому навантаженню, яке, між тим, не дозволяє виходити за межі аеробного режиму енергозабезпечення і тому досить ефективно для підвищення фізичного стану осіб незалежно від віку, статі та фізичної підготовленості. Науковець О. М. Сاینчук у своєму





дисертаційному дослідженні переконливо доводить позитивний вплив фізкультурно-оздоровчих занять скандинавською ходьбою на показники фізичного стану дітей молодшого шкільного віку. Вчена вважає, що скандинавська ходьба є саме тією інноваційною технологією, яка здатна привабити до цілющого потенціалу звичайних локомоцій молодших школярів і показати ходьбу в іншому світлі, утверджуючи її важливість і ціннісний потенціал. Залучені в ходьбу палиці підвищують середню електричну активність м'язів плечового поясу і рук, тим самим дозволяючи повноцінно розвивати майже усі м'язи тіла і досягати більш швидкого тренувального ефекту. Експериментально встановлено, що учні, які займалися скандинавською ходьбою, мали покращення показників функціонального стану організму (кардіо-респіраторної системи, рівня здоров'я та адаптаційно-резервних можливостей), фізичної підготовленості та психологічних установок у вигляді покращення мотивації до рухової активності [4].

Важливим компонентом сучасних оздоровчих тренувань є вправи на гнучкість (*стретчинг*) – система положень певних частин тіла, що спеціально фіксуються з метою покращення еластичності м'язів та розвитку рухливості у суглобах. Організовані після основної розминки, після закінчення аеробної або силової частини тренування, а також у вигляді самостійного заняття, вправи стретчингом знижують надмірне нервово-психічне напруження, ліквідують синдром відстроченого болю у м'язах після навантажень, є профілактикою травматизму [5].

Сучасні підходи до реалізації завдань фізичного виховання та проведення уроків з фізичної культури враховують результати спеціальних досліджень у галузі педіатрії і гігієни, анатомії і фізіології дитини. В результаті цього в школі впроваджується комплекс заходів, які забезпечують диференціацію та індивідуалізацію фізичного виховання школярів з метою своєчасного попередження шкідливих наслідків гіпер- та гіпокінезії. До таких заходів, наприклад, належить здійснення медико-педагогічного контролю за якістю проведення уроків фізичної культури [6].

Реалізація фізкультурно-оздоровчих технологій у системі шкільної освіти базується на дотриманні індивідуального підходу до визначення особливостей стану здоров'я учнів, їхніх фізіологічних реакцій на фізичне навантаження із застосуванням постійного медико-педагогічного контролю та забезпеченні різноманітних форм проведення оздоровчих заходів.

Використання фізкультурно-оздоровчих технологій на уроках фізичної культури дає змогу по-новому підійти до питань зміцнення здоров'я школярів, привести в дію резерви, здатні суттєво вплинути на поліпшення здоров'я і фізичне виховання учнів загалом.

Вчитель фізичної культури середньої школи № 24 м. Херсона В. К. Пермінова кожний навчальний рік розпочинала з вивчення стану здоров'я учнів. На основі даних анкетування вона отримувала уявлення про стан здоров'я і фізичний розвиток кожної дитини, що давало можливість реалізувати принцип індивідуального підходу в навчанні. Творчо підходила В. К. Пермінова до проведення ранкової гімнастики – з використанням взаємного контролю учнів, у формі конкурсів між класами. Особливому контролю підлягали вправи на поставу. Учні отримували «Пам'ятку про поставу», в якій пропонувались способи її перевірки. У спеціальній пам'ятці для батьків «Займайтесь з усією сім'єю» надавались методичні рекомендації з організації спільних занять фізичними вправами і, зокрема, з рухового режиму, ранкової гімнастики, спортивної години і сімейного дня здоров'я. Двічі на тиждень вчитель проводила заняття з ритмічної гімнастики для мам і заняття групи здоров'я для тат. На ці заняття батьки приходили зі своїми дітьми.

Аналіз досвіду вчителя О. М. Шрамко доводить ефективність впровадження комплексу фізкультурно-оздоровчих технологій у навчально-виховний процес упродовж дня та на прикладі планування робочого тижня. Виокремлено музикотерапію, релаксацію, арт-терапію, дихальні вправи, віршовані ігрові фізкультурні хвилинки, вправи пальчикової гімнастики, хвилинки тиші тощо. Вчитель доводить, що ефективність позитивного впливу на здоров'я школярів різних оздоровчих заходів визначається не хаотичністю методів, а системною роботою.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у процесі навчання і виховання школярів набуває ефективності, якщо ці технології адаптовані до умов навчального закладу та основу їхнього змісту складають засоби фізичної культури як найбільш доступні та оптимальні чинники формування і збереження здоров'я особистості. Перспективи подальших досліджень полягають в дослідженні особливостей проведення фізкультурно-оздоровчої роботи для дітей з різним рівнем стресостійкості.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Аксьонова О. Інтерактивні форми діяльності учнів на уроках фізичної культури/ Фізичне виховання в школі : Педагогічна преса, 2007. – № 5/6. – С. 35.
2. Khudoleeva, O. V. (1993), "Innovative forms and methods of sanitation of schoolchildren", *Fizicheskaia kultura v shkole*, no. 6, pp. 15–19.
3. Krutsevich, T. Yu. (2003), *Teoriia i metodyka fizychnoho vihovannia* [Theory and methods of physical education], Olimpiiska literatura, Kyiv, Ukraine.
4. Marynych, V. (2013), "Analysis of innovative approaches organization of athletic-health work in educational establishment", *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia*, no. 1, available at: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/svp\\_2013\\_1\\_5.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/svp_2013_1_5.pdf). (accessed March 29, 2015).



5. Moskalenko, N. V. (2009), "Theoretical methodical principles of innovative technologies in physical education system of junior schoolchildren", Thesis abstract for Dr.Sc. (Physical Education and Sport), 24.00.02, Ukrainian National University of Physical Culture and Sport, Kyiv, Ukraine.
6. Nyevorova, O.V. (2007), Ozdorovcha spryamovanist i shlyahy optimizatsyy physychnogo vyhovannya ditey molodshogo shkilnogo viku [Health-orientation and ways to optimize the physical education of children of primary school age], RVV KDPU imeny Volodimira Vynnychenka, Kirovograd, Ukraine.

УДК 373.2.015.31:796

Владислав ДИЧЕНКО

**ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я***(студент III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Язловецька О.В.*

У статті обґрунтовано важливість та особливості організації фізичного виховання студентів з обмеженими можливостями здоров'я в освітньому процесі закладу вищої освіти. На основі аналізу даних визначено значення занять з фізичної культури для таких студентів, основні періоди, правила розвитку окремих рухових якостей, розроблено комплекси вправ для фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп в умовах закладу вищої освіти.

**Ключові слова:** фізичне виховання, форми, засоби, методи, спеціальна медична група, студент, обмежені можливості здоров'я, профілактика захворювань.

**Постановка проблеми.** Актуальність даної проблеми зумовлена щорічним збільшенням кількості студентів з певними відхиленнями у стані здоров'я які вступають до закладів вищої освіти. За попередньою статистикою, яка була отримана від закладів освіти встановлено, що кількість підготовчих та спеціальних медичних груп зростає від 5,36% на першому курсі до 14,46% на четвертому. Відповідно, спостерігається зменшення кількості основних груп: із 84,0% до 70,2%. Найчастіше зустрічаються такі порушення функцій органів і систем як ЦНС, захворювання обміну речовин, серцево-судинної та дихальної, ендокринної системи, що сприяє погіршенню загального стану здоров'я, зниженню працездатності та творчих можливостей студентів. Це вказує на необхідність подальшого вдосконалення процесу фізичного виховання студентів і особливо тих, які мають порушення у стані здоров'я.

На думку науковців, студентська молодь, як генофонд нації, культурний, науковий та оборонний потенціал України, гостро потребує підтримки держави щодо збереження та зміцнення її здоров'я. І звісно велика роль у вирішенні цієї проблеми належить фізичному вихованню [2, с. 4].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Пошуку засобів підвищення ефективності фізичного виховання студентів присвятили свої дослідження багато вчених. Організаційно-педагогічне та методологічне підґрунтя вдосконалення системи фізичного виховання викладено у дослідженнях Л. В. Волкова, Т.Ю. Круцевич, О.С. Куца, Б.М. Шияна, диференційованому фізичному вихованню присвячені дослідження Т.В. Петровської, Н.В. Москаленко, В.В. Веселової та інших.

Аналіз фахової літератури про особливості рухового режиму хворих і послаблених студентів дозволяє відмітити, що до теперішнього часу є дуже мало науково обґрунтованих рекомендацій з фізичного виховання студентів із захворюваннями різних органів і систем організму. Проте даною проблемою займалися вітчизняні науковці, а саме М.М. Булатова, Т.Ю. Круцевич, Є.М. Доценко, І.Ю. Каршук, Л.В. Белогурова та ін. Вони проводили дослідження визначення кількості школярів та студентів, яких за станом здоров'я для занять фізичними вправами відносять до спеціальної медичної групи.

**Мета статті** – визначити особливості організації фізичного виховання студентів з обмеженими можливостями здоров'я в освітньому процесі закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Фізичне виховання є обов'язковою навчальною дисципліною у закладах вищої освіти України, проте організація її викладання має цілий ряд нормативно-правових та управлінських проблем.

Структура фізичного виховання студентів включає три відносно самостійних блоки: фізичне виховання, студентський спорт і активне дозвілля.

Перед вступом до закладу вищої освіти кожен абітурієнт повинен пройти медогляд за результатами якого буде визначений його функціональний стан здоров'я і відповідно до якого студент буде зарахований до однієї з трьох медичних груп: основну, підготовчу і спеціальну. *Основна група* – це особи з добрим здоров'ям, а також особи, що мають незначні відхилення в стані здоров'я при достатньому фізичному розвитку і фізичній підготовленості. Заняття проводяться за навчальною програмою з фізичного виховання у повному обсязі, що включає й участь у змаганнях.

*Підготовча* – це особи, що мають незначні відхилення в стані здоров'я (невелика втрата слуху, зору, туберкульозна інтоксикація, підвищений кров'яний тиск) або практично здорові при недостатньому



фізичному розвитку і низькій фізичній підготовленості. Заняття за навчальними програмами з фізичного виховання проводяться при умові поступового освоєння комплексу рухових навичок і умінь, особливо тих, що висувають до організму підвищені вимоги. Додаткові заняття для підвищення рівня фізичної підготовленості і фізичного розвитку.

Спеціальні особи, які мають відхилення в стані здоров'я постійного або тимчасового характеру, які вимагають обмеження фізичних навантажень. Заняття проводяться за спеціальними навчальними програмами з урахуванням характеру і тяжкості захворювання [1, 5, 6].

Після формування спеціальної медичної групи викладач повинен розробити програму занять з такими студентами відповідно до встановлених періодів: підготовчий, основний і заключний [7].

*Завдання підготовчого періоду:*

- поступово підготувати серцево-судинну і дихальну системи і весь організм до виконання фізичного навантаження;

- виховати потребу в регулярних заняттях фізичними вправами, навчити швидко знаходити і правильно підраховувати пульс;

- навчити елементарним правилам самоконтролю.

В цей період на заняттях фізичного виховання особливу увагу приділяють навчання правильно поєднувати дихання з рухами. На початку рекомендується вивчати індивідуальні особливості кожного студента, його фізичну підготовленість, побутові умови, психічні особливості тощо. Тривалість основного періоду залежить від пристосованості організму студента переносити фізичне навантаження, від стану здоров'я, від пластичності і рухливості нервової системи.

*Основний період* передує переведенню студента в сильнішу за станом здоров'я групу. Завдання:

- засвоєння основних рухових умінь і навичок програми з фізичного виховання для студентів СМГ;

- підвищення загальної тренуваності і функціональної здатності організму до перенесення фізичного навантаження.

У зміст занять цього періоду поступово вводяться види легкої атлетики, гімнастики тощо. Суттєва різниця спостерігається між підготовчим і основним періодами. Вона полягає в тому, що на попередньому етапі практикується тактика «в обхід слабкої ланки» – підбираються такі засоби, які завантажуючи в достатній мірі усі здорові органи і системи організму, практично не впливає на органи чи функції тих систем, які постраждали внаслідок захворювання. Засоби основного періоду – спеціальні вправи, навпаки, спрямовуються на тренування пошкодженої функції.

*Заключний період* спрямований на підвищення загальної і спеціальної працездатності і захисних сил організму і виховання професійно важливих якостей і вдосконалення рухових навичок.

Тобто кожен етап поступово розвиває чи вдосконалює певні елементи чи рухові якості. Викладач фізичної культури повинен володіти і дотримуватись загальних правил розвитку окремих рухових якостей при відхиленнях в стані здоров'я у студентів [3,6]:

1. Проводити фізкультурно-оздоровчу роботу по розвитку певних рухових якостей можна тільки після досягнення (за допомогою системи попередніх занять фізичними вправами) достатнього рівня розвитку і функціонального стану провідних систем організму.

2. Доцільно дотримуватися наступної послідовності у розвитку окремих рухових якостей: розвивати витривалість до виконання роботи помірної, а потім більш інтенсивної, згодом силу, швидкість. Гнучкість і координаційні якості можна розвивати з перших занять. Розвиток витривалості циклічними вправами показано усім студентам СМГ. Основним засобом розвитку загальної витривалості є циклічні вправи: ходьба з частотою 110-120 кроків за хв. (чоловіки) і 120-130 кроків за хв. у жінок; біг, плавання, ходьба на лижах тощо.

При розвитку витривалості неприпустимо доводити студентів до значного стомлення. Доцільно міняти вправи, робити інтервали в процесі виконання вправ, оскільки причиною відставання може бути незадовільний функціональний стан нервової системи і висока втомлюваність під впливом монотонної роботи.

3. Не форсувати заняття фізичними вправами, якщо причиною відставання у витривалості служить незадовільний стан опорно-рухового апарату, надмірна маса тіла, поразки центральної і периферичної нервової системи. В цьому випадку необхідна попередня підготовка кістково-м'язової системи і використання вправ помірно силового характеру, при яких перемикають роботу з однієї м'язової групи на іншу.

4. Поступово збільшувати інтенсивність і тривалість навантажень, як що зниження витривалості зумовлено відхиленнями в стані органів дихання.

5. Розвиток сили здійснюється паралельно з розвитком інших фізичних якостей за допомогою комплексу засобів загальнорозвивального і силового спрямування. Особливу увагу приділяють силі м'язів спини, черевного пресу, верхнього плечового поясу, які сприяють утворенню м'язового корсету. Максимальна ЧСС при виконанні вправ на силу – 130-140 ск./хв. При гіпертонічній хворобі, прогресуючій



міопії зі змінами на очному дні виключаються вправи зі значними обтяженнями, стрибками, метаннями. При розвитку сили не застосовувати вправи з граничною напругою. Якщо порушення нервової регуляції перешкоджає розвитку сили обережно використовувати вправи, пов'язані з навантаженням на хребет (надмірні згинання і т. п.).

6. При розвитку пружкості на початкових етапах застосовуються швидкісні вправи, які розвивають швидкість рухової реакції, швидкість окремих рухів, здатність збільшувати у короткий час темп рухів (вправи зі зміною темпу і характеру рухів за сигналом, дріботливий біг, елементи рухливих і спортивних ігор). На подальших етапах застосовуються швидкісні вправи, які спрямовані на розвиток швидкості цілісного руху.

7. Розвиток спритності здійснюється протягом усього періоду навчання (здатність оцінювати і регулювати динамічні і просторово-часові параметри рухів; зберігати стійку рівновагу; відчувати і засвоювати ритм; довільно розслабляти м'язи; узгоджувати рухи в руховій дії). Вправи на рівновагу тренують вестибулярний апарат, підвищують тонус нервової системи, сприяють розвитку координації рухів, орієнтації в просторі, ці вправи розвивають і вдосконалюють також м'язове відчуття, яке необхідне для формування постави. Використовуються вправи з елементами новизни і координаційної складності. Для розвитку спритності використовуються ритмічна гімнастика, танцювальні вправи, рухливі і спортивні ігри. Вправи на спритність призводять до швидкої втоми, тому їх кількість, інтервали відпочинку між ними встановлюються індивідуально. Для студентів з прогресуючою міопією виключаються вправи пов'язані з різкою зміною положень голови, стійки на голові тощо. Студентам з патологією кишково-шлункового тракту з підвищеною секрецією і моторикою слід обмежити участь в естафетах, спортивних іграх у зв'язку з підвищеною емоційністю цих занять [6,7].

Отже, до засобів лікувальної фізичної культури (ЛФК) належать фізичні вправи, які застосовуються у вигляді гімнастичних, ідеомоторних, спортивно-прикладних вправ та ігор:

1. Гімнастичні вправи класифікуються за анатомічною ознакою, за активністю виконання, за характером вправ, за використання предметів і приладів.

2. Ідеомоторні вправи виконуються тільки в уяві. Такі вправи підтримують стереотип рухів, рефлекторно підсилюють діяльність серцево-судинної, дихальної та інших систем організму, зменшують наслідки тривалої гіподинамії. Розрізняють вправи загальнорозвиваючі і спеціальні. Співвідношення цих двох видів вправ у комплексах лікувальної гімнастики змінюється залежно від характеру та важкості захворювання, клінічного перебігу, рухового режиму.

3. Спортивно-прикладні вправи. До них відносять ходьбу, біг, стрибки, лазіння, метання, пересування на лижах, плавання, прогулянки, екскурсії, туризм. Призначаються спортивно-прикладні вправи, у післялікарняний період на II та III етапах реабілітації.

○ Ходьба є складовою частиною практично всіх занять з ЛФК і широко використовується при переважній більшості захворювань і травм у лікарняний і післялікарняний періоди реабілітації.

○ Біг суттєво впливає на серцево-судинну та дихальну системи, обмін речовин і використовується на початкових стадіях деяких захворювань, а також у період одужання.

○ Стрибки відносять до вправ підвищеної інтенсивності, що ставлять значні вимоги до організму хворих. Вони сприяють удосконаленню координації рухів та швидкості рухової реакції, зміцнюють опорно-руховий апарат.

○ Лазіння по канату застосовують для зміцнення м'язів рук, ніг і тулуба, для розвитку рухливості у суглобах верхніх і нижніх кінцівок, покращення координації рухів.

