

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

# СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

**Випуск 23**

**Частина 1**

**Кропивницький – 2020**

Студентський науковий вісник. – Випуск 23. Частина 1. –  
Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. – 431 с.

До збірника ввійшли матеріали наукових доповідей студентів звітних студентських конференцій 2020 року.

### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

1. *Михида С.П.* – доктор філологічних наук, професор;
2. *Чінчой О.О.* – кандидат педагогічних наук, доцент  
(відповідальний редактор);
3. *Сокурєнко О.А.* – кандидат юридичних наук, доцент;
4. *Нічишина В.В.* – кандидат педагогічних наук, доцент;
5. *Стасєнко О.А.* – кандидат педагогічних наук, доцент;
6. *Терецєнко О.В.* – кандидат хімічних наук, доцент;
7. *Колоскова Ж.В.* – кандидат педагогічних наук, ст. викладач;
8. *Котєлянець Ю.С.* – кандидат педагогічних наук, ст. викладач;
9. *Козій О.Б.* – кандидат філологічних наук, доцент;
10. *Вєрезубєнко М.М.* – кандидат філологічних наук, старший викладач.

Друкується за рішенням ученої ради  
Центральноукраїнського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка  
(протокол № 5 від 30 листопада 2020 р.)

**Статті подано в авторській редакції.**



## МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

УДК 159.376–056.264.4:7

Наталія АВРАМЕНКО

### ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНІК ІЗОТЕРАПІЇ ЯК ЗАСОБІВ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

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

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

У статті висвітлено нетрадиційні техніки ізотерапії як засобів лого-корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення. У процесі використання різноманітних зображувальних прийомів ізотерапії у дітей активізується конкретно-образне мислення, йде підготовка руки дошкільника до письма.

**Ключові слова:** ізотерапія, нетрадиційні зображувальні техніки, загальне недорозвинення мовлення, конкретно-образне мислення.

**Постановка проблеми.** Мовлення дошкільника – засіб пізнання навколишнього світу. Дитина, знайомлячись із довкіллям, намагається відобразити його у різних видах діяльності: малюванні, ліпленні, грі, розповідях, тощо. Отримані враження від навколишнього світу малюк може передати за допомогою уяви, образів, а потім втілити їх у зображувальну діяльність, різноманітні форми, завдяки різноманітним матеріалам. Дедалі більше дітей сьогодення мають порушення мовлення, тому варто шукати не просто ефективні, але й разом з тим оригінальні та творчі методи подолання дефекту мовлення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** В науково-педагогічній літературі висвітлено багато питань з мовленнєвого розвитку дошкільників (А. Богущ, Н. Гавриш, Л. Савчук та ін.) та образотворчої діяльності (Т. Комарова, Н. Сакуліна та ін.). Однак, проблема впливу ізотерапії на становлення мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, залишається головною в логопедичній практиці.

**Метою статті** є показати вплив нетрадиційних технік ізотерапії в процесі корекційних занять логопеда на розвиток мовлення дошкільників.

**Виклад основного матеріалу.** Слід зазначити, що діти з тяжкими порушеннями мовлення є особливою категорією для теоретико-практичного вивчення в логопедії. Їх психофізичні особливості впливають на формування всіх видів діяльності, в тому числі й зображувальної.

Як визначають вчені-методисти, діти із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) пізніше, ніж їхні однолітки з нормальним мовленнєвим розвитком, починають звертати увагу на забарвлення предметів та співвідносять кольори. У них проявляються труднощі запам'ятовування та диференціації кольорів, спостерігається тенденція до заміни назв проміжних кольорів, причому такі перенесення є стійкими. Мало насичені кольори діти із ЗНМ часто називають «білими»: недостатнє сприйняття не яскраво насичених кольорів впливає і на їх назву. Старші дошкільники з нормою мовленнєвого розвитку вільно використовують прикметники: «світло-жовтий», «блакитний» та ін. на відміну від дітей із ЗНМ. У цих дітей мовленнєвий недорозвиток частіше поєднується з руховими порушеннями різного характеру [3].

У дошкільників довго формується готовність руки до письма, тому довго не проявляється інтерес до малювання. У дошкільників із ЗНМ відзначається загальна моторна незграбність, недостатня координованість рухів руки та пальців, спостерігається уповільнене формування просторових уявлень. Діти не можуть утримувати в руках олівець, пензлик, регулювати силу натиску [2].

Ефективним корекційним засобом розвитку мовлення дітей із ЗНМ виступає ізотерапія.

Ізотерапія – зображувальна творчість, що бере участь в узгодженні міжпівкульної взаємодії, тому потребує участі багатьох психічних функцій. У процесі малювання активізується і конкретно-образне мислення, яке в основному пов'язане з роботою правої півкулі, і абстрактно-логічне, за яке відповідає ліва півкуля. Отже, ізотерапевтична діяльність – це своєрідний аналог «графічного мовлення», про яке писав вчений Л.С. Виготський [5].

Ізотерапія – один з найпопулярніших напрямків арт-терапії. Її суть полягає у використанні образотворчого мистецтва в педагогічних, зокрема у терапевтичних цілях. Зазвичай це малювання, але програма ізотерапії може включати застосування технік ліплення з пластиліну, глини, заняття з декору і фотозйомці.

Для дітей дошкільного віку малювання є звичним способом вираження себе, відображення і осмислення свого нового досвіду. Така робота дає багато інформації про дитину та її внутрішній світ. Не тільки



досвідчений психолог, але й уважний дорослий зможуть набагато швидше і легше зрозуміти дитину і допомогти їй, використовуючи такий напрям арт-терапії.

Ізотерапія дає позитивні результати в роботі з дітьми, що мають труднощі у вербальному спілкуванні. У багатьох випадках малюнок терапія виконує психотерапевтичну функцію, допомагаючи дитині впоратися зі своїми психологічними проблемами. Будь-яка діяльність, в тому числі і образотворча, сприяє для розвитку мови, оскільки образотворча діяльність тісно пов'язана з найважливішими функціями – зором, руховою координацією, мовою, мисленням [2; 3].

В методичній літературі виокремлюються нетрадиційні техніки ізотерапії (О. Драч, Р. Казакова, В. Слепцова, Є. Седова, Н. Степанова, В. Волчкова та ін.). Слід зазначити, що вчені розкривають питання, як саме дошкільники оволодівають різними зображувальними техніками, зокрема:

- малювання за допомогою трафаретів, шаблонів, різного природного матеріалу;
- пластилінографія – створення плоского чи об'ємного зображення за допомогою пластиліну чи соленого тіста або додаткового природного матеріалу;
- «малювання долоньками», «пальчиковий живопис» – прийом малювання долонею: занурення всієї долоні або частини у фарбу та формування відбитка;
- кляксографія – це ігри з плямою: роздування фарби, розтягування фарби нахилом листа, створення плям за допомогою соломинки та домальовування до впізнаваного образу;
- сира акварель або малювання по мокрому: створення зображення на мокрому аркуші паперу;
- обривна, об'ємна аплікація;
- конструювання з паперу з елементами оригамі;
- зображення у вигляді колажу;
- граттаж – подряпування зображення з барвистого шару;
- техніка штриха, тощо.

Таким чином, створюються умови для подолання загальної моторної незручності, розвитку дрібної моторики, які реалізуються за рахунок використання різноманітного зображувального матеріалу, нових технічних прийомів, що вимагають точності рухів, але не обмежують пальці дитини фіксованим положенням. Для створення складного симетричного зображення застосовують техніку «монотипія». Сумісна діяльність дітей та педагога сприяє формуванню психофізіологічної основи мовлення [3; 4].

Нетрадиційні техніки ізотерапії створюють атмосферу відкритості, невимушеності, розкутості сприяють розвитку самостійності дітей, їх ініціативності, формують емоційно-позитивне ставлення до образотворчої діяльності.

Як зазначають вчені-методисти, створення ситуації успіху для кожної дитини дозволяє корегувати її емоційно-вольову сферу, що також позитивно позначається на динаміці мовленнєвого розвитку.

При використанні нетрадиційних технік ізотерапії одночасно вирішуються окремі лого-корекційні завдання підготовчого періоду (нормалізація мовленнєвого дихання, удосконалення роботи м'язів периферичного мовленнєвого апарату). Формування активного та пасивного словника відбувається за рахунок використання слів, що позначають предмети, дії та ознаки з урахуванням граматично правильного узгодження їх в роді, числі та відмінку, що сприяє корекції граматичного ладу мовлення. На заняттях з використанням засобів ізотерапії діти знайомляться із новими словами, вчать їх розуміти, розрізняти, вживати ці слова у власному мовленні, що сприяє активізації словника дошкільників.

Діти швидше і повніше засвоюють мовний матеріал, якщо в якості наочної опори використовуються малюнки, які створюються ними ж, оскільки вони грають роль наочної опори для мовних вправ. У роботі над корекцією мовних порушень у дітей існує необхідність розвитку артикуляційної моторики, почуття ритму; формування фонематичних процесів, умінь і навичок правильної вимови; вдосконалення лексичних та граматичних засобів мови, а також збагачення комунікативного досвіду. Але слід зазначити, що перед тим, як застосовувати ізотерапію як лого-корекційну діяльність, варто пам'ятати про особливості дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Неповноцінна мовна діяльність відбивається на формуванні у таких дітей сенсорної, інтелектуальної та афективно-вольової сфер.

З огляду на те, що провідною діяльністю дошкільного віку є гра, необхідно прагнути до того, щоб кожне заняття з корекції мовлення носило характер навчально-ігрової діяльності й було емоційно забарвлене. Рекомендовано проводити такі види занять з навчання розповідання: заняття з переказу, розповідь за картинках і розповідь з елементами творчості. Використовуючи розповідь чи переказ під час застосування ізотерапії, слід пам'ятати про особливості висловлювань дітей із загальним недорозвиненням мовлення. При переказі діти із загальним недорозвиненням мови помиляються в передачі логічної послідовності подій, пропускають окремі ланки, «втрачають» дійових осіб [5].

Як зазначає Т.Б. Філічева, в усному мовному спілкуванні діти з загальним недорозвиненням мови намагаються «обходити» важкі для них слова і вираження. Але якщо поставити таких дітей в умови, коли виявляється необхідним використовувати ті чи інші слова і граматичні категорії, прогалини в мовному розвитку виступають досить чітко. У рідкісних випадках діти бувають ініціаторами спілкування, вони не звертаються з питаннями до дорослих, ігрові ситуації не супроводжують розповіддю [4].

Враховуючи вищезазначені твердження, варто наголосити, що під час розповіді діти можуть скласти текст колективно, при цьому вони можуть самі розподіляти функції: хто буде розповідати за першому малюнку, хто за другим і третім, хто буде завершувати розповідь. Розвиток умінь вибудовувати сюжетну лінію в оповіданні, використовувати різноманітні засоби зв'язку між смисловими частинами висловлювання



не лише виступає як корекція, але й формує у дітей елементарне усвідомлення структурної організації тексту, впливає на розвиток у них наочно-образного і логічного мислення.