○ Метання складаються із кидків малих м'ячів у ціль, передавання набивних м'ячів партнерові. Ці вправи сприяють розвитку сили м'язів плечового поясу, збільшують рухливість суглобів, удосконалюють м'язово-суглобову чутливість, координацію рухів, викликають позитивні емоції у хворих.

○ Пересування на лижах сприяє загальному зміцненню організму, збільшує силу великих м'язових груп, позитивно впливає на хворих з функціональними розладами нервової системи.

○ Плавання показане при захворюваннях серцево-судинної і дихальної систем, порушеннях обміну речовин, наслідках травм опорно-рухового апарату, порушеннях постави. Воно сприяє удосконаленню терморегуляції, загартуванню організму.

○ Прогулянки, екскурсії, туризм, теренкур застосовують при захворюваннях серцево-судинної, дихальної і нервової систем, опорно-рухового апарату з метою покращення загального фізичного і психоемоційного стану.

○ Ігри поділяють на малорухливі, рухливі і спортивні. Вони спрямовані на вдосконалення координації рухів, швидкості рухової реакції, розвиток уваги, відволікання хворого від думок про хворобу [1, с.10-11].

Отже, саме фізичні вправи спрямовані на первинну профілактику захворювань та попередження розвитку хронічних захворювань.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** На основі аналізу наукової, науково-методичної літератури можна зробити висновок, що проблема фізичного виховання студентів в



спеціальних медичних групах є актуальною у зв'язку з необхідністю модернізації методів та засобів фізичного виховання у закладах вищої освіти для осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Адже для студентів, котрі займаються в спеціальних медичних групах дуже важливо отримувати високий рівень знань та вмінь з фізичної культури для особистісного розвитку, що підтверджується різноманітними дослідженнями. Саме вмілий та обізнаний педагог зможе за допомогою спеціальних фізичних вправ та використовуючи поради щодо розвитку окремих рухових якостей при відхиленнях в стані здоров'я створити якісні умови для формування цілісної особистості студентів, які займаються в спеціальних медичних групах.

У перспективі подальших пошуків важливо провести дослідження в напрямку розробки методики занять з фізичного виховання студентів з різними захворюваннями.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бірук І.Д., Демчук І.В., Плотка В.С., Шклярчук Л.П. Конспект лекцій з дисципліни «Фізичне виховання» для студентів денної форми навчання, які за станом здоров'я віднесені до спеціальної медичної групи. Рівне: НУВГП, 2008. 61 с.
2. Дубогай О.Д. Методика фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Луцьк: Східно-європ. нац.ун-т ім. Лесі Українки, 2012. 276 с.
3. Мухін В.Н. Фізична реабілітація: Підручник для студентів ВНЗ фізичного виховання і спорту: Олімпійська література, 2000. 423 с.
4. Овчарова Н.А., Куліш А.О. Основи фізичної підготовки для студентів спеціальної медичної групи. Біла Церква, 2017. 47 с.
5. Присяжнюк С. І. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2013.С. 68-74.
6. Яблонська А. М. Роль фізичних вправ у оздоровленні студентів спеціальної медичної групи, *Фізичне виховання та спорт у контексті державної програми розвитку фізичної культури в Україні: досвід, проблеми, перспективи*. Житомир, 2015. С.254-256.
7. Язловецький В.С. Фізичне виховання студентів з відхиленнями в стані здоров'я: навч. посіб. Кіровоград, 2004. 352 с.

УДК 796.41.

**Діана НАГОРНА**

### ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЮНИХ ГІМНАСТІВ

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Язловецька О.В.

*Стаття присвячена теоретичним аспектам фізичної підготовки юних спортсменів, які спеціалізуються у спортивній гімнастиці на етапі початкової спортивної підготовки з урахуванням взаємозв'язків провідних фізичних якостей. Проаналізовано підходи до визначення сутності поняття «фізична підготовка», «загальна фізична підготовка», «спеціальна фізична підготовка».*

*Зазначено, що стрімкий розвиток спортивної гімнастики і вимог до спортивної майстерності гімнастів, зумовлюють необхідність удосконалення системи багаторічної підготовки юних спортсменів загалом, та їх фізичної підготовки.*

*Визначено роль і значення розвитку фізичних якостей, які необхідні для оволодіння вправами спортивної гімнастики та окреслено, які серед них є провідні.*

**Ключові слова:** спортивна гімнастика, фізична підготовка, загальна фізична підготовка, спеціальна фізична підготовка, фізичні якості, перенесення фізичних якостей.

**Постановка проблеми.** Виховання та цілеспрямована багаторічна підготовка спортсменів найвищого класу – це надскладний процес, результат якого визначається цілою низкою чинників. Одним із них є виявлення талановитих і обдарованих дітей і досягнення максимального результату якомога раніше. Цей факт пов'язаний нині зі значним омолодженням спорту і неухильним зростанням спортивних досягнень. Однак рання спеціалізація у спортивній діяльності, неправильний підбір засобів, методів впливу на дитину не завжди дають позитивний результат, а часто призводять до непоправного зниження рівня здоров'я. Проблема поліпшення фізичного розвитку, зміцнення здоров'я і підвищення фізичної підготовленості підростаючого покоління залишається актуальною.

Останнім часом важливого теоретичного і практичного значення набуло вивчення фізичного стану дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, які найчастіше починають займатися спортом. Поряд із рівнем функціонування систем організму, одним з основних показників фізичного стану є фізичний розвиток людини, який характеризується комплексом соматичних і соматоскопічних ознак [4]. Організація процесу управління фізичним розвитком дітей визначає необхідність розв'язання завдань, пов'язаних з оцінкою рівня їхнього фізичного розвитку та рухової підготовленості, вивченням взаємозв'язку між показниками антропометричного, функціонального стану та рівнем розвитку основних рухових здібностей дітей [4].

Спортивна гімнастика висуває особливі вимоги до рівня розвитку основних фізичних якостей спортсменів. Упродовж останнього десятиліття у спортивній гімнастиці відбулися суттєві зміни, зокрема зниження вікових меж для відбору і початку спортивної спеціалізації; підвищення складності змагальних вправ; удосконалення конструкцій гімнастичних приладів; зміни у правилах суддівства і спеціальних



вимогах та інші. Такі нововведення потребують удосконалених підходів до організації навчально-тренувального процесу гімнастів. Тож проблема фізичної підготовки гімнастів не лише не втрачає своєї актуальності, але й формує нові запити, зумовлені тенденціями розвитку світової гімнастики та досягненнями сучасної науки і техніки.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема фізичної підготовки спортсменів широко представлена в результатах сучасних наукових досліджень. Так, у низці наукових праць висвітлено питання структури, змісту і моделювання фізичної підготовки представників окремих видів спорту (І. Омеляненко, О. Лукіна, Е. Козлова, J. Pion, M. Lenior). Окремі наукові дослідження стосувалися проблеми підготовки у спортивній гімнастиці. Так, К. Коханович розробив систему комплексного контролю оцінювання стану рухової функції та спеціальної підготовленості гімнастів 6-12 років; О. Худолій запропонував концепцію побудови навчально-тренувального процесу на основі моделювання окремих компонентів системи підготовки юних гімнастів 7-13 років. Дослідження Н. Комаринської присвячено проблемі фізичної підготовки гімнасток 5-6-річного віку на етапі початкової спортивної підготовки (перший рік занять) з урахуванням структури їх спеціальної фізичної підготовленості та взаємозв'язків провідних фізичних якостей.

*Мета статті* – визначити особливості фізичної підготовки у спортивній гімнастиці, проаналізувати вплив занять спортивною гімнастикою на фізичний розвиток та фізичну підготовленість спортсменів-початківців.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Система підготовки юних гімнастів включає: особливості біологічного розвитку тих, що займаються; зміст елементів багаторічної підготовки та їх планування; методику навчання гімнастичним вправам та методику розвитку фізичних якостей.

В програмі ДЮСШ визначений вік дітей по групах: 6-8 років – групи початкової підготовки; 9-13 років – навчально-тренувальні групи; 14-16 років – групи спортивного удосконалення; 17 років і більше – вищої спортивної майстерності.

Кожному дитячому віку притаманні власні морфо-функціональні особливості. Морфологічні та функціональні показники тісно пов'язані та в значній мірі визначають рухові можливості дітей та підлітків.

Процес росту та розвитку дитини перебігають безперервно і в той же час гетерохронно – періоди інтенсивного розвитку та росту організму в цілому та окремих його органів і систем змінюються на періоди уповільнення цього процесу. На рост та розвиток організму впливає оточуюче середовище, в якому дитина живе та навчається.

Фізичні вправи, в тому числі не гімнастичного характеру, як і інші фактори оточуючого середовища, досить істотно впливають на кількісні та якісні зміни, які відбуваються в організмі. Дія фізичних вправ сприятлива лише тоді, коли вони застосовуються у відповідності з можливостями організму, що росте.

У відповідності з цим кожна вікова група гімнастів має специфічні особливості в плануванні та в змісті підготовки, в методиці навчання та розвитку фізичних якостей.

Теорія й практика гімнастики передбачає 3 етапи підготовки:

1 етап – етап відбору і початкової підготовки (до 8 років);

2 етап – етап спеціалізованої підготовки (з періодами початкової та поглибленої спеціалізованої підготовки – до 15 років);

3 етап – етап найвищих досягнень з періодами досягнення майстерності та стабілізації високих результатів (з 16 років і старше).

Стрімкий розвиток спортивної гімнастики та зміни Міжнародних правил змагань FIG кожного олімпійського циклу, що підвищують вимоги до спортивної майстерності гімнастів, зумовлюють необхідність удосконалення системи багаторічної підготовки юних спортсменів загалом, та їх фізичної підготовки (ФП), зокрема [1, 3, 5, 6]. Деякі автори зазначають, що фізична підготовка юного спортсмена являє собою процес, спрямований на розвиток фізичних якостей з урахуванням специфіки конкретного виду спорту [3].

Значна кількість фахівців не обмежується у визначеннях ФП лише спрямованістю такого процесу на розвиток фізичних якостей, а трактує його значно ширше. Так, В.Ю. Сосіна [6] під ФП вбачає процес, спрямований на всебічний розвиток організму спортсмена, зміцнення його здоров'я, удосконалення рухових навичок і якостей, що створює основу для виконання великих обсягів тренувальних навантажень та досягнення спортивних результатів у обраному виді спорту.

В.М. Платонов, М.М. Булатова [5] зазначають, що у процесі ФП поруч із розвитком фізичних якостей необхідно підвищувати рівень функціональних можливостей систем організму спортсменів.

Переважає більшість фахівців у галузі фізичного виховання і спорту виділяють загальну і спеціальну різновиди фізичної підготовки. Так, Л.В. Волков [1] під поняттям загальна фізична підготовка (ЗФП) вбачає процес гармонійного розвитку фізичних якостей, що позитивно позначається на досягненнях у конкретному виді спорту.

Фахівці зі спортивної гімнастики вважають, що спеціальну фізичну підготовку (СФП) у спортивній гімнастиці необхідно розглядати як процес, спрямований на розвиток та підтримку оптимального рівня



фізичних якостей для забезпечення технічно правильного виконання гімнастичних вправ [2, 3, 6]. У результаті гімнасти повинні володіти високими показниками динамічної, статичної, вибухової сили і силової витривалості. Від того, наскільки добре розвинені ці якості, значною мірою залежать і успіхи в оволодінні складною спортивною технікою. Тому спеціальна фізична підготовка, постійне поліпшення функціонального стану рухового апарату гімнаста мають стати одними з провідних у навчально-тренувальному процесі [6].

Фізична підготовка у всіх її різновидах включається практично у кожне навчально-тренувальне заняття. Зауважено, що діти, які володіють більш високим рівнем розвитку фізичних якостей, помітно відрізняються більш високими темпами росту технічної майстерності. Це пов'язано з тим, що більшість гімнастичних елементів, навіть найпростіших за координацією, вимагає від юного спортсмена певного рівня розвитку фізичних якостей. Причому, чим більшим є запас фізичних можливостей спортсмена, тим легше відбувається формування в нього умовно-рефлекторних зв'язків, які складають основу технічної майстерності.

Методи та зміст фізичної підготовки юних гімнастів визначаються поставленими перед ними завданнями.

*До основних завдань фізичної підготовки на початковому етапі слід віднести:*

- вивчення завдань та здібностей дітей у зв'язку з визначенням їхньої придатності до занять гімнастикою;

- всебічна фізична підготовка юних гімнастів як фундамент до оволодіння складними гімнастичними рухами;

- навчання основам гімнастичної техніки;

- виховання стійкого інтересу та любові до занять гімнастикою.

Крім вищезазначених завдань вирішуються й інші завдання, до яких можна віднести:

- підвищення ЗФП та СФП,

- розвиток сили, швидкості, гнучкості, координаційних здібностей, вміння оцінювати рухи в просторі по часу та зусиллям;

- розвиток вестибулярної стійкості, вміння зберігати рівновагу під час та після виконання гімнастичних вправ;

- навчання основам техніки гімнастичного багатоборства;

- виховання морально-вольових якостей;

- навчання гімнастичним навичкам.

Основними засобами ЗФП на початковому етапі є прикладні та гімнастичні вправи з предметами та без них, рухливі та спортивні ігри, елементи інших видів спорту. Змістом СФП є вправи, що безпосередньо спрямовані на розвиток сили, гнучкості, швидкості, стрибучості та витривалості.

Сучасна спортивна гімнастика різноманітна, вона є координаційно-складною, біологічно енергоємною системою, що висуває високі вимоги до рівня технічної, фізичної, функціональної та психологічної підготовленості спортсменів. Для оволодіння вправами спортивної гімнастики, необхідно володіти високим рівнем розвитку фізичних якостей. Результативність у спорті визначається не однією фізичною якістю, а їх сукупністю. На думку спеціалістів зі спортивної гімнастики провідними серед них є силові якості, у різних їх проявах – від силового ізометричного фіксування до вибухової роботи [3, 6]. А також важливими є й швидкісні якості, особливо у їх поєднанні з силовими. Вагомого значення у спортивній гімнастиці фахівці надають також гнучкості, координаційним здібностям і витривалості.

Дослідники зазначають, що розвиток усіх фізичних якостей різною мірою залежить від вроджених особливостей, провідним механізмом яких є умовно-рефлекторні зв'язки [2].

Між вегетативними і руховими функціями людини існує взаємозв'язок, тож фізичні якості не можуть бути ізольованими, вони знаходяться у взаємодії із м'язовою діяльністю спортсменів. Взаємокомпенсація фізичних якостей спортсменів, що ґрунтується на взаємозв'язку між вегетативними і руховими функціями людини, зумовлена специфікою спортивної гімнастики, як складно-координаційного виду спорту [1, 3, 6]. Взаємозв'язок між розвитком фізичних якостей науковці називають «перенесенням». У теорії спортивної діяльності науковці розглядають різні види перенесення фізичних якостей: позитивний, негативний, односторонній, взаємний, опосередкований, перехресний.

Фахівці зазначають, що у спортсменів-початківців, розвиток одних фізичних якостей позитивно позначається на прояві інших, коли у висококваліфікованих спортсменів розвиток одних фізичних якостей може гальмувати прояв інших [1, 3]. Отже, низький рівень розвитку фізичних якостей зумовлює їх тісний позитивний взаємозв'язок, а високий рівень розвитку фізичних якостей – послаблює позитивні взаємозв'язки та зумовлює ймовірність негативного перенесення.

Треба зазначити, що гімнастичні вправи поліпшують регуляцію дихання, роблять його глибшим і ритмічнішим, зміцнюють дихальні м'язи та сприяють нормальному розвитку грудної клітки. Підвищується вентиляція легень, значно збільшується газообмін, і кров швидше збагачується киснем; поліпшуються всі



окислювальні процеси в організмі. Тканина легень стає більш еластичною, легеневий кровообіг підвищується, полегшується робота серця.

Серцево-судинна система під впливом занять гімнастикою працює ефективніше, організм краще забезпечується поживними речовинами, що особливо важливо для організму юного спортсмена. М'яз серця скорочується енергійніше, сила його зростає, кількість крові, що виштовхується серцем за одне скорочення, збільшується, у зв'язку з чим пульс дещо сповільнюється. Прискорюється також потік крові в судинах, зростає кількість крові, що циркулює в організмі [5, 6].

Основною об'єктивною перешкодою під час виконання вправ у видах гімнастичного багатоборства є власна вага гімнастів. Для її переміщення необхідно докласти силу і виконати механічну роботу певної потужності. Принципово важливими в спортивній гімнастиці є не абсолютні, а відносні показники сили м'язів, які визначаються в перерахунку на 1 кг власної ваги гімнаста.

У зв'язку з постійним зростанням складності вправ сучасна спортивна гімнастика набуває більш вираженого швидко-силового характеру, не втрачаючи свого складно-координаційного статусу. Результати досліджень у галузі генетики свідчать про те, що зріст, пропорції тіла та інші основні антропометричні параметри людей генетично детерміновані, тобто задані від народження. Через специфіку сучасної спортивної гімнастики перевагу в ній мають ті спортсмени, антропометричні показники яких варіюють у зазначених вище межах.

Домінування легких, невисоких і відносно сильних спортсменів і спортсменок у спортивній гімнастиці можна також обґрунтувати з позицій біомеханіки на основі відомої залежності між абсолютною і відносною силою, зростом і вагою. Відомо, що в людей приблизно однакової тренуваності, але різної ваги абсолютна сила зі збільшенням ваги зростає, а відносна падає. Якщо довжина тіла зростає, наприклад, в 1,5 рази, то площі основних перетинів тіла (зокрема, і фізіологічні поперечники м'язів) збільшаться в 2,25 рази, а вага тіла – в 3,4 рази. Таким чином, між цими показниками існують відповідно квадратична і кубічна залежності [3].

Навантаження на опорно-руховий апарат у спортивній гімнастиці досить добре збалансовані. Під час виконання вправ у видах гімнастичного багатоборства компресійні навантаження на стиснення чергуються з навантаженнями на розтягнення м'язово-зв'язкового апарату і хребетного стовпа гімнастів. На одних снарядах вправи виконуються тільки в упорі (кінь, колода), на інших – змішаний режим із переважанням роботи у висі або в упорі (перекладина, бруси), на третіх домінує режим ударних взаємодій з опорою (опорні стрибки, вільні вправи).

З погляду фізіології рухової діяльності гімнастичні вправи належать до фізичної роботи помірної та великої потужності. Цю роботу виконують переважно в анаеробних або аеробно-анаеробних умовах, причому нерідко із затримкою дихання. Енергозабезпечення м'язової діяльності гімнаста здійснюється не за рахунок кисню, який забирають легені з навколишнього повітря і доставляють до тканин організму безпосередньо під час виконання спортивної вправи (як, наприклад, в аеробіці або циклічних видах спорту), а за рахунок енергії, утвореної в результаті хімічних реакцій, що відбуваються в м'язах. Таким чином, режим енергозабезпечення м'язової діяльності в спортивній гімнастиці в нормі є анаеробним [3, 6].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Переважна більшість науковців дотримується єдиної позиції у визначенні поняття «фізична підготовка» і трактують його як процес, спрямований на розвиток фізичних якостей. Окрім фахівці доповнюють визначення спрямованістю на: зміцнення здоров'я, підвищення рівня функціональних можливостей, оптимізацію розвитку фізичних якостей, розвиток здатності до прояву фізичних якостей в умовах змагальної діяльності, удосконалення рухових навиків і якостей. В теорії і практиці спортивного тренування розглядають загальну, спеціальну і допоміжну різновиди фізичної підготовки.

Найважливішими фізичними якостями у спортивній гімнастиці науковці вважають силу, пружність, гнучкість і координаційні здібності. Розвиток кожної фізичної якості спортсмена має свою специфіку. Але вузькоспеціалізоване удосконалення однієї з них викликає зміни у прояві інших. Науковці у тренувальній діяльності спортсменів виділяють такі види перенесень фізичних якостей: позитивний, негативний, взаємний, односторонній, опосередкований та перехресний. У науково-методичній літературі виявлено такі позитивні взаємозв'язки фізичних якостей спортсменів: сили з пружністю; силової витривалості з гнучкістю; координаційних здібностей із гнучкістю та пружністю; швидко-силових якостей, максимальної сили із силовою витривалістю.

*Перспективи подальших пошуків* пов'язані з дослідженнями впливу обсягів загальної і спеціальної фізичної підготовки на рівень захворюваності юних спортсменів і на стан їх здоров'я в цілому.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волков Л. Вікова періодизація тренувальних навантажень у багаторічній підготовці юних спортсменів. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2005. №4. С. 7-11.
2. Вржесневський ІІ, Турчина Н. І, Черняев ЕГ, укладачі. Засоби і методи розвитку рухових якостей людини. Київ: НАУ, 2007. 58 с.
3. Комаринська Н. Структура фізичної підготовки гімнасток-початківців. В: *Молода спортивна наука України*. Зб. тез доп. Львів: ЛДУФК, 2018; 22(1). С.12-13.





4. Круцевич Т.Ю. Теорія і методика фізичного виховання: підруч. для студ. ВНЗ фіз. виховання і спорту. Київ: Олімпійська література; 2008. Том 1. 392 с.
5. Платонов В.Н., Булатова М.М. Фізична підготовка спортсмена. Київ: Олімпійська література, 1995. 320 с.
6. Сосіна В.Ю. Гімнастика. Вправи для загального розвитку: навч. посіб. Київ: Олімпійська література, 2017. 552 с.

УДК 373.5.091.32:796.332(045)

**Ярослав ОЛЕКСІВЕЦЬ****ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ Й ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ ФУТБОЛУ В ЗАКЛАДАХ  
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ***(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Стасенко О. А.*

*У статті визначено специфіку проведення уроків футболу з учнями закладів загальної середньої освіти. Шкільний урок футболу розглядається як засіб фізичної підготовки, засвоєння технічної й тактичної сторони гри, а також підвищення розумової працездатності та рухової активності, зняття втоми в дітей, яка виникає в процесі навчальних занять із загальноосвітніх предметів. Встановлено, що найбільш ефективними методами навчання техніко-тактичних дій у футболі є метод цілісної вправи; коловий; поточний; ігровий; змагальний; комплексний та розчленований, які детально обґрунтовані в даній публікації.*

**Ключові слова:** футбол, методи навчання, рухова активність, учні, фізичні вправи.

На сучасному етапі державоутворення, спостерігається невідповідність соціально-економічних потреб суспільства і реального стану здоров'я та фізичної підготовленості підростаючого покоління, а також динамічності формування, інколи абсурдного змісту законодавчої бази та програмно-нормативного забезпечення як середньої освіти в цілому, так і зокрема системи фізичної культури. В той же час, збільшення обсягів навчального навантаження в умовах середньої загальноосвітньої школи та зростаюча популярність нефізичних способів проведення вільного часу з використанням різних видів комп'ютерної та електронної техніки, забезпечують передумови розвитку гіпокінезії ще на початковому етапі навчання у школі, що викликає у подальшому негативну динаміку кількості контингенту спеціальних медичних груп. Така ситуація відображає прорахунки у системі фізичної культури школярів, які в першу чергу не гарантує наявність необхідних обсягів цілеспрямованої рухової діяльності дітей, а також характеризується відсутністю науково обґрунтованого методичного інструментарію реалізації комплексу оздоровчих завдань [3, с. 315].

Активна рухова діяльність школярів у процесі занять фізичною культурою і спортом сприяє запобіганню перевантажень і перевтоми. Доцільність і ефективність рухової діяльності, як і будь-якої іншої, залежить від системи її реалізації, глибини наукового обґрунтування. Важливо, зокрема, знати характер і ступінь впливу на організм тих чи інших вправ, правильно варіювати навантаження. Усе сказане стосується й одного з найбільш популярних, масових і улюблених школярами видів спорту – футболу.

Футбол розвиває силу, швидкість, витривалість, спритність, сміливість, рішучість, наполегливість, силу волі, почуття товариськості. Кожен гравець має можливість виховувати в собі ініціативність, самостійність і творчу активність, але він не повинен забувати про інтереси колективу і взаємодію з партнерами по команді. Опанувати технікою і тактикою гри у футбол школярі можуть на уроках і в секціях фізичної культури [1, с. 3].

Дослідженню ігрової діяльності та її впливу на фізичну активність і самостійність школярів присвятили свої праці М.В. Андрощук, Е.С. Вільчковський, О.С. Газман, Є.М. Гельфан, Л.Г. Єфімова, Р.І. Жуковська, І.М. Коротков, Н.В. Кудикіна, Г.Л. Лендрет, Я.С. Литвин, Я.С. Литвин, С.А. Марутян, Н.Н. Михайлова та ін. Автори зазначають, що заняття рухливими іграми сприяють розвитку в школярів життєво важливих фізичних якостей, а саме: швидкості, спритності, сили, витривалості, виховують свідому дисципліну, самостійність та ініціативу [4, с. 4].

Одна із головних спеціальних функцій футболу – підготовка майбутнього дорослого покоління до праці. В ігровій діяльності формуються якості особистості, які визначають майбутній успіх в трудовій діяльності людини. Це пояснюється тим, що в процесі гри створюються такі умови, які відповідають реальним життєвим ситуаціям, формують здатність дитини до спеціальної діяльності для досягнення колективної мети. На уроках футболу, а особливо під час змагань удосконалюються здібності до ініціативності, формуються навички взаємодії, свідомої дисципліни, виховується вміння підкоряти інтересам колективу власні інтереси, почуття взаємодопомоги, повага до партнерів та суперника, відповідальність перед товаришами по команді.

Значна зацікавленість футбольною грою учнівської молоді нашої країни на сьогоднішній день є незаперечним фактом. Кількість дітей шкільного віку, які бажали б систематично займатися футболом з



кожним роком зростає у всіх без винятку регіонах України. Цьому в значній мірі сприяли конкретні дії керівництва Федерації футболу нашої держави, а також Міністерства освіти і науки України щодо введення в шкільні навчальні програми модулю «Футбол», на якому діти мають реальну можливість більш детально ознайомитись з правилами та особливостями цієї гри, її історією, традиціями і розвитком у різних регіонах світу, в тому числі й Україні [2, с. 158].

Діти шкільного віку мають можливість займатися фізичними вправами у навчальних закладах, які входять до системи загальної середньої освіти, установах, які здійснюють позашкільні заняття або сім'ї. У кожному випадку ці заняття приймають певні форми, характерні для вирішення конкретних завдань, які стоять перед ними, що робить їх досить різноманітними. Використання великої кількості різних форм організації занять фізичними вправами у системі шкільного фізичного виховання дозволяє більш ефективно задовольнити потребу в руховій активності та вирішувати завдання фізичного виховання школярів на різних етапах вікового розвитку їхнього організму.

Урок фізичної культури – основна форма фізичного виховання школярів. Урок – найбільш розповсюджена форма реалізації базової програми з фізичного виховання для здійснення загальної фізкультурної освіти.

Уроки фізичної культури забезпечують фізкультурну освіченість, загальну підготовленість до будь-якої діяльності й відрізняються найбільшою змістовністю. Вони відіграють суттєву роль у створенні передумов для організації та успішного здійснення спортивної підготовки учнів. Діти під час уроків знайомляться з типовими видами спортивних вправ, оволодівають основами техніки, досягають більш високого рівня розвитку рухових якостей, набувають початкового уявлення про види спорту [5; 6].

Урок містить у собі всі характеристики структури навчального процесу: види змісту, методи, етапи засвоєння, їх послідовність і різноманітність поєднань. Урок фізичної культури, як і уроки з інших предметів, проводять у залі, на відкритих майданчиках або футбольному полі 45 або 90 хв. На уроці з футболу діяльністю учнів керує вчитель, який створює оптимальні умови для здійснення процесу фізичного виховання. Заняття в спортивній секції школи також організуються у формі уроку.

Організувати урок правильно і педагогічно грамотно – значить насамперед найбільш раціонально використовувати відведений на нього час. Організація уроку повинна починатися ще до його початку. У неї входять: дотримання порядку в місцях перевдягання, підготовка інвентарю, виконання черговими своїх обов'язків, тобто формування попередніх умов. Правильна підготовка до уроку визначає високий рівень його проведення – створює позитивний емоційний фон, що сприяє більш інтенсивній і плідній роботі.

Урок, як й інші форми занять фізичними вправами, складається з трьох частин – підготовчої, основної і заключної.

Головним завданням першої частини уроку є функціональна підготовка організму до вирішення основних завдань уроку. Це досягається за допомогою легко дозованих вправ, які не потребують тривалого часу на підготовку і виконання. Зміст підготовчої частини уроку повинен відповідати основним завданням заняття.

Досягнення головних цілей уроку здійснюється в його основній частині. Вона може мати кілька етапів. Найбільш складні завдання, пов'язані з оволодінням нового матеріалу, вирішують на самому початку основної частини уроку. При цьому слід дотримуватись наступної послідовності в постановці завдань, а саме: ознайомлення, деталізоване розучування, удосконалення вивчаємих вправ.

У заключній частині уроку слід забезпечити спрямоване, поступове зниження функціональної активності організму, для чого підбираються прості вправи, переважно відновлювального спрямування.

Основною формою організації занять із футболу для молодших школярів є комплексний урок.

Зі старшими школярами проводяться ще й тематичні заняття. Тематичний урок присвячений одній із тем навчальної програми (наприклад, фізичній підготовці, техніці, тактиці тощо).

На заняттях з футболу доцільно застосовувати в комплексній формі організації занять такі методи, а саме: коловий, поточний (для навчання); ігровий і змагальний (для удосконалення техніки, тактики і фізичної підготовки).

Комплексний урок – це заняття, на якому вирішується кілька тренувальних завдань: 1) фізична і технічна підготовка; 2) фізична і тактична підготовка; 3) технічна і тактична підготовка.

Слід пам'ятати, що в комплексних заняттях, які найбільш прийнятні для навчання дітей, необхідно чітко відділяти розминку і безпосереднє вирішення завдань з фізичної підготовки в основній частині.

У підготовчій частині слід використовувати вправи з ходьби і бігу; загальнорозвивальні вправи без предметів і з м'ячами; вправи з подолання комбінованої смуги перешкод; естафети; рухливі і спортивні ігри; елементи футболу.

Основна частина уроку повинна передбачати навчання техніко-тактичних прийомів з обов'язковим закріпленням їх у іграх або ігрових вправах. При цьому основну частину бажано умовно розділити на чотири тимчасових інтервали. Перший і третій відводяться на вивчення одного й того ж технічного прийому



(наприклад, удару внутрішньою стороною стопи), а другий і четвертий – на закріплення цього ж технічного прийому в ігрових вправах або навчальних двосторонніх іграх.

Недоцільно в основній частині уроку вирішувати більше трьох поставлених завдань фізичної, тактичної і технічної підготовки, тому що анатомо-фізіологічні і психологічні особливості школярів такі, що організм може болісно реагувати на фізичне навантаження в комбінації з освоєнням техніко-тактичних завдань. Тому не можна ставити більше трьох завдань, і виконувати їх потрібно чітко дозуючи навантаження.

У заключній частині уроку повинні застосовуватись ходьба і біг у повільному темпі, вправи на відновлення, також учням пропонуються домашні завдання для самопідготовки.

Як зазначає К.Л. Віхров, методика навчально-тренувальної роботи зі школярами по футболу ґрунтується на загальних положеннях фізичної підготовки і теорії фізичного виховання, до яких належить:

1. Повна відповідність використовуваних методів особливостям психофізичного розвитку дітей.
2. Здійснення спеціалізації на базі всебічної фізичної підготовки.
3. Суворе дотримання принципів доступності, поступовості і систематичності.
4. Органічна єдність навчання, тренування і виховання.
5. Оволодіння спортивною спеціалізацією на основі широкої універсальності.
6. Тісне співробітництво педагогів, лікарів, батьків і школи.

На початковому періоді навчання школярів гри у футбол слід застосовувати наступні методи, а саме:

- 1) метод цілісної вправи; 2) коловий; 3) поточний; 4) ігровий; 5) змагальний; 6) комплексний; 7) розчленований.

Метод цілісної вправи – це розучування дії по можливості у цілісному вигляді, з вибірковим акцентом на деталях. Даний метод слід застосовувати при розучуванні загальнорозвивальних і спеціальних вправ.

Коловий метод – це загальна органічно-методична форма занять, що включає деякі окремі методи виконання суворо регламентованої вправи. Основу колового тренування становить серійне повторення вправ, підібраних і об'єднаних у комплекс, виконуваних у порядку послідовного переходу «від станції до станції», які розташовуються по замкнутому колу.

Поточний метод характеризується неодноразовістю повторення вправи. Основу цього методу становить повторення тієї самої вправи. Наприклад, удар по воротам тільки у верхній правий кут і лише внутрішньою частиною стопи.

Ігровий метод ґрунтується на розвитку рухових якостей у процесі гри. Серед основних ознак ігрового методу слід виділити наступні:

1. Яскраво виражені елементи суперництва й емоційності в ігрових діях.
2. Високі вимоги до творчої ініціативи в рухових діях.
3. Відсутність суворої регламентації в характері рухових дій і навантаженні.
4. Комплексний прояв різноманітних рухових навичок і якостей відповідно до завдань ігрової діяльності.

Змагальний метод характеризується виконанням вправ в умовах наближених до самої гри, його ознаки:

1. Підпорядкування всієї діяльності завданню перемогти в тій або іншій руховій дії, відповідно до задалегідь встановлених правил.
2. Максимальний прояв фізичних і психічних сил у боротьбі за першість, за високі спортивні досягнення.
3. Обмеження можливості в керуванні учнями, у регулюванні їх навантаження.

У процесі навчання основних технічних прийом використовують комплексний метод, що включає методи цілісної вправи, ігровий і змагальний.

Так, наприклад, навчати веденню м'яча з урахуванням структури передбачуваного комплексного уроку доцільно в такій послідовності:

- вправи з веденням м'яча (5-8 хв.), ведення по прямій лінії середньою частиною стопи (метод цілісної вправи);
- естафета з веденням м'яча (5-8 хв.), ведення середньою частиною стопи (змагальний метод);
- вправи з ведення м'яча і зупинкою за зоровим сигналом (5-8 хв.), ведення середньою частиною стопи (метод цілісної вправи);
- гра 1x1 (5-8 хв.), грають одночасно дві пари на майданчику 20x15 м., завдання гравців – провести м'яч від своєї лінії воріт за лінію суперника (ігровий метод).

Розчленований метод – це по чергове розучування окремих елементів дії. Застосовується як правило на початковому етапі ознайомлення і навчання в тактиці гри, а також при виправленні помилок, можливих під час виконання технічного прийому або елемента. Наприклад, якщо при ударі середньою частиною стопи по воротам м'яч летить вище них, значить гравець ставить опорну ногу не на одну лінію з м'ячем. Щоб виправити помилку, необхідно розчленувати виконання технічної дії: спочатку – імітація з постановкою опорної ноги, потім – удар без розбігу. В процесі оволодіння елементами технічних дій слід застосовувати виконання вправ в цілому [1, с. 136].



Отже варіативний модуль «Футбол» є важливою складовою навчальної програми з фізичної культури для закладів загальної середньої освіти. Основний зміст модуля відповідає головним завданням програми, формуючи через навчання футболу стійкий інтерес дітей до занять фізичною культурою зокрема та здорового способу життя взагалі.

При цьому навчальний матеріал модуля має бути адаптований до занять з учнями різної підготовленості, передбачати загальноосвітню, а не спортивну спрямованість, містити найпростіші елементи техніки дій у нападі та захисті, теоретичні відомості, а також вправи з елементами футболу для розвитку фізичних якостей. Під час організації та проведення уроків футболу також необхідно використовувати різноманітні дидактичні методи, враховуючи вікові та статеві особливості учнів, матеріалу, що вивчається, а також наявні матеріальні можливості освітнього закладу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Віхров К. Л. Футбол у школі : навч.-метод. посіб. Харків, 2004. 255 с.
2. Єдинак Г. А., Плахтій П. Д., Яценюк Ю. П. Фізична культура в школі (молодому спеціалісту) : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський держ. пед. ун-т. 2000. 306 с.
3. Куценко О. В. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць. 2019. С. 314–318.
4. Савченко А. П. Фізичне виховання : посіб. Київ : Педагогічна думка, 2008. 144 с.
5. Теорія і методика фізичного виховання : підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту : у 2 т. / Т. Ю. Круцевич та ін., 2-ге вид., переробл. та доп. Національний університет фізичного виховання і спорту України, вид-во «Олімп. л-ра», Київ, 2019. Т. 2. Методика фізичного виховання різних груп населення. 368 с.
6. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : навч. книга. Тернопіль : Богдан, Ч. 2., 2002. 248 с.