Діяльність з папером, фарбами, олівцями та іншим художнім матеріалом – це не тільки сенсорно-рухові вправи. Вона відображає і поглиблює уявлення дітей про навколишні предмети, сприяє прояву розумової і мовної активності. Наведемо декілька прикладів прийомів роботи з техніки ізотерапії [2; 3].

«Монотипія».

Спочатку дитина малює на гладкій поверхні – пластмасі, склі, плівці або ін., – а потім переносить цей малюнок шляхом відбитка на звичайний папір і далі домальовує зображення іншими матеріалами. Останнє зображення виходить відмінним від початкового. Це спонтанне самовираження, що допомагає зняти стрес, підвищити креативність, візуалізувати почуття.

«Малювання долоньками»/«Пальчикова живопис».

Корекційна діяльність малювання долоньками і пальчикової живопису: тактильне сприйняття текстури фарби і паперу, рух кистями рук, тонкі рухи пальцями рук, узгодженість в роботі «очі – руки», координація рухів, сенсорне сприйняття кольору, форми, емоційний відгук на естетичні якості предмета.

«Тістопластика»

На заняттях з використанням ізотерапії діти стикаються з новими словами, вчаться розуміти, розрізняти і, нарешті, вживати слова в активній мові, що сприяє активізації словника дошкільнят.

Так в ліпленні з незвичайного матеріалу (солоне тісто або спеціальне тісто для ліплення) у дитини формується: тактильне сприйняття незвичайної текстури тесту, володіння прийомами ліплення, розвивається сила рук, тонкі рухи пальцями рук, узгодженість в роботі «очі-руки», координація рухів, сенсорне сприйняття кольору, форми, почуття задоволення від самостійного трудового зусилля.

Заняття з елементами арт-терапії дарують дітям радість пізнання, творчості.

Відчувши це почуття одного разу, дитина буде прагнути в своїх малюнках, аплікаціях, грі і т. д. Розповіді про те, що дізналась, побачила, і найголовніше пережила, відчула [2].

**Висновки.** Таким чином, використання ізотерапевтичних засобів на логопедичних заняттях із дітьми із загальним недорозвиненням мовлення може сприяти подоланню моторної незграбності (а значить і слабких образотворчих умінь). Ці техніки розвивають окомір і координацію рук, фантазію, творче бачення і уяву. Завдяки цим засобам по-новому відкривається перед дитиною світ, що допомагає активізувати та розширити словниковий запас дає уявлення про нові можливості взаємодії з природним матеріалом, створює потужну психофізіологічну базу для розвитку мовлення.

Варто наголосити на тому, що ізотерапія один із ефективних, прогресивних та творчих методів логокорекційної роботи з дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення; розвиває конкретно-образне мислення, готує руку дитини до письма, позитивно впливає на емоційно-вольову сферу дитини, дозволяє їй розкритися, розвиває уяву та фантазію дошкільників.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Глухова, А. Е. Арттерапия в системе коррекционной помощи детям с речевыми нарушениями / А. Е. Глухова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 17 (76). – С. 467-473. – URL: <https://moluch.ru/archive/76/12892/>
2. Изотерапия: методы, техники. Упражнения | Журнал Вестник Психологии. URL: <https://psychologyjournal.ru/stories/art-terapiya/izoterapiya/>
3. Медведева Е. А. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании. Учебник. / Е. А. Медведева. – М. : Академия, 2001. – 240 с.
4. Филичева Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебник. / Т. Б. Филичева. – М. : Гном-пресс, 1999 – 80 с.
5. Шеремет М.К. Логопедия. Підручник / За ред. М. К. Шеремет. – К. : СЛОВО, 2017. – 760 с.

УДК 37.013.42-053.6]:159.942

**Дмитро АНАНЬЄВ**

### **ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Омельяненко С. В.*

*У статті розкриваються особливості емоційної сфери підлітків. Розглядаються дослідження, які присвячені вивченню особливостей емоційної сфери у підлітковому віці.*

**Ключові слова:** емоційна сфера, формування емоційної сфери, підлітковий вік, емоції, емоційна сфера підлітків.

**Постановка проблеми.** Емоційна сфера пронизує все наше життя. Сучасне соціальне середовище з його інформаційним перевантаженням, нестабільністю, напруженим ритмом життя, безліччю варіантів шляхів самовизначення висуває нові вимоги до ресурсів емоційної сфери особистості. Найбільш гостро наслідки недостатності її формування проявляються в підлітковому віці: ситуація погіршується інтенсивним психофізіологічним розвитком, емоційною нестабільністю, імпульсивністю, підвищеною вразливістю і особливою чутливістю підлітка до впливів середовища. Дослідження формування емоційної сфери підлітків є актуальною соціально-педагогічною проблемою.

У дослідженнях авторів, П. Якобсона, Л. Божович та А. Ольшаннікової, зазначається, що підлітковий період є сенситивним періодом для розвитку емоційної сфери особистості. На перший план виходять емоції і почуття підлітка. Підлітковий вік характеризують як період підвищеної емоційності, що проявляється в легкій збудливості та частій зміні настроїв. На цьому етапі дитина начебто переходить з періоду дитинства в



новий стан – дорослого життя, що є складнішим, ніж життя дітей, і зовсім не всі дорослі люди відчувають себе комфортно в ньому. Підлітку ж доводиться у відносно короткий період освоювати цю сферу у всій складності. Він стає вразливим, емоційно нестійким, виявляє почуття невпевненості, тривожності, відсутнє почуття безпеки, захищеності. Й нерідко це призводить до порушення розвитку його емоційної сфери, адже часто він знаходиться в стресовому стані. Тож для уникнення не тільки психічних, а й фізичних відхилень, важливим є правильний розвиток емоційної сфери [6].

У цей період відбувається пошук власного «Я», сенсу життя, інтерес до свого внутрішнього світу, гостре самопідкреслення своїх бажань і поривів, причому без усякого урахування того, наскільки вони реалізовані. Оскільки провідною діяльністю у підлітків є інтимно-особистісне спілкування з однолітками, у цей час відбувається становлення якісних новоутворень, трансформація взаємин з дорослими та однолітками, освоєння нових способів соціальної взаємодії, а також закладаються основи свідомої поведінки.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Поняття «емоційна сфера» часто зустрічається в дослідженнях таких авторів, як Дж. Боублі, І.В. Дубровіна, Я. Корчак, А.А. Крилов, І.Я. Лернер, А.Х. Пашина, А.М. Прихожан та ін. При цьому одногалосності дослідників при трактуванні поняття «емоційна сфера» не спостерігається. Деякі науковці розглядають емоційну сферу у зв'язку з мотивами (В. С. Мерлін) або з емоційно-чуттєвим досвідом людини (І. Я. Лернер).

Т. С. Кириленко визначає емоційну сферу як чуттєву, пристрасну сферу психіки, в якій виникають і живуть емоційні феномени – емоції та почуття індивіда, емоційні реакції, емоційні властивості та стани та її процеси відображають ставлення людини до значущих для неї об'єктів, явищ і подій у формі переживань [4].

**Мета статті** полягає у розкритті особливостей емоційної сфери у підлітків та дослідженні ефективності методів формування емоційної сфери у підлітковому віці.

**Виклад основного матеріалу (результатів дослідження).** Проблема розвитку емоційної сфери не є новою як для вітчизняних, так і закордонних вчених-психологів. Однак слід зазначити недостатню вивченість питання, присвяченого формуванню емоційної сфери в цілому. В психолого-педагогічній літературі зустрічається досвід формування і розвитку окремих компонентів емоційної сфери: позитивного ставлення до діяльності, формування адекватної самооцінки, зниження рівня тривожності тощо.

Як зазначає Т. Кириленко, емоційна сфера – це цілісне інтегративне утворення, виражене як у внутрішньому (емоційні переживання), так і зовнішньому (емоційні прояви) просторі особистості. Під емоціями в психологічній науці розуміють психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання життєвого сенсу явищ та ситуацій, зумовленого відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. З позицій розуміння емоційної сфери Т. Кириленко визначає останню як чуттєву, пристрасну сферу психіки, в якій виникають і живуть емоційні феномени – емоції та почуття індивіда, емоційні реакції, емоційні властивості та стани та її процеси відображають ставлення людини до значущих для неї об'єктів, явищ і подій у формі переживань [4].

Отже, першим компонентом емоційної сфери є емоції. Здійснивши аналіз психолого-педагогічної літератури О. О. Лазуренко було виявлено, що в дослідженнях емоцій склалось декілька напрямків дослідження: тлумачення сутності емоцій, створення теорій з метою пояснення природи емоційних станів, вияв змін у зовнішньому образі (міміці, пантоміміці, вокалізації) [5].

Одним із компонентів емоційної сфери є почуття. Це одна з форм відображення дійсності, що виражає суб'єктивне ставлення людини до задоволення його потреб [4]. Вчені стверджують, що емоція в процесі еволюції виникла раніше почуттів, вона притаманна не лише людині, а й тварині, і виражає ставлення до задоволення фізіологічних потреб. Почуття ж розвинулись на базі емоцій під впливом розуму в процесі формування суспільних відносин і притаманні лише людині. Почуття значно триваліші, ніж емоції і характеризуються стійкістю емоційного ставлення до предметів, явищ, інших людей.

Ще одним компонентом емоційної сфери є тривожність – властивість особистості, що виявляється у схильності до переживання психічного стану тривоги і пов'язане з очікуванням неблагополуччя в різних видах діяльності [4].

І останнім, четвертим компонентом емоційної сфери є самооцінка – оцінка особистістю самої себе, своїх якостей, здібностей і місця серед інших людей. Вона здійснюється через спостереження за собою, своїми вчинками, ставленням до себе з боку навколишніх, аналіз своїх почуттів і переживань, мотивів і вчинків, досягнень і невдач, а також через порівняння себе з іншими людьми [4].

Розвиток емоційної сфери є найважливішим аспектом розвитку особистості в цілому. Проблеми емоційної регуляції з особливою гостротою виникають на перехідному етапі від молодшого шкільного до підліткового віку. Важливим є відстеження і за необхідності коригування динаміки розвитку емоційної сфери. Оскільки за відсутності цілеспрямованого формування емоційної сфери особистості в умовах стихійного розвитку особистість стає нездатною до саморегуляції власної діяльності.

Для емоційної сфери підліткового віку, як вказує М. Є. Варій, характерними є:

1) досить велика емоційна збудливість, а тому підлітки відрізняються дратівливістю, бурхливим проявом своїх почуттів, пристрасною: вони із великим бажанням беруться за цікаву справу, пристрасно відстоюють свої погляди, обурюються через будь-яку несправедливість до себе чи своїх друзів;

2) велика стійкість емоційних переживань у порівнянні із молодшими школярами; зокрема підлітки довго не забувають образ;



3) характерне очікування страху; за дослідженнями В. Кисловської, саме у підлітковому віці спостерігається найвищий рівень тривожності;

4) суперечливість почуттів: досить часто підліток захищає свого друга, розуміючи його неправоту; володіючи розвинутих почуттям гідності вони можуть заплакати від образи, хоч плакати соромно;

5) виникають переживання не тільки щодо оцінювання їх іншими людьми, але і щодо самооцінки, оскільки у цьому віці відбувається розвиток самосвідомості;

6) досить сильно розвинуте почуття прив'язаності до групи, а тому вони боляче переживають осуд товаришів, ніж осуд дорослих чи вчителя; спостерігається у цьому віці страх бути незваним групою;

7) висока вимогливість до дружби, в основі якої лежить не спільна гра, як у молодших школярів, а спільність інтересів, моральних почуттів;

8) дружба у підлітків більш вибіркова й інтимна, є більш тривалою [1].

В експериментальному дослідженні ми зосередились на виявленні проблем емоційної сфери та визначенні структурних та змістовних елементів програми корекції та гармонізації формування емоційної сфери на основі результатів емпіричного дослідження. Дослідження проводилось на базі спеціального навчально-виховного комплексу – загальноосвітнього навчального закладу I-III ступенів №26. Контингент досліджуваних – підлітки віком від 13 до 15 років, з них представники чоловічої статі – 11, жіночої статі – 10.

Як діагностичний інструментарій були використані: самооцінюючий тест «Характеристики емоційності» за Є. П. Ільїним та «Чотириmodalний тест-опитувальник» Л. А. Рабиновича.

Самооцінюючий тест «Характеристики емоційності» за Є. П. Ільїним дозволяє виявити виразність різних характеристик емоцій: емоційної збудливості, інтенсивності емоцій, стабільності, впливу на ефективність діяльності [8].

«Чотириmodalний тест-опитувальник» Л. А. Рабиновича дозволяє виміряти частоту й інтенсивність переживання досліджуваними основних чотирьох емоцій: радість, гнів, печаль, страх. А також визначити modalну структуру емоційності при спілкуванні з однолітками [2].

Згідно з результатами дослідження емоційної сфери за самооцінюючим тестом «Характеристики емоційності» за Є. П. Ільїним було виявлено, що 6 досліджуваних мають емоційну збудливість та тривалість емоцій, інтенсивність емоцій переважає серед емоційних особливостей у 8 осіб, емоції тривалі і чинять негативний вплив на спілкування та діяльність у 3 досліджуваних, у 4 не виявлено домінування певних емоційних особливостей.

За результатами «Чотириmodalного теста-опитувальника» Л. А. Рабиновича маємо такі показники: у 10 досліджуваних виявилася домінуючою емоція радості, у 3 – домінуюча емоція гнів, 4 учнів – страх є домінуючою емоцією, і відповідно ще у 4 досліджуваних домінуючою емоцією є печаль.

Отримані дані свідчать, що домінування радості мають досить стійкі позитивні зв'язки із проявом гніву й негативні зв'язки із проявом печалі. Тобто, якщо у досліджуваного радість виявилася домінуючою емоцією, то гнів майже у всіх випробуваних визначається, як друга емоція по величині після радості, і, навпаки, печаль виступає останньою або ж передостанньою по впливу на підлітків. Домінування гніву деякою мірою пов'язане зі зниженим проявом страху.

Однією з ефективних форм корекційної роботи з метою гармонізації формування емоційної сфери підлітків є соціально-психологічний тренінг, методи якого спрямовані на розвиток умінь адекватно сприймати себе й оточуючих, здатності гнучко реагувати на ситуації, негативні емоції, умінно релаксувати та здатності до саморегуляції, а також забезпеченні емоційного комфорту.

За результатами проведених двох одноденних соціально-психологічних тренінгів з підлітками показники негативних емоцій дещо зменшились та з'явилось бажання у продовженні таких занять. Не виключаючи нестійкості позитивних змін за такий короткий час, саме бажання досліджуваних у продовженні роботи тренінгу, виявляє такий чинник негативного емоційного фону як недостатність позитивного міжособистісного спілкування та недостатнє приділення уваги емоціям підлітків.

Проведені дослідження емоційних станів підлітка доводять необхідність своєчасного проведення корекційної роботи. Суть корекційно-профілактичної програми тренінгу повинна полягати у його спрямуванні на створення індивідуальних і групових корекцій емоційної сфери підлітка, який схильний до переживання нестабільних емоційних станів, та забезпечувати її гармонізацію. У корекційно-профілактичній роботі щодо гармонізації емоційної сфери підлітків важливо застосовувати комплексний підхід, а саме соціально-педагогічні тренінги, педагогічні заходи, залучення батьків до виховної роботи. Під час такої роботи підбираються ті методи, які є найдієвішими для конкретних ситуацій та головним орієнтиром залишаються якісні позитивні зміни у стосунках підлітка із самим собою та іншими людьми.

Отже, програма профілактики та корекції повинна будуватися на технологіях впливу на підлітка, що стимулюватимуть його власну активність з метою розкриття внутрішнього потенціалу подолання дисгармонійних емоційних станів.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, характеризуючи особливості емоційної сфери сучасних підлітків, необхідно, перш за все, відзначити її особливу вразливість, схильність до виникнення підвищеної тривожності, схильність до депресивних станів, нейротизму, агресії і т.д.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми і потребує подальшого вивчення. Перспективами подальшого дослідження є розробка соціально-педагогічних рекомендацій та програм, призначених для корекції підвищеного емоційного фону підлітків



## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Варій М. Й. Загальна психологія. Навчальний посібник / 2-ге видан., випр. і доп. – К.: «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.
2. Виллонас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты / под ред. В. Виллонаса, Ю. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – С.13-20.
3. Ильин Е. И. Эмоции и чувства / Е. И. Ильин. – СПб., 2001. – 752 с.
4. Кириленко Т. С. Психология: емоційна сфера особистості: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К.: Либідь, 2007. – 256с.
5. Лазуренко О. О. Психологічний аналіз основних напрямків дослідження емоційної сфери // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПНУ. – С. 83-92.
6. Ольшанникова А. Эмоции и воспитание / А. Ольшанникова. - М.: Знание, 1983. - 80 с.
7. Скаковська Л. А. Особливості психологічної корекції емоційної сфери підлітків / Л. А. Скаковська. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zippo.net.ua/index.php>
8. Иванова, О. А. Конфликтология в социальной работе: учебник и практикум для академического бакалаврата / О. А. Иванова, Н. Н. Суртаева. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 282 с.

УДК 373.31

Юлія АНДРЕЄВА

**ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Горська О. О.*

*У статті представлено особливості організації українознавчої роботи на уроках української мови та літературного читання в початковій школі спрямованої на формування національної свідомості молодших школярів, вироблення в них любові до рідного слова й рідної країни. Проаналізовано можливості сучасного підручника з української мови та читання щодо реалізації компонентів українознавчої роботи.*

*Ключові слова: українознавчий аспект, молодший школяр, рідна мова, національно свідомість, формування свідомого громадянина.*

**Постановка проблеми.** Освіта є стратегічною основою для успішного розвитку особистості та суспільства, нації й держави, запорукою щасливого майбутнього. Саме освіта забезпечує відродження й накопичення інтелектуального та духовного потенціалу народу, виховання патріота, громадянина. Здобуття Україною статусу незалежної держави створило сприятливі умови для пізнання історії рідного краю, культури, відродження національної духовності, переорієнтування школи з політично-ідеологічної на культуротворчу, пробудження національної системи навчання та виховання. Реалізація зазначеного можлива тільки в українській національній школі, оскільки вона здатна формувати покоління сучасних учнів і педагогів, дає змогу школярам здобути інтегративні знання, у ній не лише виховують дітей, а й оберігають їх, турбуються про них, як у родині.

*Народознавчий (українознавчий) аспект* визначається основним навчально-виховним складником у концепції вивчення української мови. Суть його зводиться до того, що саме рідна мова є засобом пізнання самого себе як представника української нації, свого народу, його історії, культури тощо. Новий аспект навчальної дисципліни «українська мова та література» в загальній концепції українознавства пов'язаний, зокрема, з відомостями про походження, історію, специфіку розвитку української мови в зв'язку з історією народу. Таке спрямування у викладанні рідної мови забезпечить формування національної свідомості, світогляду учнів.

Реалізація українознавчого підходу в процесі навчання молодших школярів української мови та літературного читання неможлива без опрацювання вчителем основних концепцій, програм і документів, що дозволяють визначити зміст та обсяг українознавчого матеріалу, який можна рекомендувати для засвоєння учням початкової школи. Уважаємо, що в процесі викладу основних українознавчих відомостей учителю важливо орієнтуватися на такі центри-універсалиї: Україна – етнос, нація; Україна – мова; Україна – природа; Україна – історія.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Результати вивчення науково-методичних джерел свідчать, що питання формування лінгвоукраїнознавчих знань в учнів початкової школи становили науковий інтерес багатьох учених. Проблема розвитку зв'язного мовлення молодших школярів розкрито в наукових дослідженнях Л. Варзацької, М. Вашуленка, В. Капінос, Г. Коваль, Т. Ладиженської, В. Мельничайка, О. Хорошківської. Пошуки шляхів розвитку мовленнєвих умінь дітей засобами українознавства представлено в працях А. Богуш та Н. Луцан (на основі текстів українських народних ігор), Л. Фесенко (засобами української народної казки), О. Трифонові (виховання звукової культури мовлення дошкільників на матеріалі українських малих фольклорних жанрів).

Проблема національного, громадянського та патріотичного виховання в Україні країнознавчими засобами розкривається в працях О. Вишневецького, П. Ігнатенка, І. Кучинської, Б. Мельниченко, В. Поплужного, О. Сухомлинської та інших. Значна роль у розробці сучасної системи патріотичного виховання належить І. Беху та К. Чорній, за переконаннями яких пріоритетними напрямками вітчизняної науки та практики є особистісно орієнтоване виховання національно свідомого громадянина-патріота [1].

**Мета статті** – окреслити місце й роль українознавчого матеріалу на уроках рідної мови та літературного читання; проаналізувати основні засоби формування свідомого громадянина України, розкрити їх сутність і впливовий компонент.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Виховання свідомого громадянина – актуальне комплексне завдання, сутність якого полягає в розбудові освітнього процесу на національних культурних





традиціях українського народу. Видатні педагоги В. Сухомлинський та К. Ушинський зазначали, що національно-культурні традиції є природним стимулом шкільного освітнього процесу й мають неперевершений вплив на розвиток дитини. Основна мета формування свідомого громадянина України – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, становлення в молоді незалежно від національної приналежності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, естетичної, правової, трудової, екологічної культури [1, с. 2].