УДК 373.2.018.1.015. 31

Андрій ТОРБЕНКО

### ПРОБЛЕМА ВПЛИВУ ОСОБЛИВОСТЕЙ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ТА ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ

(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент Мельничук С. К.

У статті викладено результати теоретичного аналізу впливу сімейного виховання на таку властивість особистості як соціальний та фізичний розвиток. Визначено, що саме сім'я є основою для формування та розвитку основних рис характеру дитини. Досліджено, що будь який вік є сензитивним та вирішальним для становлення особистості, і саме у підлітковому віці відбувається загострення рис характеру – акцентуація. Узагальнено психолого-педагогічні дослідження щодо впливу типу сімейного виховання та сімейного середовища. Виявлено, що характер формується під впливом зовнішнього середовища, соціуму, виховання.

**Ключові слова:** сім'я, сімейне виховання, сімейне середовище, характер, акцентуація, характер, дошкільники.

З розвитком цивілізації питання достойного виховання не втратило своєї актуальності, а мабуть, ще більше її набуло. Адже в сучасних умовах багато людей знімає з себе обов'язок виховувати дитину, замінюючи його матеріальним забезпеченням. Покладає цей обов'язок на державні і приватні дитячі установи. Не усвідомлюючи, що ні одна державна установа не замінить тепла родинного вогнища, що дитині буде не те, що важко, а майже не під силу довіряти і любити людей якщо в ранньому віці вона не отримала батьківської ласки. Бути доброю якщо її обдурювали і карали паском. Тож таке незнання чи не усвідомлення є “злочином”. І все частіше ми зустрічаємось з ним в нашому суспільстві. Проблему сімейного виховання та його впливу на дитину вивчали вчені багатьох галузей педагогіки, психології, соціальної роботи, психотерапії тощо сім'ю як первинний чинник соціалізації і виховання вивчали такі вчені, як: В.О. Сухомлинський, Л.С. Виготський, Б.М. Ананьєв, З. Фрейд, О.О. Волкова, А.Й. Капська, Т.І. Алексєнко та багато інших вітчизняних і зарубіжних учених.

Роль сім'ї у суспільстві за своєю силою впливу переважає інші соціальні інститути, тому що в сім'ї формується та розвивається особистість людини. Сам в цьому інституті людина отримує знання які необхідні для подальшої інтеграції у суспільство. Сім'я виступає як виховний осередок, зв'язок з яким особа підтримує все своє життя. Саме в сім'ї формуються індивідуальні риси характеру, норми поведінки, моральні якості. Відбувається стимулювання не лише формування особистості та її розвиток, але й самоствердження її у суспільстві, тобто стимулюється творча і соціальна активність, розвивається індивідуальність. Існує кілька визначень сутності поняття “сім'я”. У педагогічній та соціологічній літературі це поняття визначається так: – “Сім'я” – це коло осіб, пов'язаних правами та обов'язками, що виникають із шлюбу, родинних стосунків, усиновлення або іншої форми прийняття дітей на виховання; – “Сім'я” – це



соціальна група, яка складається з чоловіка та жінки, що перебувають у шлюбі, їх дітей (власних або прийомних) та інших осіб поєднаних родинними зв'язками з подружжям і здійснюють свою життєдіяльність на основі спільного економічного, побутового та морально-психологічного укладу, взаємної відповідальності та вихованні дітей. – Сім'єю називається соціальний інститут, який характеризується стійкою формою взаємовідносин між людьми і в рамках якого відбувається значна частина повсякденного життя, народження дитини, її первинна соціалізація, початкове освітнє та гігієнічне виховання.

У глибинній психологічній основі створення сім'ї лежить фізіологічна потреба інстинкту розмноження. Але крім біологічних законів, що проявляються в життєдіяльності сім'ї існують і соціальні, оскільки сім'я це соціальне утворення, що має у конкретному історичному періоді свої традиції та специфіку. При всій різноманітності сімей є одне, що їх поєднує, це єдиний спосіб в якому людство знайшло можливість існувати, та виражати свою соціально-біологічну природу. У сучасних дослідженнях більшість учених виділяють різноманітні функції сім'ї. У дослідженні зупинимося на найбільш поширених у педагогіці та соціальній педагогіці. Родина – складна багатофункціональна система, вона виконує ряд взаємозалежних функцій. Функція родини – спосіб прояву активності, життєдіяльності її членів. До функцій варто віднести: матеріально-економічну, житлово-побутову, репродуктивну (демографічну), комунікативну, виховну та рекреативну. Матеріально-економічну функцію сім'ї становлять її бюджет, організація споживчої діяльності, участь у суспільному виробництві, здобуття професії, відновлення втрачених на виробництві сил. Чи може сім'я ефективно виконувати ці функції? На даному етапі розвитку українського виробництва чимало молодих людей незайняті або неповністю зайняті на виробництві, мають нестабільні заробітки. Тому переважна більшість сімей має життєвий рівень менший за середній, або який коливається в межах прожиткового мінімуму, більше 50% сімей перебувають за межею бідності, а прибуток молоді сім'ї у тричі нижчий за необхідну потребу. Особливо важко сім'ям, які виховують малих дітей, неповним, багатодітним сім'ям. Ці явища стають причиною зубожіння сімей, що позначається на здоров'ї членів сім'ї, їх інтелектуальному розвитку, виховних можливостях, а в подальшому – на розвитку суспільства

Недостатній фізичний розвиток і низька фізична підготовленість дошкільнят здебільшого пояснюються зниженням їхньої рухової активності. Потреба дітей у рухах задовольняється лише на 30-50%. Гіподинамію спричинюють часті респіраторні захворювання, нераціональна побудова рухового режиму й загального режиму дня, недостатнє перебування дітей на свіжому повітрі тощо. Зокрема, на руховому режимі дошкільних навчальних закладів негативно позначаються неправомірне скорочення кількості фізкультурних заходів, відсутність системності у проведенні прогулянок-походів за межі дитячого садка, фізкультурних пауз і хвилинок у процесі навчальної діяльності, розваг, свят тощо.

Щоб усунути ці недоліки, слід приділити основну увагу організації фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах, де було б передбачено правильну побудову та активізацію рухового режиму, надання йому оздоровчого спрямування, дійовий медико-педагогічний контроль і своєчасну лікувально-профілактичну роботу.

Основою системи фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах залишається руховий режим як сукупність різних засобів та організаційних форм роботи з дітьми в достатньому обсязі, раціонально поєднаних і послідовно використовуваних залежно від віку дітей, місця в режимі дня, сезону тощо.

В межах активного рухового режиму щоденний обсяг рухової активності, рекомендований для дітей молодшого дошкільного віку, становить 3-4 години, для старших дошкільнят 4-5 годин.

Ефективність фізичного виховання забезпечується комплексним використанням традиційних засобів фізичного виховання. Це, зокрема: фізичні вправи (гімнастика, ігри, елементи спорту й туризму); оздоровчі сили природи (повітря, сонце, вода); гігієнічні чинники (режим харчування, заняття і відпочинку, гігієна одягу, взуття, обладнання та ін.).

Сукупність організаційних форм роботи, обов'язкових для впровадження в освітній процес, становлять: заняття з фізичної культури; фізкультурно-оздоровчі заходи (ранкова гімнастика, гімнастика після денного сну, фізкультхвилинки, фізкультпаузи, загартувальні процедури); різні форми організації рухової активності у повсякденні (заняття фізичними вправами на прогулянках, фізкультурні свята й розваги, дитячий туризм, рухливі ігри, самостійна рухова діяльність, дні та тижні здо-ров'я, індивідуальна робота з фізичного виховання).

Фізкультурні заняття є пріоритетними у процесі систематичного, послідовного формування, закріплення і вдосконалення основних рухових умінь та навичок у дітей, розвитку їхніх фізичних якостей. Проводяться вони в усіх вікових групах, переважно в першій половині дня — з усією групою або з підгрупами дітей.

Встановлена тривалість фізкультурних занять у межах: для дітей 3-го року життя — 15-20 хв; для дітей 4-го року життя — 20-25 хв; для дітей 5-го року життя — 25-30 хв; для дітей 6-го року життя — 30-35 хв. Такі заняття є щоденними; вони проводяться двічі на тиждень за загальним розкладом занять у приміщенні або на майданчику (в період з квітня до жовтня за належних погодних умов, систематично, починаючи з



середньої групи) і тричі на тиждень під час прогулянок у першій половині дня поза навчальною діяльністю протягом усього року.

Тривалість фізкультурних занять на прогулянках така сама, як і занять у залі, але за холодної днини може подовжуватися на 5 хв. Варіативність їх проведення визначається різними чинниками, як-от: пора року й погода (відповідно — одяг та взуття дітей); наявність обладнання та інвентаря і ступінь володіння дітьми основними рухами. Якщо в дошкільному закладі проводяться заняття з плавання (1-2 рази на тиждень — залежно від віку дитини), то в день їх проведення не плануються фізкультурні заняття за розкладом і на прогулянці.

З метою активізації рухового режиму в повсякденні як варіант фізкультурних занять на прогулянках організується дитячий туризм у формі прогулянок-походів за межі дошкільного закладу (пішки, на велосипедах, лижах або санчатах), але лише за наявності відповідних природно-ландшафтних умов: лісу, луку, поля, водойми, лісосмуги, парку та ін. Не можна підміняти зазначену форму роботи цільовими прогулянками та екскурсіями за межі дитячого закладу, що посідають самостійне місце в освітньому процесі як форми ознайомлення вихованців із довкіллям, природою.

Основна мета прогулянок-походів — оздоровлення дітей, запобігання гіподинамії, вдосконалення рухових навичок у природних умовах та розвиток фізичної витривалості. Вони проводяться, починаючи з другої молодшої групи. Їхня тривалість становить: у другій молодшій групі — 15-20 хв; у середній групі — 20-25 хв; у старшій групі — 25-30 хв (в один бік).

Особливого значення набуває самостійна рухова діяльність дітей як форма активізації рухового режиму. Щодня в усіх вікових групах на неї відводиться час у вільні від занять години ранкового прийому, прогулянок, надвечір'я тощо.

Завдання педагогів — забезпечити належний рівень та зміст самостійної рухової діяльності дошкільнят завдяки збагаченню їхнього рухового досвіду, створенню необхідної матеріальної бази в приміщеннях зали, груп, рекреацій, на фізкультурному й групових майданчиках, використанню інших прийомів непрямого (опосередкованого) та прямого (безпосереднього) керівництва цією формою роботи.

У відведений для самостійної рухової діяльності час із вихованцями різних вікових груп щодня організується також індивідуальна робота з фізичного виховання.

Дітей залучають для ознайомлення з основними рухами, поглибленого розучування їх та закріплення відповідних навичок, для усунення відставання в розвитку фізичних якостей (внаслідок частого невідвідування дошкільного закладу, індивідуальних особливостей стану здоров'я, фізичного та психічного розвитку й інших чинників). Її метою є також активізація малорухливих дітей, запобігання порушенням постави і стопи та виправлення їх. Виходячи з аналізу стану здоров'я, фізичного розвитку й підготовленості, інтересів дітей, педагоги визначають мету індивідуальної роботи, добирають потрібне обладнання та інвентар і проводять її з однією дитиною чи з підгрупами по двоє-четверо дітей.

У дошкільному дитинстві закладаються основи здоров'я, виховуються основні риси особистості людини. Сім'я і дошкільний заклад повинні створити сприятливі умови для оптимального фізичного розвитку дитини, набуття знань про організм людини, оволодіння санітарно-гігієнічними навичками. Дитина повинна поступово вчитися бути творцем досконалості свого тіла і здоров'я. Міцне здоров'я є запорукою розвитку дитини в інших особистісних аспектах.

Фізичне виховання дітей дошкільного віку - це систематичний вплив на організм дитини з метою його оздоровлення, зміцнення здоров'я, формування рухових навичок і фізичних якостей.

У перші шість-сім років фізичне виховання є основою всебічного розвитку дитини.

Дошкільний заклад має широкі та різноманітні можливості для забезпечення реалізації таких завдань фізичного виховання дошкільників:

- зміцнення здоров'я;
- забезпечення гармонійного розвитку організму;
- розвиток рухових якостей, умінь і фізичних якостей (сили, спритності, витривалості, гнучкості тощо);
- підвищення фізичної та розумової працездатності;
- загартовування організму;
- прищеплення культурно-гігієнічних навичок, формування уявлень про здоровий спосіб життя;
- виховання потреби у заняттях фізичною культурою і спортом.

Фізичний розвиток у дошкільному віці відбувається особливо швидко. З огляду на це фізичне виховання має бути своєчасним, методичним і правильно організованим.

Фізичне здоров'я є головною умовою духовного і морального здоров'я дитини. У період дошкільного дитинства закладається основа здоров'я, формуються життєво важливі рухові вміння та навички, розвиваються важливі фізичні якості, що свідчить про необхідність правильного фізичного виховання, яке має сприяти здоров'ю та всебічному розвитку дитини.



Фізичний розвиток — процес зміни морфологічних і функціональних особливостей організму, основу якого складають біологічні процеси, зумовлені спадково-генетичними факторами, умовами зовнішнього середовища, вихованням.

Показниками фізичного розвитку є:

- антропометричні та біометричні дані: зріст, маса тіла, життєва ємність легень, об'єм грудної клітки;
- розвиток основних рухів (ходьба, біг, стрибки, метання, лазіння тощо);
- рівень фізичних якостей (швидкість, спритність, сила, витривалість, гнучкість);
- рівень показників сформованості постави (вигини хребта, відстань між кутами лопаток та ін.).

Ріст і розвиток дитини — не тотожні процеси: ріст — це збільшення розмірів тіла та окремих його частин, а розвиток — диференціювання тканин і органів. Дитина росте і розвивається нерівномірно. У періоди уповільненого росту процеси диференціації та формування тканин відбуваються інтенсивніше, а в періоди інтенсивного росту темпи розвитку дещо сповільнюються. Проте процеси розвитку і росту взаємопов'язані і безперервні, їх порядок і послідовність багато в чому визначають вікові особливості дітей. Організм людини є цілісною біосоціальною системою, що існує в єдності з навколишнім середовищем і регулюється центральною нервовою системою. У процесі фізичного розвитку фактори спадковості та середовища постійно взаємодіють, визначаючи особливості організму. За вченням російських фізіологів І. Сеченова та І. Павлова, зовнішнє середовище впливає на розвиток вроджених даних організму, регулює його функціональні можливості. Взаємодія спадковості та факторів середовища визначає особливості будови тіла, вищої нервової діяльності, здібностей дитини.

Дитина з'являється на світ з певними вродженими задатками і здібностями, її повноцінний фізичний і психічний розвиток вимагає з перших днів життя виховного впливу, спрямованого на формування особистості в єдності фізичних і психічних проявів. Інтенсивний ріст і розвиток організму дитини дошкільного віку вимагають особливих умов і зусиль дорослих. Висока пластичність нервової системи дає можливість систематично впливати на організм дитини, розвивати вроджені задатки, створювати необхідні умови для розвитку нових якостей організму.

Фізичний розвиток дитини також пов'язаний з режимом рухової активності, яка є біологічною потребою організму.

Виокремимо також фактори, що корелюють з жорстоким поведінням з дітьми. По-перше, це характерно для сімей, де хоча б один з батьків хворий на алкоголізм чи перебуває у стані депресії. По-друге, із дітьми можуть жорстоко поводитися в сім'ях, де вмер один з батьків або якщо дитина залишилася сиротою і перебуває під опікою рідних чи інших вихователів.

Крім того, до факторів, що можуть зумовити жорстокість стосовно дітей, належать фінансові труднощі в сім'ї, безробіття, а також перенесене батьками в дитинстві жорстоке поведіння з ними. Як наслідок, у дитини формуються здебільшого негативні якості: агресія, жорстокість, переживання безцільності існування, бажання не-усвідомленої помсти чи, навпаки, загострене прагнення пошуку психологічного захисту, опіки з боку інших людей.

Слід зазначити, що батьки переносять особистісні проблеми і проблеми у стосунках з іншими членами сім'ї на дітей переважно підсвідомо, найчастіше з глибоким переконанням, що саме так дитині роблять добро. Проте в результаті неадекватне ставлення батьків призводить до деформації особистості дитини, утрудняє можливості її самореалізації, актуалізуючи тим самим необхідність подання сім'ї психологічної допомоги.

Процес соціалізації дитини передбачає різнобічне пізнання маленькою людиною навколишньої соціальної дійсності, оволодіння навичками індивідуальної і колективної праці, прилучення до національної і вселюдської культури. Тому провідними чинниками у формуванні дитячої особистості виступають моральна атмосфера, що панує в сім'ї, спосіб внутрішньосімейного життя та його стиль.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лисенко Л. Сім'я як життєтворча система розвитку особистості. Психолог дошкільця. 2015. № 11. С. 21–27. 4.
2. Ригель О. Первісток та друга дитина в сім'ї: чи безумовна любов. Практичний психолог: дитячий садок. 2016. № 2. С. 49–50. 5. Токарева Л. Сім'я як простір виховання дошкільника. Дошкільна освіта. 2010. № 2. С. 89–94
3. Теорія і методика фізичного виховання : підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту : у 2 т. / Т. Ю. Круцевич та ін., 2-ге вид., переробл. та доп. Національний університет фізичного виховання і спорту України, вид-во «Олімп. л-ра», Київ, 2019. Т. 2. Методика фізичного виховання різних груп населення. 368 с.
4. Язловецький В. С., Маркова О. В., Язловецька О. В. Новітні технології у фізичному вихованні та спорті : навч. посіб. Кіровоград : Поліграфічне підприємство «Ексклюзив-Систем», 2014. 204 с.
5. Язловецький В. С., Турчак А. Л., Лещенко Г. А. Спортивно-масова та фізкультурно-оздоровча робота у вищій школі : навч. посіб. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 300 с.



УДК 796.062.4:355.237.3

Володимир ТЮТЮШКІН

**РОЗВИТОК МАКСИМАЛЬНОЇ СИЛИ У ПАУЕРЛІФТИНГУ***(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, старший викладач Бур'яноватий О.М.*

У даній статті розглянуто особливості програми розвитку максимальної сили у процесі занять пауерліфтингом. Ця програма спрямована на вирішення завдань, які можуть виникнути у фахівців під час навчання як початківців, так і спортсменів, що володіють технікою виконання вправ пауерліфтингу.

**Ключові слова:** пауерліфтинг, фізичні якості, фізична підготовка.

**Постановка проблеми, аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Практика роботи спортивних шкіл України свідчить, що майстерність спортсменів, які спеціалізуються у пауерліфтингу, і перспективи її удосконалення тісно пов'язані з визначенням оптимального віку для початку занять цим видом спорту, критеріями відбору на етапах багаторічної підготовки та дотриманням основних методичних принципів спортивного тренування.

Сучасний рівень спортивних досягнень потребує цілеспрямованої багаторічної підготовки спортсменів, відбору до спортивних шкіл обдарованих юнаків та дівчат, здатних поновити лави провідних спортсменів країни, а також пошуку ефективних засобів і методів навчально-тренувальної роботи.

**Науково-методичною базою дослідження є:** положення теорії і методики фізичного виховання; концепція формування фізичної культури особистості.

**Мета дослідження:** розробити програму розвитку максимальної сили у пауерліфтерів в навчально-виховному процесі з фізичного виховання.

**Результати дослідження.** Засоби, методи та принципи спортивної підготовки. Засобами спортивної підготовки у пауерліфтингу є різноманітні фізичні вправи, що безпосередньо або опосередковано впливають на вдосконалення технічної майстерності спортсменів. Умовно їх розподіляють на чотири групи: загальнопідготовчі, спеціально-підготовчі, допоміжні та змагальні. До загальнопідготовчих належать вправи, що забезпечують всебічний функціональний розвиток організму спортсменів, які спеціалізуються у пауерліфтингу. Спеціально-підготовчі вправи включають засоби, що містять окремі частини, періоди, фази та елементи змагальної діяльності та дії, наближені до неї за формою, структурою та характером роботи м'язової системи.

Допоміжні (напівспеціальні) вправи спрямовані на створення спеціального фундаменту для подальшого удосконалення спортивної майстерності спортсменів, які спеціалізуються у пауерліфтингу. Змагальні вправи передбачають виконання комплексу рухових дій, що регламентуються правилами змагань.

Засоби спортивного тренування розрізняють також за напрямом впливу: пов'язані з удосконаленням різних сторін підготовленості - фізичної, технічної, тактичної, та спрямовані на розвиток різних рухових якостей, підвищення функціональних можливостей окремих органів і систем організму [15].

Методи - це способи організації роботи тренера і спортсмена, за якими набуваються знання, уміння та навички, розвиваються потрібні якості, формується світогляд. Умовно методи поділяються на словесні, наочні та практичні. Кожен із методів використовують відповідно до вимог, зумовлених особливостями підготовки у пауерліфтингу. Під час їх вибору потрібно враховувати відповідні завдання, загальнодидактичні та специфічні принципи спортивного тренування, вікові особливості спортсменів, їхню спортивну кваліфікацію [1]. До словесних методів належать: розповідь, пояснення, вказівка, лекція, бесіда, аналіз та обговорення. Наочні методи зумовлюють дієвість процесу підготовки.

До них необхідно віднести методично вірний показ окремих вправ та їхніх 6 елементів, навчальні фільми, відеозаписи, комп'ютерні програми для демонстрування техніки виконання вправ тощо. Практичні методи умовно поділяють на дві основні групи:

1) переважно спрямовані на засвоєння техніки вправ пауерліфтингу, тобто на формування рухових умінь та навичок, характерних для обраного виду спорту;

2) переважно спрямовані на розвиток рухових якостей. Успішне вирішення навчально-тренувальних завдань можливе за умови дотримання принципів, що поділяються на три групи: 1. Загальнопедагогічні (дидактичні) – науковість, виховне навчання, доступність, систематичність і послідовність, свідомість та активність, наочність, міцність та прогресування, колективність разом з індивідуалізацією [2]. Крім цього, діють і загальні принципи фізичного виховання: всебічний та гармонійний розвиток особистості, оздоровчий напрям занять, зв'язок із трудовою діяльністю. 2. Специфічні – спрямованість до вищих досягнень, поглиблена спеціалізація, безперервність тренувального процесу, єдність поступового збільшення навантажень та тенденції до максимальних навантажень, хвилеподібність і варіативність





навантажень, циклічність тренувального процесу, єдність та взаємозв'язок структур змагальної діяльності та підготовленості спортсменів [14].

3. Методичні – випередження (випереджувальний відносно технічної підготовленості розвиток фізичних якостей); розмірність (оптимальний та збалансований розвиток фізичних якостей); поєднання (пошук засобів, що дозволяють водночас вирішувати кілька завдань технічної та фізичної підготовки); надмірність (застосування тренувальних навантажень, котрі у два-три рази перевищують змагальні, засвоєння та включення до тренувальних режимів роботи рухової діяльності, що за своєю інтенсивністю перевищує змагальну); моделювання (використання різноманітних варіантів тренувальної та змагальної діяльності у багаторічній підготовці).

1.3. Навантаження, стомлення, відновлення та адаптація у процесі підготовки спортсменів, які спеціалізуються у пауерліфтингу Швидкість адаптаційних перебудов в організмі спортсменів, їх спрямованість і досягнутий рівень адаптації зумовлюються характером та величиною тренувальних і змагальних навантажень.

Навантаження класифікуються за: характером дії - тренувальні, змагальні; специфічні та неспецифічні; локальні, часткові та глобальні; величиною - малі, середні, значні та великі; спрямованістю - розвивають окремі рухові здатності (швидкісні, силові, координаційні, витривалість, гнучкість) чи їхні компоненти (наприклад, алактатні чи лактатні, анаеробні чи аеробні можливості) та удосконалюють координаційну структуру дій, компоненти психічної підготовленості чи тактичної майстерності; координаційною складністю - виконуються у стереотипних умовах чи пов'язані з виконанням дій високої координаційної складності; психічною напруженістю - ставлять різні вимоги до можливостей спортсменів [13].

Слід розрізнити навантаження окремих тренувальних і змагальних вправ чи їхніх комплексів, тренувальних занять, днів, сумарні навантаження мікрої мезоциклів, періодів та етапів підготовки, макроциклів, тренувального року. Величину тренувальних і змагальних навантажень характеризують із «зовнішнього» та «внутрішнього» боків. «Зовнішній» бік навантаження визначають за показниками сумарного обсягу роботи, який включає тренувальні дні, заняття, вправи, спроби, підйоми й дні змагальної діяльності.

Для його оцінки використовують такі показники інтенсивності: величина обтяжень, швидкість та темп їх виконання, час виконання періодів, фаз, елементів, кількість вправ за одиницю часу, кількість піднімань за зонами інтенсивності [8], коефіцієнт інтенсивності, відносна інтенсивність. Найбільш повно навантаження характеризується з «внутрішнього» боку, тобто за реакцією організму на виконувану роботу: показники характеру та тривалості періоду відновлення, інформація про терміновий ефект навантажень тощо.

Величину та спрямованість тренувальних і змагальних навантажень визначають за особливостями застосування та порядком поєднання таких компонентів: тривалість і характер окремих вправ; інтенсивність роботи під час їх виконання; тривалість і характер відпочинку між окремими повтореннями; кількість вправ у деяких утвореннях тренувального процесу (в окремих заняттях та їхніх частинах, мікроциклах).

Іноді варіюванням одного з компонентів можна змінити спрямованість навантаження. Здатність організму змінювати діяльність деяких його систем відповідно до характеру й сили навантаження називають адаптацією. Це є процес пристосування організму до певних умов чи змін, що відбуваються в ньому після виконаної роботи. Розрізняють два види адаптації: термінова (кумулятивна) та накопичувана (довгострокова).

Для адаптації потрібні:

- 1) достатня кількість часу і повторень;
- 2) правильний розподіл впливу по етапах підготовки.

У процесі накопичувальної адаптації організм спортсмена спроможний водночас адаптуватися до кількох паралельно запропонованих програм підготовки [3]. Кожній програмі впливу відповідає внутрішня програма пристосування. Зовнішні програми можуть проникати незалежно, підсилювати чи пригнічувати одна одну. Організм за рахунок саморегулювання пристосовується до найсильніших програм і може пригнічувати менш значущі у даний час [4]. Стомлення виявляється у зменшенні сили та витривалості м'язів, порушенні координації рухів, зростанні витрат енергії під час однакової роботи, сповільненні реакцій та швидкості опрацювання інформації, утрудненні процесу зосередження й переключення уваги та ін [5]. Відновлення - процес, що протікає як реакція на стомлення і спрямований на відновлення порушеного гомеостазу та працездатності спортсменів, які спеціалізуються у пауерліфтингу [6]. Відновлення після фізичних навантажень - це не тільки повернення функцій організму до початкового чи близького до нього рівня.

Напружена м'язова робота тісно пов'язана з витрачанням потенціалу функцій, його поверненням до робочого рівня, надвідновленням і наступною стабілізацією на доробочому чи близькому до нього рівнях [7]. Наявність цих етапів визначає й коливання працездатності спортсмена. Відрізняють фази зниження працездатності, її відновлення, надвідновлення (суперкомпенсації) та стабілізації.



Загальна фізична підготовка Загальнорозвивальні вправи у ході проведення занять (розминка, заключна частина), заняття з інших видів спорту. Загальнорозвивальні вправи з легкої атлетики: біг із низького старту, із високого старту (дистанції 30 - 60 м); стрибки в довжину, стрибки у висоту; багатоскоки [12]. Загальнорозвивальні вправи з гімнастики: перевертання вперед, назад та в боки; стійки на лопатках, плечах, руках.

Загальнорозвивальні вправи зі спортивних та рухових ігор: ігри з бігом; стрибки; баскетбол, волейбол, футбол; ігри з перенесенням ваги. Спеціальна фізична підготовка Навчання та вдосконалення техніки змагальних, спеціально-підготовчих та загальнорозвивальних вправ пауерліфтингу [10].

Тренерська та суддівська практика. Вихованців залучають як помічників тренера до проведення тренувальних занять та спортивних змагань, навчають складати методичні документи планування тренувальних занять (підбір комплексів вправ, аналіз обсягів та інтенсивності тренувальних навантажень тощо) [11].

*Програма групи підготовки до вищих досягнень. Підготовчий період.*

Понеділок. Перше тренування:

1. Розминка - 10-15 хв.

2. Гіперекстензія - 2х15.

3. Жим штанги лежачи (без паузи) - 2х5, 2х4, 2х3, 1х4, 1х5.

4. Тяга штанги у нахилі жимовим хватом (стоячи у нахилі, тяга до грудей, лікті назовні, ширина хвату, як у змагальному жимі) - 4х6.

5. Жим штанги лежачи середнім хватом - 4х5.

6. Виси, розтягування - 10-15 хв. Понеділок.

Друге тренування

1. Розминка - 10-15 хв.

2. Гіперекстензія - 2х15.

3. Присідання зі штангою (у бинтах) - 1х5, 1х4, 6х3.

4. Нахили стоячи зі штангою на плечах - 5х6.

5. Гіперекстензія з вагою - 4х10.

Вівторок

1. Розминка - 10-15 хв.

2. Жим штанги лежачи двофазний - 6х4. (Перше повторення у вправі виконується в ½ амплітуди, друге повністю).

3. Віджимання на брусах (з вагою) - 6х6.

4. Гакк-присідання - 5х8-10. 5. Т-тяга - 5х6.

6. Розгинання рук на блоці - 5х6.

7. Прес.

8. Виси, розтягування - 10-15 хв.

Середа.

Перше тренування

1. Розминка - 10-15 хв.

2. Жим штанги лежачи (з підставки 4-5 см) - 4х2.

3. Віджимання від плінтів - 6х8.

4. Тяга гантелі у нахилі - 5х10.

5. Прес.

6. Виси, розтягування - 10-15 хв.

Середа.

Друге тренування

1. Розминка - 10-15 хв.

2. Тяга штанги в стилі «сумо» - 1х4, 1х3, 6х2.

3. «Шраги» з гантелями - 5х10.

4. Присідання зі штангою в стилі «сумо» - 4х4.

5. Нахили зі штангою на плечах у стійці «сумо» - 4х5.

6. Прес.

7. Виси, розтягування - 10-15 хв.

Четвер.

Сауна.

Відновлювальні заходи.

П'ятниця.

Перше тренування

1. Розминка - 10-15 хв.



2. Гіперекстензія - 2x15.
3. Жим штанги лежачи (з паузою 3 с) - 1x3, 6x2.
4. Тяга блока за «голову» - 4x10.
5. Жим штанги лежачи вузьким хватом - 6x4.
6. Прес.
7. Виси, розтягування - 10-15 хв.

П'ятниця.

Друге тренування

1. Розминка - 10-15 хв.
2. Присідання зі штангою (із зупинкою вниз) - 5x3.
3. Присідання зі штангою на стілець - 5x3.
4. Присідання зі штангою в «ножицях» - 4x4+4.
5. Гіперекстензія +зворотна гіперекстензія - 4x6.
6. Прес.
7. Виси, розтягування - 10-15 хв.

Субота

1. Розминка - 10-15 хв.
2. Жим на похилій лаві головою вгору - 6x5.
3. Віджимання на брусах з вагою - 4x6.
4. Тяга в «ступі» (стоячи на підставках, тяга 50-кілограмового диска) - 4x20.

Неділя - відпочинок.

#### Висновки.

Застосування вправ пауерліфтингу в навчально-виховному процесі з фізичного виховання сприяє розвитку максимальної сили.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бельский И.В. Системы эффективной тренировки: Армрестлинг. Бодибилдинг. Бенчпресс. Пауэрлифтинг /И.В. Бельский. Минск: ООО ВидаН. 2002. 351 с.
2. Біомеханіка спорту [За заг. ред. А.М. Лапутіна]. К.: Олімп. л-ра. 2001. 320 с.
3. Виноградов Г.П. Атлетизм: теория и методика тренировки /Г.П. Виноградов. М.: Сов. Спорт. 2009. 408 с.
4. Вілмор Дж. Фізіологія спорту /Джек Вілмор, Девід Костілл. К.: Олімп. л-ра. 2003. 504 с.
5. Волков Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта /Л. В. Волков. К.: Олимп. лит. 2002. 296 с.
6. Дворкин Л.С. Тяжелая атлетика: Учебник для вузов /Л. С. Дворкин. М.: Сов. Спорт. 2005. 600 с.
7. Капко І.О. Співвідношення результатів змагань у найсильніших спортсменів світу, які займаються пауерліфтингом /І.О. Капко //Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2000. № 2-3. С. 166–188.
8. Капко І.О. Вікові аспекти змагальної діяльності спортсменів високої кваліфікації у пауерліфтингу /І.О.Капко //Педагогіка, психологія та медикобіол. проблеми фіз. виховання і спорту: Зб. наук. праць за ред. С.С. Єрмакова. Х.: ХДАДМ (ХХІІІ). 2003. №7. С. 3–10.
9. Капко І.О. Комплексна система оцінки спеціальної підготовленості спортсменів високої кваліфікації у пауерліфтингу /І.О.Капко //Педагогіка, психологія та медико-біол. проблеми фіз. виховання і спорту: Зб. наук. праць за ред. С.С. Єрмакова. Х.: ХДАДМ (ХХІІІ). 2003. №6. С. 26–33.
10. Капко І.О. Моделі тренувальної роботи найсильніших спортсменів світу різної статі, які спеціалізуються у пауерліфтингу /І.О.Капко //Педагогіка, психологія та медико-біол. проблеми фіз. виховання і спорту: Зб. наук. праць за ред. С.С. Єрмакова. Х.: ХДАДМ (ХХІІІ). 2005. № 11. С. 29–33.
11. Капко І.О. Критерії відбору спортсменів високої кваліфікації у пауерліфтингу /І.О. Капко, В.Г. Олешко, О.І. Пуцов //Теорія і методика фіз. виховання і спорту. 2004. №2. С. 34–40.
12. Козицький В.П. М'язи і вправи: Навч. посіб. /В.П. Козицький. Львів.: ІСДО. 1996. 136 с.
13. Матвеев Л.П. Основы общей теории спорта и системы подготовки спортсменов /Л. П. Матвеев. К.: Олимп. лит. 1999. 318 с.
14. Олешко В.Г. Силові види спорту /В.Г. Олешко. К.: Олімп. л-ра. 1999. 287 с.
15. Олешко В.Г. Важка атлетика: Навчальна програма для дитячоюнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких спортивних шкіл олімпійського резерву, училищ олімпійського резерву та шкіл вищої спортивної майстерності /В.Г. Олешко, О.І. Пуцов. К.: Держкомспорт України, РНМК, Федерація важкої атлетики України, 2004. 80 с.

УДК 796.4(072)(045)

**Світлана ЦЬОМА**

#### **ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НАСТІЛЬНОМУ ТЕНІСІ**

*(студентка I курсу заочної форми навчання другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Брояковський О. В.*

*У статті проаналізовано змагальні аспекти гри у настільний теніс. Трансформація тренувальних ефектів у результаті ігрових дій досягається за допомогою: по-перше, поєднання компонентів тренування – фізичної і технічної; по-друге, чергування й зміни технічних прийомів, тактичних дій і вправ для розвитку спеціальних рухових здібностей; по-третє, системи завдань у навчальних іграх й установок у контрольних*



*іграх і, нарешті, у календарних іграх.*

**Ключові слова:** *щільність рухів, додаткові рухи, результативність підготовки, динамометрія, змагальна діяльність, удар по м'ячу, ігрова рука.*

Сучасна гра у настільний теніс характеризується виконанням високодинамічної й складнокоординаційної рухової діяльності, що пред'являє високі вимоги до швидкості реакцій, швидкості переробки інформації прийняття рішень, концентрації й розподілу уваги. Спеціальну фізичну підготовку спортсменів потрібно максимально наближати до гри у настільний теніс. Успішне вирішення завдань спеціальної фізичної підготовки тенісиста залежить від умілого підбору засобів фізичної підготовки, а також від оптимального співвідношення засобів загальної й спеціальної фізичної підготовки у процесі багаторічних занять спортом.