Отже, одним з важливих завдань формування свідомого громадянина України, вважаємо врахування українознавчого аспекту під час вивчення рідної мови в початкових класах. На важливості цього аспекту наголошено в Державному стандарті початкової освіти [3, с. 2]. У пояснювальній записці до «Типової освітньої програми для закладів загальної середньої освіти» під керівництвом О. Савченко зазначено, що «початкова школа забезпечує подальше становлення особистості дитини, ... виховує ціннісне ставлення до держави, рідного краю, української культури, пошанування своєї гідності та гідності інших людей» [7, с. 189], а в меті початкового курсу мовно-літературної освіти наголошено на важливості «розвитку здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послугоуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі» [7, с. 192].

Для успішного формування національно свідомого громадянина шкільна оселя повинна стати батьківською, проте з більшими можливостями та ширшим вибором. У ній, як і в сім'ї, люблять не за навчальні успіхи, а за те, що учень – це людина. У школі дитина насамперед здобуває знання та вміння мислити в атмосфері краси, гри, фантазії, творчості; виховується під час засвоєння духовних багатств народної культури, родинних традицій; знаходить новий сенс життя через ідеали добра, любові, честі; почувується захищеною; вчиться бути щасливою; розвиває свою особистість [4, с. 261–262].

Для створення національної школи-родини важливим є впровадження українознавства в систему початкової освіти. Основою цього є положення етнонаціональної педагогіки, зорієнтованість освітніх завдань на те, що повноправна, гідна, щаслива людина формується й самореалізується в правовій, демократичній, щасливій нації. У поняття «українознавство» закладено глибокий зміст, тому що це наука, яка не лише вивчає традиційну етнографію, фольклор та народні промисли, а й сприяє їх піднесенню до європейського рівня, наповнюючи справжнім національним змістом.

Одним з пріоритетних напрямів національної системи освіти є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості як громадянина України, виховання в дитини бажання зберігати й примножувати культурно-історичні традиції, шанобливо ставитися до державних святинь і законів, до української мови та культури.

Свідомого громадянина України потрібно формувати з дитинства, особливо в молодшому шкільному віці. Через школу проходить все молоде покоління, тому учня, з перших днів навчання, педагог має сприймати як громадянина України, наділеного правами й обов'язками. Педагоги вважають, що виховати таку людину має сучасна школа, оскільки бачать у кожній дитині неповторну унікальну особистість і зможуть зробити її господарем своєї долі, а також допоможуть реалізуватися в житті.

У початковій школі українознавчий матеріал у кожному класі подається з урахуванням особливостей сприймання його учнями відповідного віку. Сучасні підручники з української мови та літературного читання пропонують достатній обсяг українознавчого матеріалу, який стимулює інтереси дітей до України, її культури, сприяє розвитку почуття людської гідності та національної свідомості.

Традиційно знання з українознавства здобувають на уроках української мови, літературного читання, розвитку зв'язного мовлення. Учителі перших класів кожен урок навчання грамоти також наповнюють українознавчим змістом. Ці уроки покликані допомагати дітям усвідомити цілісну картину світу, вести діалог культур, усвідомити себе й своє місце в навколишньому світі. З позицій українознавства потрібно досягати того, щоб учні з перших кроків навчання в школі знали, що їхня рідна мова – національна державна мова великого європейського народу. Нею написано геніальні твори Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки. Вона багата, гарна, милозвучна. Молодших школярів слід ознайомлювати з багатством господарчо-культурної спадщини українського народу, народними традиціями й на цій основі формувати в них кращі якості національного характеру, прагнення відродження національної культури [4, с. 263–264].

Учні початкової школи мусять знати своє коріння й коріння того народу, до якого належать. Для формування національного світогляду молодшим школярам важливо більше знати про свою країну – Україну, цікавитися цим. У межах їхніх інтересів мусять бути українознавство, оскільки саме воно озброює основами знань про навколишній світ.

Важливо, щоб формування особистості засобами українознавства не зводилося лише до простої суми знань, умінь та навичок, а ґрунтувалося на виробленні в учнів умінь творчо й активно діяти. Потрібно залучати учнів до різних видів діяльності: пошуково-краєзнавчої, вивчення музично-словесного фольклору, ігрової, хореографічної, декоративно-ужиткової. Навчання в молодших класах повинно бути осяяне материнською колисковою, народними піснями, казками, фантазією, грою, творчістю дитини.

На нашу думку, для вчителя початкових класів важливо працювати з українознавчим компонентом у взаємозв'язку з батьками. Дослідження показують, що спільно з батьками вчитель вдало виконує основне завдання школи-родини – формування особистості, яка гармонійно поєднує фізичний, духовний, інтелектуальний і психічний розвиток, здійснює самопізнання з пізнанням природи, буття людини, веселітву, суспільства, нації.



Під час проведення уроків української мови та читання в початковій школі виявляється багато можливостей для реалізації завдань з українознавства, зокрема формування свідомого громадянина України. У процесі дослідження ми проаналізували нові підручники для 2 класу, створені Л. Варзацькою, Т. Трохименко, В. Чипурко [2; 8], щодо можливостей формування українознавчого світогляду учнів. Ці завдання можна реалізувати за допомогою різних засобів, з-поміж яких слід назвати такі:

*Рідна мова.* Історичні факти засвідчують, що українська мова є однією з найбільш давніх і найбільш розвинених мов світу; вона має багатовіковий розвиток, тому скарбниця її виражальних засобів практично не вичерпна. Наприклад, перша частина підручника починається уривком з вірша А. Малишка про зв'язок вивчення рідної мови з навколишнім світом [2, с. 3]; мовний матеріал з теми «Слово. Лексичне значення слова» спрямований на формування в учнів важливості знання рідної мови [2, с. 52–54].

*Родовід.* Від роду до народу й нації – такий природний шлях розвитку кожної дитини, формування її гуманістичної суті, патріотичної спрямованості, національної свідомості, громадської зрілості. Сім'я, школа, громадськість виробляють потребу в кожній дитині знати свій родовід, вивчати своє генетичне коріння, родовідне дерево. У другій частині підручника цьому присвячений розділ «Я і моя сім'я» [8, с. 25–38].

*Рідна історія.* З історії родоводу починається історія рідного народу. З давніх часів українська система виховання ґрунтується на фактах, відомостях, наукових знаннях з історії України. У працях українських учених засвідчено, що «кожен народ глибоко шанує свою історію, бо вона – дума його, серце його. Історія – це основа нації» [6, с. 16].

*Краєзнавство.* Залучення до активної участі школярів у краєзнавчій роботі дозволяє ознайомлюватися з героїчними подіями минулих епох, трудовими подвигами й справами, мистецькими традиціями. Слід організувати роботу з учнями так, щоб вони пам'ятали історичні події, оберігали пам'ятні місця, шанували національні символи держави: герб, гімн і прапор. Можливості реалізації цього засобу формування українознавчих знань покликаний мовний матеріал уміщений під рубрикою «У рідному краї і серце співає» [2, с. 25–27].

*Природа рідного краю.* Однією з причин порушення єдності людини з природою було те, що нехтувалися численні засоби національної системи виховання, спрямовані на формування в молоді екологічного світобачення. Для реалізації цього засобу доречною є вправа 102, у якій мовний матеріал спрямований на виховання любові до природи, збереження й примноження її багатства [2, с. 37].

*Звернення до міфологічних народних джерел.* Українські легенди, притчі, міфи є найбільш поширеним засобом формування мислення, світогляду, філософського осмислення дійсності. Звернення до міфологічних джерел стимулює розвиток сучасної думки, надає життєвої сили, допомагає зберігати й зміцнювати «золоту нитку історії», розвивати національну самобутність [8, с. 141–143].

*Фольклор.* Фольклорне виховання є одним з найважливіших аспектів етнопедагогіки, основою національної системи виховання. У творах усної народної творчості представлено багатогранну й глибоку душу народу, його духовне багатство. Саме фольклор зберігає інформацію про першоджерела оригінального світосприймання, самобутнього тлумачення явищ природи й людського життя. З огляду на це, завданням учителя початкових класів є не тільки формування ключових компетентностей, а й виховання гідного громадянина України, патріота держави, який знатиме та поважатиме звичаї й традиції свого народу. У думах, піснях, прислів'ях і приказках, скоромовках, лічилках та інших фольклорних перлинах продемонстровано весь культурно-історичний, мистецький шлях українського народу. Новий підручник з української мови та читання наповнено значною кількістю прислів'їв, приказок, загадок [2, с. 19, 34, 37, 39; 8, с. 16–27].

*Народний календар* містить систему історично обумовлених дат, подій, свят, традицій, звичаїв та обрядів, які за визначеною послідовністю народ відзначає упродовж року. Народний календар можна назвати енциклопедією життя, трудової діяльності, культури, побуту й дозвілля народу, він є могутнім і гармонійним комплексом ідейно-моральних, емоційно-естетичних засобів виховання молодого покоління. Зміст народного календаря, його ідейно-моральну наповненість мудро спрямовано на виховання в молоді доброякості, доброчесності, милосердя та багатьох інших чеснот.

*Національна символіка.* Її формування тривало протягом століть, вона стосується істотних доленосних подій у житті української нації, держави, духовності, охоплює важливий філософський, політичний, ідейно-моральний та естетичний зміст. Символи козацтва, Запорозької Січі, гетьманщини демонструють незламність, стійкість у відстоюванні свободи народу. Завдяки етнічним символам (берегиня, обереги пам'яті, калина, верба тощо) у свідомості кожного українця виникають дорогі серцю образи рідного краю, батьківської хати, родинного вогнища, що суттєво впливає на формування національної свідомості. Для реалізації цього засобу можна використати вправу № 33, у якій передбачено роботу з уривком пісні А. Малишка «Рушник» [2, с. 14].

*У народних прикметах й віруваннях* відбито зміст і особливості народного світосприймання, знання, які виконують у житті орієнтувальну, регулювальну й прогностичну функції. Народні прикмети та вірування одухотворюють природу, вчать дітей пізнавати її та берегти. Особливості діяльності українців, пов'язані з першим днем оранки, сівби, жнив можна обговорити під час виконання вправи № 39 [2, с. 15–16].

*Родинно-побутова культура.* Її постійно слід збагачувати й поглиблювати для вдосконалення сімейних стосунків, пізнання духовної спадщини батьків, дідів, прадідів, а також здобутків сучасної науки, досвіду інших родин з питань виховання дітей, оскільки вона зміцнює сім'ю та націю. У сучасному підручнику для 2 класу запропоновано до уроку мовний матеріал до теми «Найдорожчий скарб, як в родині лад» з метою розкриття важливості родинної злагоди й поваги між усіма її членами [2, с. 16–18].