Рівень розвитку настільного тенісу, вимагає вирішення основних проблем вдосконалення теорії й методів керування тренувальним процесом, розробки ефективних засобів й методів спеціальної фізичної підготовки спортсменів. Підвищення ефективності системи підготовки студентів у настільному тенісі являє собою одне з найбільш важливих завдань розвитку їх спортивної майстерності, оскільки помилки, які допущені на початковому етапі навчально-тренувального процесу, можуть не дозволити прогресувати у майбутньому [4, 5]. Даний чинник підкреслює актуальність теми нашого дослідження.

*Настільний теніс, як і інші види спорту, сприяє всебічному фізичному розвитку спортсменів, проте із зростанням технічної і тактичної майстерності гравців підвищуються вимоги до фізичної підготовленості тенісистів. Для того, щоб на міжнародних змаганнях зайняти призове місце, першокласному спортсмену, звичайно, доводиться провести більше 30 зустрічей [6].*

Останнім часом у тренувальному процесі тенісистів для якісного управління тренувальним процесом застосовують метод моделювання. Обов'язковою умовою для створення моделі є таке співвідношення з прототипом, що забезпечує переніс даних про модель на прототип за аналогією з певною вправою, окремою ігровою ситуацією, ігровою діяльністю в цілому. Модель ігрової діяльності містить у собі елементи, що характеризують поведінку та дії окремих гравців. У сучасних умовах підготовка тенісистів розглядається як керований, тобто закономірний процес із задалегідь відомими цілями, постійним збиранням інформації про найважливіші характеристики, зіставленням значень цих характеристик із завданнями, і внесенням необхідних коректив.

У сучасному настільному тенісі досягнення високих спортивних результатів залежить не тільки від фізичної, технічної і психологічної підготовленості спортсменів, але й від їхньої тактичної майстерності. У спортивному змаганні при рівності сил перемагає той, хто більш гнучко й творчо реалізує задалегідь підготовлений план гри, правильно оцінює ігрову ситуацію, швидше приймає оптимальне рішення, діє ініціативно, здійснює дії відповідно до власних фізичних і технічних можливостей [1; 8].

У настільному тенісі гравців залежно від того, якими способами, формами і засобами вони користуються для досягнення перемоги поділяють на групи [2]:

- 1) нападаючих (дотримуються наступального стилю гри);
- 2) захисників (представників позиційного стилю);
- 3) універсальних гравців.

Нападаючі – це спортсмени, які застосовують атакуючі і контратакуючі удари, грають у швидкому темпі, прагнуть володіти ініціативою упродовж усієї гри.

Захисники – це спортсмени, які очікують помилок суперника у результаті своїх точних і стабільних дій.

Універсальні гравці – це спортсмени, які поєднують захист із нападом і контратакою. При активному захисті тенісист не вичікує помилок суперника, а чергує удари так, щоб перешкоджати його активним діям.

У даний час на спортивній арені виступає великий відсоток тенісистів атакуючого стилю і незначний – захисного. Це пояснюється тим, що сучасний настільний теніс – силова активна, наступальна гра (особливо у чоловіків), а захисний стиль гри поступається цим показникам. З'являються тенісисти нового покоління, які володіють різноманітним арсеналом різних технічних прийомів і гнучко поєднують елементи активного захисту з атакою і контратакою, що потребує від спортсменів значного рівня тактичної майстерності. Сучасна стратегія синтезує і враховує всі сторони підготовленості спортсмена, що відображається в його діях, і обумовлюється підготовленістю гравця, суперника, об'єктивними умовами гри.

Підготовленість гравця визначається рівнем розвитку всіх сторін підготовки (технічної, тактичної, психологічної, тактичної, інтегральної) та їхнім взаємозв'язком [9; 10].

*Рухове навантаження в ході відповідального змагання. Спостереження за руховим навантаженням, що проводилися на крупних змаганнях, дозволили одержати такі дані.*

*Щільність рухів. Зустріч з трьох партій займає від 18 до 48 хв.; час безпосередньої роботи з м'ячем складає 51,3% загального часу зустрічі. Різниця в часі і щільності рухів у спортсменів різних стилів незначна [7].*

*Кількість рухів рукою в ході однієї зустрічі. У матчі з п'яти партій воно складає від 302 до 1246, тобто в середньому 0,26 0,69 разу в секунду; при проведенні атакуючих ударів кількість рухів рукою менше,*



але енергії витрачається більше, а при виконанні захисних кількості рухів більше, але зусиль витрачається менше [9].

Артеріальний тиск і пульс до і після змагань. У чоловіків пульс після зустрічі підвищується в середньому на 54, у жінок на 42 удари в хвилину. При зустрічі різних по рівню підготовки спортсменів зміни артеріального тиску і частоти пульсу мають певну тенденцію: при зустрічі сильного спортсмена з сильним – зміни досить великі; якщо ж зустрічаються сильний із слабким – відхилення у першого гравця невеликі, тоді як у другого вони вельми істотні.

Спостереження за спортсменами в ході таких змагань свідчать про те, що напруженість, пов'язана з реакцією на умови проведення змагань, є також однією з причин підвищення артеріального тиску і частоти пульсу. Так, якщо спортсмену ще до зустрічі відомо, що його суперник сильніший, ніж він сам, серце у нього починає прискорено битися, а якщо усвідомлює, що йому належить зустрітися із слабкішим супротивником, особливих відхилень не наголошується [9].

Зміна динамометрії кисті рук спортсменів до і після змагань. Аналізуючи підсумки спостережень за тими спортсменами, у яких динамометрія правої руки після проведеної зустрічі знижувалася, а лівої – підвищувалася, можна зробити наступний висновок. Змагання з настільного тенісу, з одного боку; пред'являють все більш високі вимоги до загальної фізичної підготовки спортсмена. Під час змагань активно задіяні рухові нервові центри скелетних м'язів спортсмена і знаходячись протягом тривалого часу в роботі, деякі м'язові групи втомлюються в першу чергу, тому динамометрія руки знижується. Що стосується тих спортсменів, у яких після проведеної зустрічі відмічалася незначне підвищення динамометрії руки, озброєною ракеткою, то це могло бути з двох причин: перша – наявність досить високих природних фізичних даних, тому навантаження в ході зустрічі не викликало у них особливої втоми; друга – незначне число заходів перед змаганнями, невелика витрата сил в ході змагань [6; 9].

У більшості спортсменів динамометрія неігрової руки в ході зустрічі підвищувалася. Це, мабуть, пояснюється нервовим перенапруженням, яке розповсюдилося і на нервові центри цієї руки. Явище це можна пояснити ще і тим, що на тренуваннях у цих спортсменів не було перевантажень; позитивно позначилися і природні рухи неігровою рукою в ході зустрічі, а також висока працездатність м'язів після змагання.

Зміни ваги тіла спортсменів до і після зустрічей. Вага чоловіків після змагань в порівнянні з вагою до них в середньому знижувалася на 0,2 кг, у жінок – на 0,5 кг; окремі спортсмени чоловіки втрачають у вазі до 1 кг, а жінки – до 1,2 кг. [9].

Стан кори головного мозку. Спостереження за учасниками змагань показали: напруженість викликається тим, що спортсмену в ході зустрічі доводиться проводити аналіз і оцінку техніки і тактики суперника. Крім того, грає роль і стрімка зміна обстановки. Ще одним чинником напруги кори головного мозку є настрій під час змагання. Має місце і підвищене навантаження на серцево-судинну систему як у відповідну реакцію перед зустріччю з сильнішим суперником [9].

Фізичне навантаження одного дня. Величину фізичного навантаження розраховували беручи за початкові дані рухове навантаження одного дня певних змагань. Так, спортсмен, що бере участь в командних змаганнях, проводить не більше трьох зустрічей (тобто 9 ігор, 45 сетів), на що протягом дня витрачається в середньому 90 хв. За час зустрічі він робить від 2718 до 11214 рухів руками. Якщо вважати, що при кожному ударі по м'ячу замах рівний 1,5 м, то протягом дня змагань рука спортсмена ніби проходить відстань приблизно 4077-16971 м.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амелин А. Н. Современный настольный теннис. Москва : Физкультура и спорт, 1999. 111 с.
2. Ашмарин Б. А. Теория и методика физического воспитания. Москва : Физкультура и спорт, 1990. 121с.
3. Барчукова Г. В. Современные подходы формирования технико-тактического мастерства игроков в настольный теннис. Москва : РГАФК, 1997. 250 с.
4. Горошко Н. І. Плани-конспекти занять з настільного тенісу : методичні вказівки до практичних занять з настільного тенісу (для студентів 1-3 курсів, усіх спеціальностей Університету з дисциплін «Фізичне виховання», «Фізична культура») Х. : ХНУМГ, 2013. 55 с.
5. Келлер В. С. Теоретико-методические основы подготовки спортсменов . Львов : Украинская спортивная ассоциация, 1993. С. 32–45.
6. Ландик В. И. Похолодчук, Г. Н. Арзютов. Методология спортивной подготовки. К. : изд-во Норд-Пресс, 2005. 612 с.
7. Матвеев Л. П. Основы спортивной тренировки. Москва : Физкультура и спорт, 1977. 280 с.
8. Настільний теніс [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://xreferat.com/103/2169-1-nast-1-niiy-ten-s.html>
9. Настольный теннис : Перевод с кит. Под ред. Сюй Яньшэна. Москва : Физкультура и спорт, 1987. 20 с.
10. Платонов В. Н. Подготовка квалифицированных спортсменов. Теория методика спортивной тренировки. К.: Вища школа 1986. 288 с.



УДК 796.012.1

Вікторія ЧАЛА

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВИТРИВАЛОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ РИТМІЧНОЮ ГІМНАСТИКОЮ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ**

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О.В.

У статті обґрунтований розглядається ритмічна гімнастика як ефективний засіб формування витривалості та покращення працездатності у позакласній роботі. Визначено, що в закладах загальної середньої освіти не приділяється достатньої уваги організації позакласної роботи засобами фізичної культури. Доведено, що саме розвиток витривалості дозволить учням більш успішно долати навчальні навантаження, менше стомлюватися під час уроків і на високому рівні отримувати знання, уміння і навички.

**Ключові слова:** витривалість, учень, ритмічна гімнастика, фізична підготовленість.

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах одним з ефективних і доступних засобів профілактики захворюваності, підвищення розумової і фізичної працездатності, проведення дозвілля школярів є фізична культура [1]. Ритмічна гімнастика використовує різноманітні вправи, по-різному що впливають на організм. Біг, стрибки впливають на серцево-судинну систему і розвивають витривалість. За даними фахівців [2, 3, 7], витривалість є здатністю людини до тривалого виконання будь-якої роботи без помітного зниження працездатності. Рівень витривалості визначається часом упродовж якого людина може виконувати задану фізичну вправу. Витривалість це фізична якість, що проявляється у професійній, спортивній діяльності й повсякденному житті людини.

Рівень витривалості має тісний зв'язок з працездатністю організму людини як у розумовій, так і в фізичній праці. Тому стимулювання розвитку даної якості у шкільні роки створює певні передумови для дитини у підготовці до школи, більш успішного подолання навчальних навантажень, меншої стомлюваності під час уроків і відповідно кращого засвоєння знань з гуманітарних предметів. Витривалість до статичних зусиль обумовлюється перш за все діяльністю центральної нервової системи. З віком у дітей збільшується здатність нервової системи тривалий час підтримувати збудження нервових центрів до статичних напружень.

На думку В. М. Платонова [5], витривалість проявляється у здатності спортсмена ефективно виконувати вправи, долаючи втому. Витривалість як фізична якість людини проявляється у двох основних формах:

- 1) у здатності виконувати роботу на заданому рівні потужності до появи перших ознак стомлення;
- 2) у швидкості зниження працездатності при настанні стомлення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналізуючи витривалість як фізичну якість, необхідно вказати, що це здатність організму виконувати роботу помірної інтенсивності тривалий час протягом якого людина здатна підтримувати задану інтенсивність діяльності. Як зазначає Б. М. Шиян [7], «Якщо позбавити організм втоми, витривалість поступово згасає». Отже, витривалість тісно пов'язана з втомою. Втома – це функціональний стан організму, що виникає внаслідок тривалої і напруженої діяльності і характеризується тимчасовим зниженням працездатності, змін функцій організму і появою суб'єктивного відчуття втоми.

Позакласна робота з урахуванням місця в системі фізичного виховання учнів та освітніх можливостей покликана впливати на:

- залучення більшої кількості учнів до систематичних занять фізичними вправами;
- поширити більше можливостей більш якісного засвоєння підвищення успішності навчального матеріалу з предмету «Фізична культура»;
- формувати вміння та навички, використовувати самостійно засоби фізичного виховання в повсякденні в цілях власного фізичного вдосконалення, оздоровлення, корисного проведення вільного часу, попередження розумового переосмислення, власного фізичного вдосконалення;
- виявлення топових спортсменів та підготовки їх до участі в позашкільних змаганнях за команду власної школи;
- підготовку та організацію громадського фізкультурного активу школи [3].

Значення рухів для збереження здоров'я, працездатності підкреслювалося філософами, лікарями, фізіологами, педагогами впродовж всієї історії людства.

**Мета статті** полягає у визначенні особливостей формування витривалості школярів на заняттях ритмічною гімнастикою у позакласній роботі.



Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив нам запропонувати доступні вправи ритмічної гімнастики, які сприяли технічній підготовці дітей у позакласній роботі, оптимізації рівню їх фізичного розвитку та підготовки. Учнів навчали елементам ритмічної гімнастики в такій послідовності:

- ознайомлення з комплексами вправ;
- навчання способів виконання;
- навчання поєднувати рухи з музикою;
- формування витривалості.

Надаючи істотну дію на функціональні системи організму, комплекси ритмічної гімнастики можуть бути переважно направлені на вдосконалення серцево-судинної і дихальної систем, на розвиток м'язово-зв'язкового апарату, на підтримку нервової системи.

Крім прикладної спрямованості ритмічної гімнастики, використаної при підготовці спортсменів в різних видах спорту, а також артистів балету і цирку, ритмічна гімнастика може широко застосовуватися в лікувальній фізкультурі, головним чином при кардіологічних, легеневих захворюваннях, неврозах, психічних розладах, периферичних пошкодженнях опорно-рухового апарату.

*Вивчення динаміки показників фізичного розвитку, фізичної підготовленості та здоров'я учнівської молоді показує, що темпи характеру показників фізичної підготовленості у них з першого до останнього року повільно зростають. Відсутність фізичного навантаження проявляється після зменшення фізичної практики та погіршення стану здоров'я. Тому виникає питання систематичних занять учнів у вільний та позакласний час. На нашу думку саме ритмічна гімнастика спроможна вирішити завдання фізичної підготовленості учнів.*

Втома на заняттях ритмічної гімнастики виникає через певний проміжок часу, після початку роботи і виражається в зменшенні сили і витривалості м'язів, погіршенні координації рухів, в зростанні енергії, що витрачається при виконанні однієї і тієї ж роботи, в уповільненні швидкості і переробки інформації, погіршенні пам'яті, скруті процесу зосередження, перемикання уваги підвищеної складності або неможливості продовжити діяльність з колишньою ефективністю [4].

Найчастіше у професійній, побутовій, спортивній діяльності ми стикаємось із загальною втомою. Втома розвивається поступово, і у процесі її розвитку можна умовно виділити наступні фази:

- 1) фаза звичайної втоми;
- 2) фаза компенсованої втоми;
- 3) фаза декомпенсованої втоми.

Про ступінь розвитку витривалості можна судити на основі двох груп показників:

1. Зовнішні (поведінкові), які відображають результативність рухової діяльності людини під час стомлення. При будь-яких фізичних вправах зовнішнім показником, є величина і характер змін різних біомеханічних параметрів рухової дії (довжина, частота кроків, час відштовхування, точність рухів) на початку, середині і в кінці роботи. Порівнюючи їх

значення в різні періоди часу, визначають ступінь відмінності і роблять висновок про рівень розвитку витривалості. Як правило, чим менше змінюються показники до кінця виконання вправи, тим вище рівень розвитку витривалості.

2. Внутрішні (функціональні), які відображають певні зміни у функціонуванні різних органів і систем організму, що забезпечують виконання даної діяльності. Внутрішні показники витривалості: зміни у центральній нервовій системі, серцево-судинної, дихальної, ендокринної тощо в умовах стомлення [6].

Л. П. Матвеев [4], В. Н. Платонов [5], виділяють наступні види витривалості на основі використання різних ознак. Так, витривалість поділяють на загальну і спеціальну, тренувальну і змагальну, локальну, регіональну і глобальну, аеробну й анаеробну, м'язову і вегетативну, сенсорну і емоційну, статичну і динамічну, швидкісну і силову.

Фахівці визначили фактори, що зумовлюють розвиток витривалості під час занять фізичною культурою і спортом:

1. Структура м'язів. Спортсмени, у яких переважають червоні м'язові волокна, мають генетичні задатки до тривалої роботи. Проте змінити структуру м'язів ми не в змозі, і тому цей фактор можна лише врахувати.

2. Внутрішньом'язова координація проявляється у почерговому залученні до роботи рухових одиниць м'язів при тривалому виконанні вправ із неграничною інтенсивністю. Вона добре розвивається при виконанні вправ на тлі помірної втоми.

3. Міжм'язова координація допомагає у залученні до роботи лише тих м'язів, що несуть основне навантаження при виконанні певної вправи. Це сприяє економії енергії, а, отже, забезпечує можливість виконувати більшу за обсягом і інтенсивністю роботу. Хороша міжм'язова координація зовні проявляється у плавності, злитості рухів, відсутності скруті. Міжм'язова координація удосконалюється при виконанні тренувальних.



4. Продуктивність роботи систем енергозабезпечення. У досягненні високих показників витривалості важливе значення має фактор енергозабезпечення міжм'язової діяльності, який досягається ефективним функціонуванням системи постачання кисню до організму (аеробне джерело).

Однак у шкільному віці, коли процес фізичного виховання здійснюється у різних організаційних формах, важко диференціювати витривалість за видами. Враховуючи дане положення, у практиці фізичного виховання впливають на комплексний розвиток рухових якостей різні форми рухової активності. У даному випадку більш правильно говорити про розвиток загальної витривалості в процесі занять ритмічною гімнастикою.