*Національна творчість.* Зміст, принципи, форми й методи української національної системи виховання готують молоде покоління до народної творчості, виробляють у них творче ставлення до життя. Формування в кожного вихованця національного світогляду, характеру, свідомості, способу мислення забезпечує те, що він починає творити саме по-українськи, на основі традиційних національних засад. Національна система виховання створює всі умови для розкриття природних задатків, розвитку здібностей, вироблення творчого, самобутнього світобачення кожної особистості, реалізації творчого потенціалу [2, с. 43–44].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, для вчителів початкових класів діапазон українознавчої роботи широкий: це і виховання турботливого ставлення до членів своєї родини, виховання поваги до смаків інших, пошани до звичаїв і традицій свого народу. В аналізованому підручнику представлено багатий матеріал для українознавчої роботи, який сприятиме формуванню українознавчого світогляду в учнів, дозволить зберігати історичну пам'ять, єдність, наступність і спадкоємність поколінь, розвивати високу національну свідомість, шляхетність і благородство, палкий український патріотизм, любов до України.

На нашу думку, подальшого дослідження потребує методичний апарат підручників з української мови та літературного читання для початкової школи різних авторів щодо можливостей реалізації основних освітніх завдань, пов'язаних з українознавством.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д., Чорна К. І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Київ, 2014. 29 с.
2. Варзацька Л. О., Трохименко Т. О. Українська мова та читання : підручник для 2 кл. закладів загальн. серед. освіти : у 2 ч. Ч. 1. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2019. 160 с.
3. Державний стандарт початкової освіти. Початкове навчання та виховання. 2018. № 28–29. С. 41–45.
4. Козінецька Т. Ф. Українознавство в початковій школі. Україна – освіта : Збірник наукових праць НДІУ. Том 1. С. 261–264.
5. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с. [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>.
6. Пометун О. Вивчення історії в початковій школі як основа і найважливіший засіб виховання духовності, національної свідомості та розвитку мислення молодших школярів. Історія в школах України. 2004. №2. С. 15–18.
7. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 та 3-4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
8. Чипурко В. П. Українська мова та читання : підручник для 2 кл. закладів загальн. серед. освіти : у 2 ч. Ч. 2. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2019. 160 с.

УДК 373.21

**Катерина АНТОНЕНКО**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

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

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Котелянець Н. В.*

*У статті розкрито теоретичні основи екологічного виховання дітей дошкільного віку, дається обґрунтування екологічного виховання як невід'ємної частини освітньо-виховного процесу в дошкільному закладі, описуються методи екологічного виховання дітей дошкільного віку.*

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, екологічне виховання, екологічна культура, екологічна свідомість, методи екологічного виховання.

#### **Постановка проблеми.**

На сучасному етапі розвитку суспільства питання екологічного виховання набуває особливої гостроти, оскільки екологічні проблеми носять глобальний характер. Головна причина цього – тотальна екологічна безвідповідальність. У зв'язку із цим необхідно більше приділяти уваги екологічному вихованню підростаючого покоління.

Природа – могутнє джерело пізнання, яке через спілкування розкриває людині свої таємниці й робить її більш чутливою до навколишнього світу. Людина – частина природи, потяг до всього живого закладений у ній від самого народження, та чи не найяскравіше виявляється в дитячому віці.

Дошкільний вік – найважливіший етап у становленні екологічного світогляду людини, передбачає створення передумов гуманної взаємодії з природним довкіллям. Основою формування свідомого ставлення до природи (довкілля) є знання про неї. Ознайомлення дітей дошкільного віку зі світом природи має вирішувати одне з головних завдань: допомогти дитині усвідомити себе активним суб'єктом природи, суб'єктом світу, у якому дитина живе.

#### **Аналіз досліджень і публікацій.**

Ретроспективний аналіз наукових джерел свідчить, що ставлення до природи широко висвітлювалось у працях таких відомих педагогів та психологів, як Є. Водовозова, Я. Коменський, Д. Локк, Й. Песталоцці, М. Поддяков, С. Рубінштейн, Ж. Руссо, С. Русова, О. Терентьева, Є. Тихеева, К. Ушинський та ін. Загальні підходи до екологічного виховання дітей на сучасному етапі були предметом досліджень цілої низки авторів: Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Горопахи, Н. Кот, Н. Лисенко, С. Ніколаєвої, З. Плохій, Г. Пустовіта, Н. Пустовіт, Л. Різник, Н. Рижової, Н. Яришевої та ін.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті суті поняття екологічне виховання, методів екологічного виховання дітей дошкільного віку.

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

У новій редакції Базового компонента дошкільної освіти визначено зміст знань дошкільників з різних сфер людської життєдіяльності. Зміст освітньої лінії "Дитина у природному довкіллі" містить вимоги до формування доступної дитині дошкільного віку уявлень про природу планети Земля та Всесвіт, розвиток



емоційно-ціннісного та відповідального екологічного ставлення до природного довкілля. Природнича освіченість дитини передбачає наявність у неї уявлень про живі організми і природне середовище, багатоманітність явищ природи, причинно-наслідкові зв'язки у природному довкіллі та взаємозв'язок природних умов, рослинного і тваринного світу, позитивний і негативний вплив людської діяльності на стан природи. Ціннісне ставлення дитини до природи виявляється у її природодоцільній поведінці: виважене ставлення до рослин і тварин; готовність включатись у практичну діяльність, що пов'язана з природою; дотримання правил природокористування [1, с. 6].

Відповідно до сфери "Природа" Базового компоненту, у дитини дошкільного віку необхідно формувати реалістичні уявлення про явища природи, базові елементи природодоцільного світогляду, усвідомлення єдності всіх природних елементів та себе як частки природи. Становлення екологічного світогляду відбувається поступово протягом багатьох років життя й навчання людини. Початок цього процесу, на думку Н. Глухової, Н. Горобаха, Н. Лисенко, С. Ніколаєвої, З. Плохій припадає на період дошкільного дитинства, коли у процесі екологічного виховання закладаються основи світорозуміння, екологічної свідомості й практичної взаємодії з природою. Дослідники підкреслюють значущість дошкільного віку для вирішення питань екологічного виховання, оскільки саме в цей період дитина набуває першого досвіду взаємодії зі світом Природи, формуються основи її ціннісних орієнтацій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що на різних сходинках розвитку дитини виховання та навчання відіграють різні ролі, приміром, у дошкільному віці виховання є більш важливим, ніж навчання, і навчання здійснюється у процесі виховання. Істотно, що вітчизняні дослідники даної проблеми Н. Горобаха, Н. Кот, Н. Лисенко, В. Маршицька, З. Плохій стосовно дошкільників оперують поняттям "екологічне виховання".

Основним змістом екологічного виховання дошкільників сучасні вчені вважають два аспекти: передачу екологічних знань та їх трансформацію особистістю у ставлення до природи, що виявляється в діяльності. Результатом екологічного виховання Г. Пустовіт визначає екологічно виховану особистість. Питання екологічної вихованості у своїх дослідженнях торкалися також Г. Волошина, Л. Іщенко, Р. Науменко, С. Ніколаєва, Л. Різник, Р. Рославець, серед них Г. Волошина та Р. Рославець вважають, що рівень екологічної культури особистості можна розглядати як рівень її екологічної вихованості, тим самим ототожнюючи ці два поняття. Ми спираємось на дослідження Г. Пустовіта, який розглядає екологічну культуру складовою екологічної вихованості.

Екологічне виховання вважається вченими складовою екологічної освіти й розглядається як відносно новий напрям дошкільної педагогіки, що суттєво відрізняється від традиційного ознайомлення дітей із природою.

У педагогічній науці й довідкових виданнях екологічне виховання трактується неоднозначно:

- формування в людини свідомого сприйняття довкілля, почуття особистої відповідальності за діяльність, що так чи інакше пов'язана з перетворенням навколишнього природного середовища, упевненості в необхідності дбайливого ставлення до природи, розумного використання її багатств [9, с.119];
- система впливу на членів суспільства для формування екологічної культури, гуманності, науково обґрунтованого ставлення до природи на основі національних й загальнолюдських цінностей [4, с.31];
- формування в людей потреби в бережливому ставленні до природи й розумному використанні її багатств у своїх власних інтересах та інтересах майбутніх поколінь [5, с.81];
- систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток екологічної культури [14, с.282];
- ознайомлення дітей із природою, в основу якого покладено екологічний підхід, за якого педагогічний процес спирається на основні ідеї та поняття екології [11, с.4].

Н. Горобаха зазначає, що головним у змісті екологічної роботи виступає формування внутрішнього світу дитини, її ціннісних орієнтацій, в основі яких усвідомлення своєї єдності з природою, взаємозалежності з нею [3, с.15].

Н. Лисенко вказує: "Екологічне виховання реалізується в єдності з навчанням, а в сукупності вони виливаються в єдиний процес виховання особистості" [8, с.23]. Основні етапи процесу екологічного виховання, на думку Н. Лисенко, – засвоєння дітьми екологічних знань, перетворення їх в елементи переконань як основне ядро свідомості.

Центром екологічного виховання на думку Н. Кот повинні стати положення: людина – частина природи; міра речей – унікальність життя; узгодження потреб з екологічними вимогами; повага до всіх форм життя [6, с.54].

На думку С. Ніколаєвої, метою екологічного виховання є формування початків екологічної культури, тобто становлення свідомо правильного ставлення безпосередньо до самої природи, до людей, які її охороняють, а також до людей, які створюють на її основі багатство матеріальних або духовних цінностей [11, с. 155].

Екологічна культура – це форма духовного і практичного освоєння особистістю світу природи, "кодекс поведінки" у природному довкіллі. Важливим етапом у формуванні екологічної культури є виховання екологічної свідомості – складової свідомості особистості, пов'язаної з відображенням процесів взаємодії людини, суспільства з об'єктами та явищами природи.

Але, як зазначає Н. Кот, поведінка дитини щодо природи буде екологічно доцільною за умови поєднання моральних якостей особистості з елементарними екологічними знаннями. Вона також описує механізм формування основ екологічної культури як поєднання позитивних емоцій до об'єктів природи, знання, мотиви та практичні уміння і навички [7]. Поступове усвідомлення дитиною моральних правил



поведінки у довкіллі, розуміння значення своїх дій для інших разом із здатністю оцінити свої особистісні якості активізують її прагнення з власної ініціативи дбати про живу істоту. Ядром такого особистісного становлення є свідомість та самосвідомість [10, с. 21].

Складова свідомості особистості, що пов'язана з відображенням процесів взаємодії людини чи суспільства з об'єктами та явищами природи, називається екологічною свідомістю. Екологічна свідомість не обмежується лише відображенням та пізнанням законів природи. Вона передбачає формування структури поведінки особистості, що дозволяють адекватно реагувати на зміни природного довкілля. Екологічна свідомість включає в себе такі сфери: афективну (емоційно-ціннісну), когнітивну (пізнавальну) та психомоторну (діяльнісно-поведінкову) [13, с. 117].