Незалежно від різновиду ритмічної гімнастики можна проводити в закритих приміщеннях, на повітрі (стаціонах, майданчиках, парках), у воді (гідроаеробіка). При цьому рухи можуть виконуватися стоячи, сидячи на стільці, лаві, в партері (сидячи на підлозі, лежачи на животі, спині і ін.). Не виключається можливість і застосування предметів (скакалок, м'ячів, палиць), а також обтяжень і амортизаторів.

Якщо необхідність рухової активності не викликає сумніву, то питання, якими засобами компенсувати гіподинамію і в яких дозах займатися, залишається дискусійним.

Перш ніж приступити до складання комплексу, нами чітко була представлена його цільова спрямованість і завдання. Сам технологічний процес розробки ми розбили на декілька етапів:

I. Етап – визначення кількості серій, відповідності їх в занятті, загального змісту (де, в якій побудові, з предметами, обтяження і ін.), складання графіка-схеми комплексу.

II. Етап – визначення кількості ланцюгів в кожній серії з вказівкою цільової спрямованості.

III. Етап – підбір засобів для кожного ланцюга, виявлення послідовності вправ і з'єднань в кожний ланцюг.

Для розробки ланцюгів важливо володіти великим запасом рухів, руховою ерудицією. Проте окрім цього велике значення має і вміння правильно, в логічній послідовності збудувати вправи. За цільовим призначенням виділяють декілька серій, що проводяться в під час занять: серії бігових та стрибкових вправ, комбінацій що складаються з ланцюгів дихальних вправ і рухів на розслаблення м'язів; серія з вправ психорегулюючої дії, включаючи аутотренінг; ланцюги з танцювальних з'єднань.

Загальна витривалість – здатність учня до ефективного і тривалого виконання роботи помірної інтенсивності (аеробного характеру), в якій бере участь значна частина м'язового апарату. Для розвитку загальної витривалості можуть бути застосовані найрізноманітніші фізичні вправи та їхні комплекси, що відповідають таким вимогам:

відносно проста техніка виконання вправ, активне функціонування переважної більшості скелетних м'язів, підвищена активність функціональних систем, які лімітують прояв витривалості та можливість дозування і регулювання тренувального навантаження; можливість тривалого виконання (від кількох хвилин до кількох годин).

**Висновок.** На основі аналізу літературних джерел нами з'ясовано, що витривалість – здатність до ефективного виконання вправи, долаючи стомлення, що розвивається. Виділяють наступні види витривалості: локальну, регіональну і глобальну; загальну і спеціальну, швидкісну, силову і координаційну; статичну і динамічну.

В процесі дослідження визначені фактори, що зумовлюють розвиток витривалості у школярів: структура м'язової тканини, внутрішньом'язова координація, міжм'язова координація, продуктивність роботи систем енергозабезпечення. Фізичні вправи ритмічної гімнастики здатні омолоджувати суглоби, міжхребетні хрящі; поліпшується їх живлення і кровообіг. Вправи на гнучкість у поєднанні зі силовими є ефективним засобом профілактики такого поширеного захворювання, як остеохондроз. Заняття ритмічною гімнастикою покращують кровоносне постачання м'язів і підвищують число м'язових волокон шляхом розщеплювання, а окремі волокна стають товщими і міцнішими. Зменшується кількість сполучних і жирових тканин між м'язовими волокнами. Регулярні заняття фізичними вправами щодо великої інтенсивності і тривалості, до якої відносяться і заняття ритмічною гімнастикою, прискорює процеси обміну речовин і травлення.

Отже, ритмічна гімнастика це дієвий засіб формування фізичної підготовленості школярів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ареш'єв В.Г. Основи теорії та методики фізичного виховання: підручник. К.: Вид-во НПУ ім.М. П. Драгоманова, 2010. 268 с.
2. Волков Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта. К.: Олимп. лит., 2002. 296 с.
3. Івашенко В.П., Безкопильний О.П. Теорія і методика фізичного виховання: Навчальний посібник. Ч.2. Черкаси: Видавництво Черкаський ЦНТЕІ, 2005. 72с.
4. Матвеев Л. П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты. СПб : Лань, 2005. 384 с.
5. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практическое приложение. К. : Олимпийская литература, 2004. 808 с.
6. Теорія і методика фізичного виховання: підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту: у 2 т. / [Т. Ю. Круцевич, Н. С. Пангелова, О. Д. Кривчикова та ін.; за ред. Т. Ю. Круцевич]. [2-ге вид., переробл. та доп.]. К.: Національний університет фізичного виховання і спорту України, вид-во «Олімп. л-ра», 2017. Т.1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. 384 с.
7. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. 272 с.





УДК 811.161.2:305(045)

Вікторія ЛУЦЕНКО

**ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ ТА ВІДОБРАЖЕННЯ ЇХ  
У КОМУНІКАТИВНІЙ ПОВЕДІНЦІ МОВЦЯ**

(студентка II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Нестеренко Т. А.

У статті порушено проблему гендерних стереотипів у сучасному мовленні українців; визначено головні причини закріплення гендерних стереотипів у їх мовній поведінці; окреслено прояви стереотипної поведінки у вербальному та невербальному спілкуванні хлопців і дівчат віком 16–19 років; шляхом опитування визначено втілення цих стереотипів та можливі шляхи їхнього подолання.

*Ключові слова:* гендер, гендерні стереотипи, гендерологія, фемінітиви.

**Постановка проблеми.** Гендерні стереотипи – це сформовані суспільством та поширені в соціумі узагальнені переконання про те, як себе позиціонують представники різних статей – чоловіки і жінки. Гендерні стереотипи тісно пов'язані з гендерними ролями, а гендерні ролі, своєю чергою, слугують моделями очікуваної поведінки жінок та чоловіків у соціумі відповідно до дійсних соціокультурних умов. Досі існують сталі уявлення щодо статі, тому актуальною залишається проблема їхнього вивчення.

Сучасна лінгвістична парадигма запозичила термін «гендер» набагато пізніше, ніж в інші гуманітарні науки, тож гендерні дослідження не можуть стосуватися лише мовознавства, у сучасній науці вони є міждисциплінарними. На думку Т. Семашко, «зараз із впевненістю можна говорити про появу ще однієї галузі вітчизняного мовознавства – лінгвістичної гендерології або гендерної лінгвістики» [5].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Гендерні розвідки, в українській науці пов'язані з іменами таких учених: В. Агеєва, Л. Ставицька, О. Кісь, Л. Леонтєва, М. Маєрчик, Т. Марценюк, Л. Мацько та ін. Важливими є дослідження «Повсякденне життя українських жінок в надзвичайних історичних обставинах в Україні в середині ХХ ст.: гендерні аспекти досвіду і репрезентацій» (2018) [2] та В. Агеєвої «Жіночий простір: Феміністичний дискурс українського модернізму» (2002) [1]. Особливе зацікавлення викликають роботи Т. Марценюк, зокрема у праці «Гендер для всіх. Виклик стереотипам» (2017) авторка дає означення гендеру, наводить засади, на яких ґрунтується гендерна теорія. Зокрема, цінними є зауваження, що гендерні студії мають за основу соціально-конструктивістську методологію, яка передбачає п'ять основних ідей: гендерні відносини – це відносини влади, які містять нерівності, «вбудовані» в соціальні інститути; гендерна нерівність передбачає нерівномірний розподіл основних ресурсів; жінки і чоловіки різні; гендерні відносини змінюються з часом, ситуацією, залежно від обставин; гендерну нерівність можна подолати, борючись за рівні права та можливості; гендерні відносини вивчають у чотирьох вимірах (політика, економіка, сім'я, культура), що забезпечує їх комплексний інституційний аналіз у суспільстві [3].

**Мета статті.** Моделі очікуваної поведінки чоловіків і жінок зазнають динаміки у своєму розвитку, тому дослідження гендерних стереотипів та відображення їх у комунікативній поведінці мовців не втрачають своєї актуальності. У статті маємо на меті проаналізувати стилі поведінки сучасних жінок і чоловіків у типових етикетних ситуаціях, визначити прояви мовного сексизму в комунікативній поведінці сучасних мовців та шляхи їхнього подолання.

**Виклад результатів дослідження.** Т. Семашко твердить: «Гендерні ознаки мовної картини світу – це сутнісні прояви пізнання світу крізь призму чоловічого і жіночого бачення, а також вплив статі на мовну практику та мовну поведінку. Гендерні відношення у мові фіксуються у вигляді мовних стереотипів, які накладають відбиток на поведінку, у тому числі й на мовленнєву, особистості і на процеси її мовної соціалізації. Лінгвістика ж допомагає виявити відображення гендерних стереотипів, зафіксованих у свідомості носіїв мови» [5].

Гендерна ідентичність активно розвивається в підлітковому віці, коли тинейджер/тинейджерка починає приміряти на себе гендерні ролі (чоловіка або жінки), що їх транслює суспільство. Упереджене ставлення, навішування ярликів і дискримінація за ознакою статі називаються сексизмом. До прикладів мовного сексизму передусім відносять так звані родові іменники та займенники. Про використання слів у родовому значенні говорять, коли вони не стосуються якоїсь конкретної статі, а означають жінку й чоловіка водночас. Проте всі ці слова збігаються за формою зі словами чоловічого роду. Зокрема, в реченні «До мене підійшов учень із мого класу» – іменник чоловічого роду «учень» означає особу чоловічої статі, що навчається у школі. Проте в реченні «Кожен вчитель має пишатися своїми учнями» – іменник чоловічого роду «учень» не означає конкретну особу чоловічої статі, а стосується всіх учнів, як чоловічої, так і жіночої статей, проте через використання слова чоловічого роду ми сприймаємо речення як таке, що стосується лише чоловіків. Рацію мають ті, хто вважає, що одне слово не може в одному випадку означати лише чоловіка, а в іншому – і чоловіка, і жінку.



Переважні для офіційно-ділового стилю лексеми, «*громадянин*», «*пасажир*», «*перехожий*», «*покупець*» граматично оформлені як іменники чоловічого роду, хоча можуть уживатися на позначення як чоловіків, так і жінок. На позначення цього явища в лінгвістиці існує термін «лексичні лакуни». Про них говорять тоді, коли для номінування професії, представниками якої є як чоловіки, так і жінки, існує лише форма чоловічого (або жіночого) роду, а відповідної форми жіночого (або чоловічого) роду немає. Іншими прикладами є назви посад, наукових ступенів, звань. Зокрема, у багатьох мовах назви професій існують лише у формі чоловічого роду. Це насамперед стосується престижних професій і посад, які протягом тривалого часу були недосяжними (а деякі й досі залишаються такими) для жінок: *юрист*, *хірург*, *директор*, *менеджер*, *професор*, *депутат*, *міністр*, *президент*. Попри те що сьогодні жінки також опановують ці професії та посідають усе вищі посади, через використання лише форм чоловічого роду, роль жінки й надалі залишається непомітною в мові. І хоча ці слова не є гендерно маркованими (тобто не означають лише чоловіка або жінку), їх сприймають як такі, що стосуються насамперед чоловіків. Переконливим доказом цього є тенденція додатково вказувати на те, що йдеться саме про жінку, зокрема додавати до назви професії слово «жінка»: *жінка-бухгалтер*, *жінка-юрист*, *жінка-адвокат* тощо. Цікаво, що навіть у тих сферах, де значну (а інколи переважну) частину працівників становлять жінки, їх номінують словами чоловічого роду – *викладач*, *бухгалтер*, *модельєр*, *стиліст*, *дизайнер*, *кухар*, *візажист*, *лікар* тощо. З іншого боку, деякі назви неперестиганих і малооплачуваних професій існують лише у формі жіночого роду: *медсестра*, *манікюрниця*, *покоївка*. Іноді назва професії має форми чоловічого й жіночого родів, але ці слова мають різне семантичне значення, наприклад: *акушерка* – жінка із середньою медичною освітою, що має право самостійно надавати медичну допомогу при пологах; *акушер* – лікар-фахівець з акушерства; *друкарка* – жінка, що друкує на друкарській машинці; *друкар* – фахівець друкарської справи, поліграфічного виробництва, той, хто працює в друкарні.

Ті ж назви професій, що мають як форми чоловічого, так і жіночого роду (хоча б у розмовній мові), насправді є носіями різної конотації: зазвичай форми жіночого роду мають знижене стилістичне значення та сприймаються інакше, ніж відповідне слово чоловічого роду. У такий спосіб форми жіночого роду з часом набувають негативного забарвлення. Наприклад, у багатьох країнах світу, зокрема й в Україні, спостерігається зворотний фемінізації процес: жінки, які ще недавно прагнули, щоб їх називали *поетесами*, *письменницями*, *авторками* тощо, тепер бажають, щоб їх знову називали «чоловічими» словами – *поет*, *письменник*, *автор*. Своє рішення жінки пояснюють тим, що коли жінку називають гарною поетесою, то мають на увазі, що вона талановита серед інших поетес. А коли говорять, що жінка – талановитий поет, відзначають її талант серед усіх поетів – як жінок, так і чоловіків. Так звана семантична асиметрія спостерігається не лише в назвах професій. Багато слів, що мають паралельні форми чоловічого та жіночого роду, насправді різні за значенням. У таких парах слів форма чоловічого роду має позитивне або нейтральне значення, а форма жіночого роду з часом зазнає обниження свого значення. Наприклад, іменник чоловічого роду «*професіонал*» має позитивне значення, тоді як відповідний іменник жіночого роду «*професіоналка*» в багатьох мовах означає повію. Неоднаково тлумачаться інші пари слів: *майстер* (фахівець високого класу) та *майстриня* (жінка, що займається народним ремеслом (вишиванням, плетінням тощо)).

Дослідники доводять, що сучасна мовна система відображає підлегле, другорядне становище жінки в суспільстві й не відповідає уявленню жінки про себе. Н. Собецька твердить, що про лінгвістичний сексизм (статеву дискримінацію в мові) найчастіше йдеться тоді, коли мова: «виключає» жінок як меншість та окреслює істотами, відмінними від чоловіків; змальовує жінок як таких, що залежні та підпорядковуються чоловікові; ігнорує досягнення жінок, унаслідок чого їм відмовляють у поведінці, зацікавленнях та можливостях, що виходять за рамки стереотипів; виключає із мовного дискурсу відображення специфічно жіночого досвіду [6, с. 136].

Найкращим способом подолання гендерних стереотипів є активне запровадження фемінітивів у мовлення сучасних українців. За визначенням Т. Нестеренко, «фемінітиви – іменникові апелятивні назви на позначення осіб жіночої статі за професією, родом занять, соціальним станом і статусом, територіальною належністю, особливими рисами й характеристиками, що корелюють з чоловічими назвами та забезпечують гендерну симетрію в мові» [4, с. 165].

Фемінітиви є найважливішим лінгвістичним засобом утвердження гендерної рівності. Якщо на початку ХХ ст. активно втілювали ідею гендерної рівності переважно феміністки, то за останні 100 років становище жінок і чоловіків значно змінилося [9]. Уведення назв жінок до загального вжитку і використання в різних стилях української мови можливе способом унормування стилістично нейтральних іменників зі значенням жіночості, деривацію яких здатна забезпечити розвинена система словотворчих засобів. Унаслідок системного й послідовного використання нарівні з маскулінативами стилістично нейтральні фемінітиви мають перспективи увійти до писемної й усної форм літературної мови та набутти загальноживаного характеру. Аби дослідити динаміку цього явища ми провели опитування серед дівчат і хлопців 16–19 років з метою дізнатися, чи вживають вони фемінітиви. Більшість учасників опитування відповіли, що намагаються вживати фемінітиви у своєму мовленні, зокрема найпопулярнішими виявилися слова: *викладачка*,



вчителька, пасажирка, студентка, учениця, президентка. Лише 15% опитаних відповіли, що фемінітиви для них не мають жодного значення, тому вони їх не вживають.

Зміст і ступінь вираження гендерних стереотипів відрізняються в культурах та історичних епохах, хоча спостерігаються й деякі кроскультурні подібності.

Стійкість гендерних стереотипів також забезпечується когнітивними упередженнями. Коли людина створює свою «суб'єктивну соціальну реальність» на основі власного сприйняття даних зовнішнього світу і намагається вплинути на іншу людину, аргументуючи свої слова власними переконаннями. Так, часто можна почути як дівчатам кажуть: «*Ти майбутня мама. Бережи своє здоров'я, не сиди на холодному, навчися замотувати і годувати ляльку*», а якщо ж дівчина не хоче дитину, то її в цьому не розуміють, не підтримують і навіть намагаються переконати такими фразами: «*Ти ще молода, ти нічого не розумієш*», «*Прийде час, і як миленька захочеш*», «*Діти – квіти життя*», «*Діти – продовження роду*». І ось такий постійний тиск не дає їм змоги жити спокійно, не отримавши при цьому соціального несхвалення. Подібні фрази майже ніколи не можна почути на адресу хлопців, тому що, мати дитину це ж суто «жіноча» справа і саме дівчина має переживати за своє здоров'я та здоров'я майбутньої дитини [7].

Ми створили питальник, за допомоги якого мали на меті порівняти відповіді хлопців і дівчат віком 16–19 років щодо їхньої реакції на деякі усталені уявлення про особливості комунікативної поведінки жінок і чоловіків. Зміст питальника:

1. Якому спілкуванню ви надасте перевагу: довгому чи короткому?
2. (Дівчатам) Якою була б ваша реакція, якщо хлопець вам написав би: «Доброго ранку, сонце»?
3. Від чого залежить тривалість спілкування і зацікавленість у розмові?
4. Чи можете ви бути зосередженими на якомусь завданні й паралельно підтримувати розмову?
5. На вашу думку, яку роль відіграє етикет у житті сучасного українця?

Проведене анкетування виявило, що деякі хлопці віддають перевагу довготривалим розмовам, якщо тема для них є цікавою. Розмова в приємній компанії спонукає до висловлення своєї думки, аргументації, ілюстрації міркувань прикладами з життя. Як свідчать результати експерименту, у разі розмови один на один у колі близьких людей чоловіки можуть довго обговорювати якісь теми. Отже, довжина розмови залежить не від статі мовця, а від зацікавленості темою, умов комунікації та ставлення співрозмовників один до одного.