Для формування в дошкільників основ природничо-екологічної компетентності використовують традиційні та нетрадиційні педагогічні технології. Традиційні технології спрямовані на способи реалізації змісту екологічного виховання, що ґрунтуються на використанні класичних форм роботи, методів та прийомів, та сприяють формуванню усвідомлено-відповідального ставлення до природи. Новітні технології екологічного виховання ґрунтуються на сучасних методах формування екологічних уявлень, серед яких:

- метод формування мислеобразів;
- метод екологічної лабілізації;
- метод екологічних асоціацій;
- метод художньої репрезентації природних об'єктів;
- метод екологічної емпатії;
- метод екологічної рефлексії;
- ігровий метод.

Сформованість природничо-екологічної компетентності дошкільників залежить від створення і правильного використання розвивального екологічного середовища в закладах дошкільної освіти, організації дитячої діяльності в природі, а також від систематичної роботи з дітьми. Важливою формою екологічної освіти та створення еколого-розвивального середовища в ЗДО є екологічні стежини, що посідають чільне місце у формуванні природничо-екологічної компетенції дітей дошкільного віку.

Серед українських науковців, актуальним є визначення поняття «екологічна стежина», запропоноване С. Павлюк, Л. Русан та Г. Колосінською – «це завчасно визначений маршрут по певній місцевості, на якому розташовані унікальні та типові для даної місцевості об'єкти: різні групи рослинності, водойми, пам'ятки природи, характерні форми рельєфу тощо» [12, с. 6]. Надалі автори акцентують увагу на тому, що «екологічна стежина забезпечує можливість ознайомлення дітей із довкіллям на основі безпосереднього контакту, залучення їх до особливих видів практичної діяльності. Відчуваючи аромат трав, прохолоду води і сухість піску, прислухатися до співу птахів і шарудіння тварин, вчить ліпше пізнавати себе та бути відповідальними за власні вчинки» [12, с. 15]. Важливу, пізнавальну та оздоровчу роль в освітньому процесі ЗДО відіграє технологія краєзнавчо-туристичної діяльності.

Г. Беленька відносить до локальних педагогічних технологій дошкільної освіти експериментально-дослідницьку діяльність дошкільників у природі, «що є основою емпіричного пізнання довкілля, джерелом знань та розвитку пізнавальних інтересів». На думку авторів, перший потяг до експериментально-дослідницької діяльності виникає у людини в період раннього дитинства і триває протягом усього життя [2, с. 46].

Серед інноваційних технологій формування основ екологічної культури дітей дошкільного віку ефективними є технологія використання авторської казки як засобу формування екологічної культури дітей дошкільного віку, розроблена Г. Беленькою та Т. Науменко, а також технологія використання пейзажного живопису для формування естетичного ставлення до природи, створена Г. Беленькою та О. Половіною [2]. Враховуючи положення дослідників про необхідність забезпечення єдності впливу на інтелектуальну, емоційну, діяльнісну сфери особистості дитини дошкільного віку в процесі екологічного виховання, вважаємо за доцільне використання дитячої природознавчої літератури, яка, з одного боку, сприяє розвитку в дітей уміння бачити красу природи, вихованню почуття любові та позитивного емоційного ставлення до неї; з іншого – збагачує їхні уявлення, розкриває закономірності природних явищ. Особливе значення серед літературних творів про природу має авторська казка природознавчого змісту, в основі якої лежать наукові факти. Казка розглядалася як засіб екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку, що за рахунок образності та впливу на почуття дитини забезпечує міцність засвоєння екологічних уявлень, спонукає до екологічно доцільної поведінки та діяльності. Підґрунтям використання казки як засобу екологічного виховання слугувало положення про здатність дітей старшого дошкільного віку відрізняти фантастичні елементи казок від реальності (Б.Беттельхейм, О.Запорожець, М.Максимов, Л.Обухов та інші).

У процесі екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку доцільно використовувати авторські пізнавальні казки про природу, що мають наукову основу – реальну пізнавальну інформацію про живі організми, їхні потреби, зв'язки між собою і з середовищем існування, про цілісність природи і вплив діяльності людини на неї. Вирішенню завдань екологічного виховання дошкільників максимально сприяють казки Г. Барвінок, В. Біанкі, Г. Беленької, Б. Грінченка, Ю. Дмитрієва, Н. Забіли, О. Іваненко, О. Лопатіної, С. Могилевської, А. М'ястківського, Н. Павлової, З. Плохій, М. Пономаренко, Н. Рижової, І. Сенченко, М. Сладкова, М. Скребцової, Ю. Старостенко, В. Сутєєва, В. Сухомлинського, О. Толстого, О. Трофимова, Лесі Українки, К. Ушинського, Д. Чередниченко, Ю. Ярмаша й інших.

У дошкільній освіті, проектна технологія набуває широкого поширення та відноситься до гуманістичного підходу в психології та педагогіці. Головною рисою гуманістичного підходу є особлива



увага до індивідуальності людини та її особистості. Саме цим гуманістичний підхід відрізняється від традиційного підходу, що полягає у засвоєнні готових знань і їх відтворенні. Поєднання у різних варіантах елементів апробованих педагогічних технологій та їх впровадження у педагогічний процес ЗДО дозволяє підвищити рівень екологічної вихованості дошкільників та сформуванню природничо-екологічну компетентність дитини дошкільного віку.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Сучасний ЗДО є першою сходинкою збагачення дітей знаннями про природне та соціальне оточення, ознайомлення з загальною, цілісною картиною світу та формування науково обґрунтованого, морального й естетичного ставлення до нього. Таким чином, одним із провідних завдань, яке постає перед вихователем сучасного закладу дошкільної освіти, є екологічне виховання дітей, що передбачає формування у дитини емоційного бережливого ставлення до об'єктів природи, здатності бачити їх красу. Це забезпечить формування перших уявлень про навколишній світ, ставлення до природи, конкретної поведінки на емоційному рівні.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) – К. : 2012. – С. 6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
2. Бельська Г. В. Дошкільнятам про світ природи: методичний посібник для вихователів дітей дошкільного віку. / Г. В. Бельська, Т. С. Науменко, О. В. Половіна – Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. – 115с.
3. Горобаха Н.М. Виховання екологічної культури дітей./ Н.М. Горобаха – Рівне: Волинські обереги, 2001. – 212 с.
4. Діденко В.Ф. Людина і світ: Словник./ В.Ф. Діденко, Л.В. Діденко, В.І. Кондрашова-Діденко– К.: Віра-Р, 1998. – 88 с.
5. Еколого-економічний тлумачний словник-довідник / А.В. Толстоухов, Л.А. Волкова, Н.М. Білоус– К., 2003. – 256 с.
6. Кот Н.М. Про нові аспекти змісту екологічного виховання дошкільників/ Н.М. Кот // Бердянський державний педагогічний університет. Збірник наукових праць № 2. Педагогічні науки. – Бердянськ, 2005. – С. 54-59.
7. Кот Н. Про сучасні підходи до екологічного виховання дошкільників [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/Portal/Socgum/VIrd/201011/12.pdf>. – Назва з екрана.
8. Лисенко Н.В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку./ Н.В. Лисенко.– Львів: Світ, 1994. – 144 с.
9. Мусянко М.М. Екологія: Тлумачний словник. / М.М. Мусянко – К.: Либідь, 2004. – 376 с.
10. Нарочна Л. К. Методика викладання природознавства : навч. посіб. / Л. К. Нарочна, Г. В. Ковальчук, К. Д. Гончарова. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К. : Вища школа, 1990. – С. 21.
11. Николаева С. Н. Методика екологічного виховання дошкільників : учеб. пособие для средних пед. учеб. заведений / С. Н. Николаева. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2001. – 184 с.
12. Павлюк С. Ю. Мандрюємо екологічною стежиною: дослідницькоекспериментальна діяльність дітей дошкільного віку в природі./ С. Ю. Павлюк, Л. С. Русан, Г. І. Колосінська – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 168 с.
13. Плохий З. П. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника : навч.- метод. посіб. до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / З. П. Плохий. – К. : Світич, 2010. – С. 117.
14. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти./ М.М. Фіцула – К.: Академія, 2000. – 544 с.

УДК 373.3.091 – 056.264:811

**Ірина БИКОВА**

### МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

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

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

У статті йдеться про мовленнєві порушення у дітей із дитячим церебральним паралічем. Розглядаються методи корекції мовленнєвого розвитку дітей зазначених особливостей, при цьому звертається увага на особливості їх застосування на практиці засобом артикуляційної розминки.

**Ключові слова:** дитячий церебральний параліч, мовленнєві порушення, корекція мовленнєвого розвитку, артикуляційна гімнастика.

**Постановка проблеми.** Проблема дитячого церебрального паралічу (ДЦП) є досить актуальною в наш час, так як набуває великого поширення серед захворювань нервової системи в дитячому віці в усіх країнах світу, зокрема й в Україні. Так поширеність ДЦП у різних країнах світу становить від 1,5 до 2,5 випадків на одну тисячу дитячого населення. Зокрема у Швеції – 2,3 дитини, в Данії – 3,0; в Україні – 2,5 випадки на 1000 дитячого населення [5, с.165]. Це захворювання тяжко позначається на дитині, часто призводить до її інвалідності. ДЦП не тільки вражає опорно-рухову систему, а й зумовлює порушення мовлення (80%), інтелекту (50%), зору (20%), слуху (15%), а також кінестетичного сприймання (15%) [4, с. 24].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Особливості розвитку дітей із ДЦП розглянуті у працях Л. Бадалян, В. Босих, Л. Журби, М. Ейдінової, В. Ісанової, В. Левченкової, В. Козьякіна, О. Мастоюкова, О. Меженіна та ін. Результати їх досліджень розкривають складність структури первинного дефекту при ДЦП та визначають головною рухову патологію, яка обумовлює виникнення вторинних ускладнень у дітей, а саме, порушення мовлення. У працях О. Архіпової, Л. Данілова, М. Іпполітової, Л. Лопатіної, О. Мастоюкової, І. Панченко, Л. Халілової, О. Приходько, Н. Сімонової висвітлено проблему мовленнєвого розвитку дітей з ЦП. Окремі дослідження О. Архіпової, О. Мастоюкової, О. Вінарської, Л. Лопатіної, І. Панченко, Л. Данілової, О. Приходько, І. Смірної присвячені саме пошуку та впровадженню оптимальних логокорекційних методик призначених дітям раннього віку з ДЦП. Окрім названих досліджень не менш важливими для нашої роботи є ті, що присвячені особливостям психічного, домовленнєвого та раннього мовленнєвого розвитку у дітей з ДЦП. У працях Н. Всеволозької, Л. Журби, М. Ейдінової, С. Коноплястої, Н. Манько, О. Мастоюкової, Т. Серганової, М. Шеремет продемонстровано складність порушення, яка спричиняє труднощі в розвитку дитини з ДЦП і впливає на хід соціалізації



Важливою для аналізу є ще система роботи з дітьми О. Козьявкіної, Н. Козьявкіної, С. Гордієвича, Г. Лунь, В. Дерев'янка, М. Бабадаги, Т. Пічугіної, яка спрямована на подолання затримок розвитку мови та подолання дизартричних проявів у дітей з ураженнями нервової системи та дитячим церебральним паралічем. Застосування комплексу медико-логопедичних і педагогічних заходів у системі інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації (С І Н Р) сприяє поліпшенню мовлення у 78% хворих на дитячий церебральний параліч [3, с. 10-19].

**Мета статті** – з'ясувати особливості використання методів корекції мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку із ДЦП.

**Виклад основного матеріалу.** Лікар-невролог, професор В. І. Козьявкін визначає церебральні паралічі, як обширну групу непрогресуючих захворювань центральної нервової системи, які клінічно проявляються різноманітними руховими, мовними та психічними розладами [2, с. 8]. Основу клінічної картини ЦП складають рухові розлади – паралічі, довільні рухи, порушення координації рухів [1, с. 7].

У більшості дітей, згідно статистичних даних, народжених із церебральним паралічем наявні порушення мовлення, вид яких залежать саме від форми паралічу. Так, наприклад, при спастичній диплегії (двосторонній параліч односторонніх частин тіла), що є найпоширенішою формою ДЦП у 60-70% дітей виявляється дизартрія (порушення звуковимови внаслідок паралічу артикуляційних м'язів). До характерних мовленнєвих порушень у дітей із ДЦП можна ще віднести анартрію, алалію та затримку мовленнєвого розвитку. Також у дітей з ДЦП можуть бути наявними дисграфія та дислексія, що обумовлені порушенням зорового сприймання форми і просторових уявлень. У таких дітей помітна бідність словника, наявні фонетичні, фонемографічні, граматичні, семантичні помилки при відтворенні одержаної ними інформації на корекційних заняттях. До таких помилок відносяться змішування літер, що позначають приголосні звуки, які відрізняються один від одного наявністю або відсутністю вібрації голосових зв'язок (дзвінки та глухі), додаткового підняття спинки язика (м'які та тверді), за місцем утворення, за способом утворення, пропуск, заміна, додавання окремих літер та складів. До того ж такі мовленнєві помилки мають стійкий характер і зберігаються впродовж тривалого періоду.

Згадані вище порушення мовлення зумовлені тим, що розлади рухової сфери можуть позначатися на роботі дихального апарату, на голосоутворенні, артикуляції, міміці та жестах, якими дитина намагається користуватися під час спілкування з рідними [6, с. 8-11]. Тому характерною особливістю мовленнєвих порушень у дітей із ДЦП є їх патологічний зв'язок з руховими розладами.

Корекційна робота з дітьми повинна проводитися згідно з індивідуально-орієнтованими психолого-медико-педагогічними реабілітаційними планами за кількома напрямками. До основних напрямків корекційної роботи з дітьми, хворими на ДЦП належать:

- розвиток рухової сфери;
- розвиток сенсорних функцій;
- розширення та уточнення уявлень про навколишнє середовище;
- розвиток пізнавальної діяльності;
- корекція мовленнєвого розвитку;
- психокорекція емоційно-особистісного розвитку учня.

Особливе місце в корекційній роботі з дітьми при ЦП відводиться логопедичній діяльності, яка передбачає нормалізацію тону м'язів і моторики артикуляційного апарату; розвиток мовного дихання, просодики; формування сили, тривалості, керованості голосу; вироблення синхронності дихання, голосу і артикуляції; корекцію порушень вимови; розвиток мовного спілкування. Найбільш значимими є наступні напрями у структурі логопедичної роботи з корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей з церебральним паралічем:

1. Психокорекція порушень емоційно-вольової сфери, формування мотивації мовленнєвої діяльності, позитивних властивостей особистості та ін.
2. Розвиток пізнавальних процесів (сприйняття, мислення, пам'яті, уваги).
3. Розвиток різних форм спілкування.
4. Корекція порушень усного мовлення і профілактика порушень писемного мовлення. Включення мовлення в різні види діяльності дітей.
5. Створення найбільш сприятливих умов для повноцінного мовленнєвого розвитку.

Робота з поліпшення мовленнєвого розвитку учня з ДЦП в умовах сім'ї передбачає комплексну взаємодію логопеда, лікаря, вчителя, учня та батьків. У цьому полягає одна з важливих умов успішного корекційного навчання.

Як свідчить науково-методична література, першочерговим завданням роботи над мовленнєвим розвитком дітей із ДЦП є корекція звуковимови та мовленнєвої моторики. Тому для цього необхідно проводити артикуляційну гімнастику (розминку). При артикуляційній розминці треба враховувати форму та ступінь ДЦП, рівень мовленнєвого розвитку дитини. Передусім така розминка передбачає логопедичний масаж м'язів обличчя, який може тривати 2-3 хв.

Зокрема, при спастичних формах ДЦП проводиться артикуляційна гімнастика, що включає такі прийоми масажу, як «погладження», «вібрацію», спрямовані передусім на розслаблення м'язів, зняття надмірної спастичності м'язів обличчя. При в'язях парезах варто застосовувати стимулювальні прийоми масажу, серед яких: «пальцевий душ», «пощипування», «легке поплескування» м'язів обличчя. Дотримуватися руху слід від спинки носа до скроневих ділянок, від підборіддя до мочки вуха. Варто застосовувати і мімічну гімнастику, що проводиться перед дзеркалом. Важливе місце ще мають



артикуляційні вправи. Залежно від форми ДЦП, ці вправи виконуються як з механічною допомогою, так і самостійно дитиною. Серед них можна виділити такі:

- рухи нижньою щелепою;
- рухи губами («трубочка», «усмішка» та ін.);
- вправи для розвитку рухливості язика;
- утримання язика «лопаткою», «голочкою», «чашечкою»;
- загинання язика на верхню губу, зуби;
- утримання язика біля лівого, правого куточка рота;
- язик угору – вниз, вправо – вліво;
- кругові рухи язика між щелепами і губами справа наліво і навпаки [6, с. 31-32].

Не менш важливим є і тренування діафрагмового дихання, яке проводиться в положенні лежачи на спині. Дитина має розслабитися, при цьому покласти одну руку на груди, а другу – на живіт для контролю за рухами м'язів. На вдихові передня частина живота має підніматися, а грудна клітка повинна бути максимально нерухомою. Видих уповільнюється з вимовою глухих приголосних [ш], [с]. Передня стінка живота поступово втягується («М'ячик надувається, потім втягується»). Деякі вправи виконують у положенні сидячи на стільці [6, с. 32].

Так як у дітей із ЦП часто порушено зорове сприймання внаслідок обмеженого руху очей, порушень фіксації зору, зниження гостроти зору, вдома слід виконувати з дитиною вправи на розвиток рухів очей засобами знаходження поглядом предметів. З цією метою використовуються елементи ігор «Лабіринт», «Теніс», «Поштова скринька», дошка Сегена, ігор з фішками та ін. За допомогою них тренується не лише зорове сприймання, а й розвиваються зорова увага та просторові уявлення.

Слід зауважити, що особливу увагу треба приділяти і розвиткові фонематичного сприймання, фонетичних уявлень, навичок слухового контролю. Для здійснення слухової диференціації дзвінків-глухих, твердих-м'яких, свистячих-шиплячих звуків використовуються завдання такого типу, як: «Підними руку, якщо почуєш потрібний звук», «Покажи малюнок, предмет, іграшку, в назві яких чуєш потрібний звук» та ін., а також такі види завдань: визначити звук на фоні слова; визначити місце звука у слові (на початку, в середині, в кінці); визначити в слові послідовність звуків; скласти слово із даних складів; придумати слова на заданий звук та багато інших. Для розвитку слухових уявлень та довільної уваги застосовуються прослуховування коротких за обсягом пісень, казок, віршів, оповідань. При цьому використовуються музичні інструменти для відчуття ритму і довготи звуків, тембру, контрасту голосу. Ці засоби в системі коригуючих і розвивальних вправ спрямовані на фонетичний та фонематичний розвиток дітей із ДЦП [5, с.176].

Ще однією обов'язковою умовою корекції мовленнєвого розвитку дитини є формування дрібних рухів пальців рук. Це пояснюється тим, що розвиток моторики пальців і кистей рук безпосередньо впливає на розвиток мисленнєво-мовленнєвої сфери дитини. Пальчикова гімнастика дозволяє реалізувати комплексний розвиток дрібної моторики рук, мовлення, мислення, почуття ритму. Також слід використовувати такі форми роботи, як катання кульок, розривання паперу, шнурування черевиків, застібання гудзиків, нанизання намистинок, тіньовий театр та різноманітні види практичної діяльності (ліплення, малювання, роботу з мозаїкою тощо). Для зняття напруження при спастичній формі рекомендовано наступні індивідуальні вправи: «Погладимо кошеня», «Лістя опадає», «Маляр», «Пополощемо білизну», «Курчата» та ін. При геміпарезах названі вправи чергуються з динамічними: «Кулак – долоня – ребро», «Молоток», «Піаніно», «Пилка» та ін. Для удосконалення зорово-моторної координації застосовуються: зображення точок, ліній за зразком, використання прийомів обведення, копіювання, домальовування деталей, розфарбовування. Вказані вправи розвивального та корекційного характеру слід використовувати на підготовчих етапах до уроків математики, письма, читання [5, с.175].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Мовленнєві дефекти негативно впливають на можливість вільного спілкування дитини з іншими дітьми. Усе це поєднується з особливостями психічної діяльності, що значно утруднює спонтанний розвиток комунікативної поведінки. При використанні методів корекції мовленнєвого розвитку необхідно враховувати форму та ступінь ДЦП, а також рівень мовленнєвого розвитку дитини. Застосування методів корекції усного мовлення дитини з церебральним паралічем є важливою умовою її реабілітації. Крім того, успішне подолання мовленнєвих порушень може стати запорукою можливості навчання дитини в школі, інклюзії в загальноосвітній простір. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці корекційно-розвивальних занять з мовленнєвого розвитку дітей із церебральним паралічем.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баришок Т. В. Фізична реабілітація дітей з церебральним паралічем в умовах сім'ї: Метод. рек. / Т. В. Баришок. – Запоріжжя : Вид-во Класичного приватного університету, 2009. – 76 с.
2. Козьяк В. І. Дитячі церебральні паралічі. Медико-психологічні проблеми / В. І. Козьяк, Л. Ф. Шестопалова, В. С. Подкоритов. – Львів : Українські технології, 1999. – 143 с.
3. Козьяк В. І. Система інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації пацієнтів із дитячим церебральним паралічем СІНР (метод проф. В. І. Козьяка). Наукові розробки. Інститут проблем медичної реабілітації. – Львів - Трускавець, 2001. – 109 с.
4. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О. Б. Нагорна. – Рівне, 2016. – 141 с.
5. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах / За заг. ред. Колупасової А. А. – К., 2010. – 363 с.
6. Чеботарьова О. В. Дитина із церебральним паралічем / О. В. Чеботарьова, Л. В. Коваль, Е. А. Данілавічюте. – Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. – 40 с. – (Інклюзивне навчання).