Згідно з результатами опитування, якщо справа вимагає високої концентрації, то більшість чоловіків дійсно не в змозі активно комунікувати, тому що це їх відволікає й не дає зосередитися на виконанні роботи. Але якщо справи не вимагають високої концентрації, то чоловіки готові обговорювати щось і працювати водночас. Для жінок звичним є одночасно виконувати кілька справ і при цьому обговорювати різні теми. За результатами опитування, дівчата відповіли, що їм легко робити декілька справ одночасно, і це не викликає великих труднощів, проте є й ті, котрим для якісного виконання роботи потрібна цілковита тиша й концентрація.

На питання, як би вони вчинили, якби отримали повідомлення від хлопця з текстом: «Доброго ранку, сонце?», більшість респонденток відповіли, що вони б подумали, що ця людина цікавиться нею саме як дівчиною і, можливо, має на меті зав'язати щось більше за дружбу, особливо, якщо в розмові присутні компліменти та різні милі слова. Такий стиль спілкування називають фліртом. Треба бути обережними у таких висловах, оскільки, не завжди бажане чи навіть очевидне є істиною.

Учасники й учасниці опитування зазначили, що етикет для них є важливим незалежно від статі. Він є показником того, наскільки людина проявляє повагу до оточення і загалом знається на суспільних нормах, манерах, є тактовною. Опитувані хотіли б, аби людина, з якою вони спілкуються, дотримувалась етикету, і тут не йдеться про якісь жорсткі правила, а маються на увазі саме базові знання. Якщо людина не дотримується норм, складається враження, що вона не поважає свого співрозмовника і це викликає дискомфорт.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, причина стійкості гендерних стереотипів закорінена в те, що вони часто діють як соціальні норми. Суспільний та інформаційний тиск змушують нас підкорятися гендерним нормам, бо невідповідність часто карається суспільним несприйняттям, приниженням та супроводжується намаганням переконати стати на «правильний» шлях. Дія нормативного тиску полягає в тому, що ми намагаємося відповідати гендерним ролям, аби отримати соціальне схвалення та уникнути несхвалення. Інформаційний тиск у контексті нашого дослідження є ефективним у тому разі, коли особа гендерні норми сприймає за взірці. Позаяк суспільство звикло до того, що чоловіки займаються своїми справами, а жінка – своїми, гендерні відмінності вважаються природними, а гендерні стереотипи досі тяжіють над нами та відображаються в нашій комунікативній поведінці. Однак молоде покоління, яке пройшло своє становлення в атмосфері гендерної рівності, позбувається стереотипів та упередженості, зокрема й щодо вживання фемінітивів. Суспільство розвивається, змінюється, осучаснюється, тож дослідження в галузі гендерології ніколи не втраять своєї актуальності.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агеева В. Жіночий простір: Феміністичний дискурс українського модернізму: Монографія. К.: Факт, 2003. 320 с.
2. Кісь О. Р. Повсякденне життя українських жінок у надзвичайних історичних обставинах середини ХХ ст.: гендерні аспекти досвіду та репрезентацій : автореф. дис. ... д-ра іст. наук : 07.00.05; НАН України, Ін-т народознавства, Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича. Львів, 2018. 40 с.
3. Марценюк Т. О. Гендер для всіх. Виклик стереотипам. К. : [Основи], 2017. 254 с.
4. Нестеренко Т. А. До проблеми творення й уживання фемінітивів у сучасному українському дискурсі. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Випуск 36. Дрогобич, 2021. Том 2. С. 159–165.
5. Семашко Т. Гендерна лінгвістика в системі сучасної мовознавчої науки. *Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2010. №3. С. 166–169.
6. Собецька Н. Мовні стереотипи гендерної ідентичності (на матеріалі української мови). *Одеський лінгвістичний вісник*. № 9. Том 2. 2017. С. 136-140
7. Рожевий для дівчаток? Дещо про гендерні стереотипи. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/28202327.html>



## ЗМІСТ

### МАТЕРІАЛИ

#### VI МІЖНАРОДНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ «МИКОЛА ЛИСЕНКО – МУЗИЧНИЙ СИМВОЛ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІЇ»

БАКУМА О. ТВОРИ МИКОЛИ ЛИСЕНКА ЯК ЗАСІБ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ КОРЕКЦІЇ У ПОДОЛАННІ ТРАВМ ВОЄННОГО ЧАСУ .....	3
ВЛАСОВ Є. ЕТНОГРАФІЧНА СПАДЩИНА МИКОЛИ ЛИСЕНКА .....	5
ГОНЧАРУК С. НАРОДНА ОБРЯДОВІСТЬ ЯК ОСНОВА ОПЕРНО-ХОРОВОГО ПИСЬМА МИКОЛИ ЛИСЕНКА .....	7
ГОРАЙ Н. НАРОДНА ПІСНЯ І РІДНА МОВА ЯК ДУХОВНА ОСНОВА ЖИТТЯ І ТВОРЧОСТІ МИКОЛИ ЛИСЕНКА .....	11
ГРОЗАН С. ЖАНР СЮЇТИ У ФОРТЕПІАННІЙ ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ.....	14
ДРОБОТ Е. ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ МИКОЛИ ЛИСЕНКА .....	17
ЄГОРОВА В. ФОРМУВАННЯ ВІДЧУТТЯ ПАТРІОТИЗМУ У ШКОЛЯРІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ОПЕРНО-ХОРОВОЇ ТВОРЧОСТІ МИКОЛИ ЛИСЕНКА .....	20
ЗАМЕНКО М. ТВОРЧІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ ХХІ СТОЛІТТЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА (НА ПРИКЛАДІ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ Б. ФІЛЬЦ) .....	22
ЗЛОБІНА Є. М. ЛИСЕНКО ЯК ЗАСНОВНИК УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КЛАСИКИ .....	26
КОВАЛЬЧУК Ю. ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЖАНРУ ХОРОВОГО КОНЦЕРТУ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ КІНЦЯ ХVІІІ – ПОЧАТКУ ХІХ СТОЛІТЬ В ДИТЯЧИХ МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ .....	30
КУЗЬМІНСЬКА М. МУЗИЧНО-ГРОМАДСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МИКОЛИ ЛИСЕНКА .....	34
КУЛІНІЧ М. М.В. ЛИСЕНКО – ТВОРИ ДЛЯ ДІТЕЙ .....	36
КУРИЛЕНКО-ЮСЕФ А. СОЛОСПІВИ МИКОЛИ ЛИСЕНКА.....	40
ПРОКОФ'ЄВ М. ДИТЯЧА ОПЕРА М. ЛИСЕНКО «ЗИМА І ВЕСНА».....	43
УСІК Г. ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ВПЛИВ ТВОРУ МИКОЛИ ЛИСЕНКА "МОЛИТВА ЗА УКРАЇНУ" НА ЛЮДЕЙ ПІД ЧАС ВІЙНИ.....	46
ЦИГАНОК М. ХОРОВА ТВОРЧІСТЬ М.ЛИСЕНКА ЯК ОДНЕ З НАЙЦІННІШИХ НАДБАНЬ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ .....	51
ШЕРСТЮК А. ДИТЯЧІ СЦЕНІЧНІ ТВОРИ МИКОЛИ ЛИСЕНКА.....	54
ШКІЛЬ О. ФОРТЕПІАННА ТВОРЧІСТЬ М. ЛИСЕНКО «УКРАЇНСЬКА СЮЇТА У ФОРМІ СТАРОВИННИХ ТАНЦІВ НА ОСНОВІ НАРОДНИХ ПІСЕНЬ».....	57
ČELKIS KAROLIS, KRUPAVIČIUS BARTAS, MACKEVIČIŪTĖ PATRICIJA, ŽEMAITYTĖ IEVA. VIKTORAS AND GIEDRIUS KUPREVIČIAI - FOSTERS OF LITHUANIAN MUSICAL CULTURE, COMPOSERS, TEACHERS .....	60
JANCZARA JUDYTA. THE FUSION OF THE INDIVIDUAL AND PAST: BAGIŃSKI'S THE CATHEDRAL ЗЛИТТЯ ОСОБИСТОСТІ ТА МИНУЛОГО: СОБОР БАГІНСЬКОГО .....	62
KOPŪSTIENĖ ASTRA, MIŠKINIENĖ DONATA. THE UKRAINIAN SPOT IN THE INTERNATIONAL CONTEXT OF ALGIMANTAS ALEKSANDRAVIČIUS' PHOTOGRAPHS.....	66

### МАТЕРІАЛИ

#### НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

##### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

БАБЕНКО Д. ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ГОТОВНОСТІ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	70
---	----



БАРАНОВА Д. ЗАКЛАДИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ.....	73
БЕРЛІН В. ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В НУШ .....	76
БЕРУН І. ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБОМ МІНІ-ДОСЛІДЖЕНЬ НА УРОКАХ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ.....	79
БОНДАРЕНКО І. НАВЧАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	82
ВАГНЕР Я. УСНА ОБЧИСЛЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	85
ВИХРИСТ Є. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА ДІТЕЙ ІЗ ЗПР .....	88
ГРИБНИК Т. СУЧАСНІ ПРИЙОМИ АКТИВІЗАЦІЇ СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	89
ДАНОВА М. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ЛЯЛЬКИ .....	93
ДОВГАНІЧ М. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ МАТЕМАТИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	97
ЖУРАВЛЬОВА Є. ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ ПРИ ПОРУШЕННЯХ ДІЯЛЬНОСТІ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ .....	101
ЖУРАВЛЬОВА Є., ТКАЧОВА О. ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ .....	103
КІЛОЧОК В. ПРОБЛЕМА РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛІНСЬКОГО.....	106
КЛЯЦЬКА І. УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	108
КОЛОДЕЗЬОВА С. РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНИХ ПОЦЕСІВ У УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ДИСЛАЛІСІЮ.....	111
КОРДЮКОВА А. ВАЛЕОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	114
КОСТЕНКО А. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	117
КРАДОЖОН В. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....	120
КУШНІР Ю. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ДІТЬМИ В УМОВАХ НУШ .....	124
ЛЯШЕНКО М. УПРОВАДЖЕННЯ ПРИЙОМІВ ТРВЗ-ПЕДАГОГІКИ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПЕРІОДУ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ .....	127
МЕЛЬНИК М. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ .....	130
МІРОШНИК А. ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ЯК ПРОВІДНИЙ ПРИНЦИП НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ .....	132
НЕСТЕРЕНКО І. РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ У ПОГЛЯДАХ ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІВ .....	137
ОМЕЛЬЯНЧЕНКО О. СУЧАСНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ СЛОВНИКОВО-ЛОГІЧНИХ ВПРАВ ЯК ЗАСОБУ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ.....	139
ПЕЧЕНА О. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ .....	142
ПОЛІЩУК К. ГУМАНІЗАЦІЯ ТА ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ. ....	145
ПОЛТАВСЬКА В. СУТНІСТЬ ДЕРЖАВНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ..	148
РОЗМИСЛОВА Ю., ШЕВЧЕНКО Х. ЕРГОТЕРАПІЯ ПРИ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ РДА.....	151
ТОМЛЕНКО Ю. В. СУХОМЛІНСЬКИЙ ПРО РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДНИХ ШКОЛЯРІВ .....	153
СМАЛИУС А. РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1901–1917 РР.).....	157
СТОГНЕСЬОВА В. ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	160



ТИМОХОВА А. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	163
ФЕДОРЕНКО А. ОГЛЯД ОСНОВНИХ ЗМІН У НОВІЙ РЕДАКЦІЇ «УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПИСУ» ...	165
ФРИПТУЛЯК В. ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УЯВЛЕНЬ ПРО ГЕОМЕТРИЧНІ ТІЛА .	168
ХВИЛЬ Д. МІСЦЕ Й РОЛЬ ЕЛЕМЕНТІВ СТОРІТЕЛІНГУ ТА ТРВЗ-ПЕДАГОГІКИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	171
ЦУКАЛОВА О. ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ .....	174
ШВЕЦЬ А. РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У НУШ ЗАСОБАМИ STEM ТЕХНОЛОГІЯМИ .....	177
ШИМКО Л. ОСОБЛИВОСТІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ ЯК НАСЛІДКІВ ВІЙНИ.....	180
ШОСТАК В. БРИТАНСЬКИЙ ПАРЛАМЕНТСЬКИЙ ФОРМАТ ДЕБАТІВ: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ	182
ЯЗЛОВЕЦЬКИЙ Б. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФІЗКУЛЬТУРНО ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ .....	185
ЯРОВИЙ В. МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ .....	189

### МИСТЕЦЬКА ОСВІТА

БАЛИЧ А. ТРАНСФОРМАЦІЯ РЕАЛЬНОГО СВІТУ У ТВОРАХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА .....	193
БЕХАЛО Д. МАЛЬОПИСИ В УКРАЇНІ. ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ТА СТВОРЕННЯ ГРАФІЧНОЇ КНИГИ.....	195
БОНДАР А. АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІСЬКОГО ПЕЙЗАЖУ ТА ПРОЦЕСУ ЙОГО СТВОРЕННЯ, КРИЗЬ ПРИЗМУ СВІТОВОЇ Й УКРАЇНСЬКОЇ ІСТОРІЇ .....	198

### ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

БРУЕР О. КОМУНІКАТИВНО-МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ УМОВНИХ РЕЧЕНЬ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ..	202
БУЛГАКОВА К. ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ІНФОРМОВАНОЇ ЗГОДИ ПАЦІЄНТА .....	205
СРЕМЄЄВА О. ЛІНГВОДИДАКТИЧНА СПЕЦИФІКА НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК ПИСЬМА У ПІДРУЧНИКАХ «АНГЛІЙСЬКА МОВА» ДЛЯ 10 КЛАСУ ТА НМК «THINK 2».....	208
ЗАЇЧЕНКО А. ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В ПІДРУЧНИКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 11 КЛАСУ .....	211
КОВАЛЕНКО Ю. СПЕЦИФІКА СЛОВОТВОРУ ВІДПРИЗВИЩЕВИХ ПРИЗВИСК, ПОШИРЕНИХ СЕРЕД УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ СЕЛИЩА МОЛОДІЖНОГО НА ХЕРСОНЩИНІ .....	214
МАРЧЕНКО А. ПЕРСОНАЖІ-ПРОТОТИПИ ЯК КОРЕЛЯТИВНА СКЛАДОВА ПСИХОАВТОБІОГРАФІЗМУ У РОМАНІ ІВАНА БАГРЯНОГО «САД ГЕТСИМАНСЬКИЙ» ..	217
НАЙДЕНКО В. ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НОВОТВОРІВ У МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ .....	219
ОВІАВЕ ВІНСЕНТ-ЕММАНУЕЛЬ. ІДІОМАТИКА СУЧАСНОГО АМЕРИКАНСЬКОГО МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ ТА ПРОБЛЕМИ ЇЇ ВІДТВОРЕННЯ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ СЕРІАЛУ “WEDNESDAY” ВІД “NETFLIX” .....	222
ОЛЕКСІЄНКО О. QUIZLET ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ .....	224
ПОТАПЧУК К. ФОРМУВАННЯ УКРАЇНОЗНАВЧОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	227
РАДЧЕНКО В. РИСИ ЩОДЕННИКА В РОМАНІ ЛІНИ КОСТЕНКО «ЗАПИСКИ УКРАЇНСЬКОГО САМАШЕДШОГО» .....	230



УЦА Є. ЖАНР «ПОВІСТЬ-КАЗКА»: ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИЙ ВИМІР .....	232
ХАРЧЕНКО М. СТРУКТУРА І СЕМАНТИКА ШАХОВИХ ТЕРМІНІВ ТА ЇХ ПЕРЕКЛАД НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ВОЛТЕРА ТЕВІСА «ХІД КОРОЛЕВИ» .....	235
ЧУМАЧОК К. ВИКОРИСТАННЯ ПІСНІ В НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	239

### ІСТОРИЧНІ НАУКИ. ПРАВОЗНАВСТВО

САВЧЕНКО М. ОБРАЗИ ЛІДЕРІВ АНТИГІТЛЕРІВСЬКОЇ КОАЛІЦІЇ, НАЦИСТСЬКОЇ НІМЕЧЧИНИ ТА ЇЇ СОЮЗНИКІВ У КАРИКАТУРАХ 1930-Х – 1940-Х РОКІВ.....	243
ШЕВЧЕНКО В. ВПРОВАДЖЕННЯ “ІСПАНСЬКОЇ МОДЕЛІ” ТРАНСПЛАНТОЛОГІЇ В УКРАЇНИ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ.....	246

### ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ

ГНАТИК М. ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ СПОРТСМЕНІВ ЯК ОДИН З КРИТЕРІЇВ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ..	250
ГОВОРУН С. ОЗДОРОВЧИЙ ФІТНЕС ЯК ЗАСІБ ПОКРАЩЕННЯ ЗДОРОВ'Я .....	253
ГОРЕЛЕНКО Х. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ .....	255
ДИЧЕНКО В. ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я .....	258
НАГОРНА Д. ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЮНИХ ГІМНАСТІВ.....	261
ОЛЕКСІЄВЕЦЬ Я. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ Й ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ ФУТБОЛУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	265
ТОРБЕНКО А. ПРОБЛЕМА ВПЛИВУ ОСОБЛИВОСТЕЙ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ТА ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ.....	268
ТЮТЮШКІН В. РОЗВИТОК МАКСИМАЛЬНОЇ СИЛИ У ПАУЕРЛІФТИНГУ .....	272
ЦЬОМА С. ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НАСТІЛЬНОМУ ТЕНІСІ .....	275
ЧАЛА В. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВИТРИВАЛОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ РИТМІЧНОЮ ГІМНАСТИКОЮ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ.....	278
ЛУЦЕНКО В. ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ ТА ВІДОБРАЖЕННЯ ЇХ У КОМУНІКАТИВНІЙ ПОВЕДІНЦІ МОВЦЯ.....	281

# СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

## Випуск 28

СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ  
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,  
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ  
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підп. до друку 17.05.2023. Формат 60×90 1/16. Папір офсетн. Друк різнограф.  
Ум. др. арк 13,20. Тираж 100. Зам. № 9744.

**РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ**  
Центральноукраїнського державного  
університету імені Володимира Винниченка  
25006, Кропивницький, вул. Шевченка, 1  
Тел.: (0522) 24-59-84.  
Факс.: (0522) 24-85-44.  
E-Mail: [mails@cuspu.edu.ua](mailto:mails@cuspu.edu.ua)