УДК 373.3.016:514

Юлія БЛАЖКО

**РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕОМЕТРИЧНОГО МАТЕРІАЛУ  
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки та психології)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Демченко Ю. М.*

*У роботі описано теоретичні основи розвитку мислення у молодших школярів під час вивчення геометричного матеріалу. А саме мова йде про особливості геометричних навичок, формування просторових уявлень і розвиток логічного мислення учнів молодших класів при вивченні геометричного матеріалу. Також висвітлюються особливості методичної роботи й результати досліджень Н. М. Латини щодо особливостей конструктивного мислення молодших школярів в процесі розв'язання геометричних задач.*

**Ключові слова:** молодший шкільний вік, геометричні навички, просторове уявлення, логічне мислення, предметне мислення, образне мислення, конструктивне мислення.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Головною складовою педагогічного процесу є розвиток мислення молодших школярів. Допомогти учням повністю виявити свої індивідуальні особливості, розвинути активність, вміння самостійно працювати, креативність – одні з головних завдань сучасної школи.

Важливе місце для розвитку мислення дитини має вміння розв'язувати геометричні задачі різного виду, рівняння різної складності, як прості, так і складені, як стандартні, так і нестандартні.

Характерними ознаками для математичного стилю мислення є чіткість, лаконічність, диференційованість, конкретність, логічне мислення, вміння користуватись умовними позначеннями. У зв'язку з цим змінено зміст вивчення математики в молодших класах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Дослідженням проблем розвитку мислення учнів при вивченні геометричного матеріалу в початковій школі займалися такі вітчизняні та зарубіжні вчені: М. В. Богданович, М. Й. Варій, М. Волчаства, А. Д. Гетманова, Р. М. Грановская, В. А. Кожевников, О. П. Корчевська, Н. В. Кугай, В. М. Кухар, А. Г. Маклаков, С. Д. Максименко, О. Я. Митник, В. І. Мринська, Р. С. Немов, Ю. Нікітіна, Л. Обухова, О. Я. Савченко, Л. Сухарев, Т. А. Яновська.

**Мета статті:** розглянути розвиток мислення учнів при вивченні геометричного матеріалу в початковій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Головною метою під час формування математичних знань в учнів початкової школи є формування і розвиток математичних уявлень і початкових понять. Важливо навчити дітей різними способами виконувати математичні дії, сформувати відповідні уміння та навички, навчити самостійно застосовувати набуті вміння на практиці, розвивати особистість дитини.

Однією із важливих цілей при вивченні геометричного матеріалу в 1-4 класах є формування просторових уявлень та розвиток мислення учнів. Поняття сприймання простору вміщує в собі таку складову як сприймання відстані. Тобто учні усвідомлюють як предмети розташовані відносно людей і відносно один одного, де вони розміщені, яку мають форму і розмір. На розумовий розвиток початківців впливає вивчення трьох основних категорій знань про простір: знання про форму, величину і положення об'єктів. Діти опановують початковими просторовими поняттями при вивченні елементів геометрії, проте діти також учаться орієнтуватися в доквітлі й при вивченні інших предметів, що передбачені начальною програмою [2, с. 12].

З перших років навчання у школі, дитина повинна відчувати, що пізнання навколишнього світу тісно пов'язане з математикою. Навіть на неусвідомленому рівні в учнів формуються уявлення, що все те що нас оточує має форму, розмір, розміщення у просторі. Уже в доцифровий період вчителем має бути ретельно підібрана система вправ із використанням наочності. Такі вправи мають націлювати увагу учнів на основні властивості об'єктів, забезпечувати формування правильних уявлень і початкових математичних тверджень.

Реалізації цих завдань сприяє вивчення таких відношень на площині та в просторі:

- спереду, позаду, поруч, під, над, на;
- внизу, вгорі, знизу, вгору, згори, вниз;
- зліва, справа, посередині;
- великий, малий; більший, менший, однакові;
- довший, коротший, однакові;
- високий, низький; вищий, нижчий, однакові;
- широкий, вузький; ширший, вужчий, однакові.

У навчанні молодших школярів потрібно зважати на їх вікові особливості. Їм властива стадія конкретних операцій. Вони можуть виконувати дії або у вигляді безпосереднього оперування предметами, або у вигляді оперування знаками, які заміняють у мисленні людини різні предмети та їхні відношення [9, с. 20].

При доборі вправ необхідно враховувати, що учням легше характеризувати положення предметів у просторі, якщо початком відліку є сама дитина. Складніше визначити положення предметів відносно інших предметів та орієнтуватись на площині.



Розрізнення напрямів «від себе» передбачає такі поняття: вперед, назад; ліворуч, праворуч; вгору, вниз; спереду, позаду; зліва, справа. З цими поняттями діти знайомляться ще в дошкільному віці. У першому класі їх потрібно уточнити та закріпити. Варто це робити за допомогою різних ігрових вправ під час проведення фізкультурної хвилинки та постановки відповідних індивідуальних завдань.

Головними завданнями при вивченні геометричного матеріалу в молодших класах є: уточнення і розвиток в учнів уміння орієнтуватися у просторі; визначення положення предмета на площині; порівняння предметів за розмірами. Ці завдання досягаються, якщо вчитель використовує різноманітні ігри, фізкультхвилинки та індивідуальні вправи [3, с. 185].

Важливим завданням в методиці навчання в початковій школі є вчити дітей швидко вирішувати логічні завдання. Для цього можна використовувати багато практичних прийомів, що спрощують шляхи вирішення поставлених завдань.

Ключовими ознаками логічного мислення учнів початкових класів є:

- чуттєвий, діяльний аналіз переважає над абстрактним;
- здебільшого синтез відбувається в наочній ситуації безвідривно від дій з предметами;
- відсутність основних вмінь для проведення узагальнення;
- відсутність вміння визначати основні особливості, часто замінюючи їх на зовнішні виразні властивості предметів.

До цього списку логічних операцій, на які звертається найбільше уваги під час навчального процесу, варто додати вміння висловлювати судження, визначати поняття, учні мають вміти будувати умовиводи, аналогії, докази, а також проводити логічне ділення [6, с. 154].

Логічне мислення відрізняється від практичного тим, що може реалізовуватися тільки словесним способом. За умови, що в учня це вміння розвинене правильно, він зможе поетапно мислити, а також навчиться підтверджувати істинність відповіді фактами. Людина, яка висловлює свою думку правильно і без помилок, має високий рівень логічного мислення. На практиці добре розвинене логічне мислення застерігає особистість від неточностей чи упуцнення важливого. [5, с. 17].

У дитини трьохрічного віку уже можна розвивати основні прийоми логічного мислення, при цьому використовуючи матеріали, які відповідають властивостям цього віку. Для дітей сьомого року життя необхідно використовувати ці прийоми своєчасно і регулярно. За цієї умови логічні дії в учнів сформуються на високому рівні. Дошкільний і молодший шкільний вік є максимально сприятливим для того, щоб прискорювати розвиток простих дій. За умови, що це буде сформовано своєчасно, учні середнього і старшого шкільного віку зможуть творчо, критично, швидко, і логічно мислити.

В 1-4 класах учні починають використовувати логічні операції й на їхній основі будувати висновки. Дуже важливо в цей період навчити дитину логічно мислити й обґрунтовувати свої відповіді, нестандартно вирішувати логічні завдання.

Велике місце відводиться навчанню операціям логічного мислення: аналізу, синтезу, порівнянню, класифікації, узагальненню. Для того щоб перевірити рівень знань учнів потрібно давати такі завдання, які дозволяють проаналізувати рівень володіння учнями розумовими прийомами та операціями (поняття, судження, умовиводи). Наприклад, вчитися логічно мислити учні можуть під час вивчення геометричних фігур. Спочатку діти можуть проаналізувати певну фігуру, тобто виявити їхні основні ознаки, потім порівняти з іншими фігурами, класифікувати їх за певними ознаками і прийти до узагальнення [8, с. 45].

У ході навчання розв'язування задач геометричного змісту потрібно йти від наявного предмета певної форми до геометричної фігури як його образу, і навпаки – від фігури образу до реального предмета. У початковій школі при вивченні нестандартних завдань з геометрії виконується найпростіша класифікація. Використовуючи родові і видові поняття учні готуються до опанування понять, побудованих на вказівці роду і видових відмінностей. Завдяки цьому діти поступово опановують певні знання та вміння з геометрії.

Завдання з геометрії щодо положення тіла в просторі опрацьовуються у всіх класах початкової школи, але найбільше уваги приділяється в першому й другому класах.

З поняттями, що означають напрямок руху і розміщення предметів в просторі (вгору, вниз; спереду, позаду; зліва, справа; вперед, назад, наліво, направо) діти ознайомлюються в дошкільний період. Ці знання обов'язково потрібно уточнити та закріпити в першому класі за допомогою використання в навчальному та виховному процесі різних ігрових вправ, вправ під час проведення фізкультхвилинки та відповідних індивідуальних завдань.

Наприклад: назвіть предмет, що знаходиться позаду від тебе; попереду від тебе; праворуч; над тобою.

Для того, щоб навчити дітей орієнтуватися в розміщенні частин предмета, можна використовувати такі вправи:

- а) Назвіть числа, що записані в лівому стовпчику; в правому.
- б) Назвіть фігури, які накреслено у верхній половині квадрата? У лівій половині?

На уроках учні вчать визначати положення предметів відносно іншої особи.

Наприклад:

- а) Яка кулька справа від дівчинки?
- б) Поняття «наступний», «попередній», «останній» тощо зручно уточнити за допомогою малюнків.

Для того, щоб учні вчилися визначати положення предметів (горизонтальне, вертикальне, похиле) можна застосовувати такі вправи:

- а) Розмістіть лінійку вертикально, горизонтально, в похилому положенні.
- б) Накресліть пряму вертикально; в похилому положенні [6, с. 37].



На розвиток логічного мислення школярів впливає вивчення учнями понять про лінії і відрізки.

Для того, щоб сформувати поняття прямої можна натягнути тонкий шнур. Таким чином дітям буде легше уявити нескінченність прямої. Учні мають зрозуміти, що пряма складається з безкінечної кількості точок.

За допомогою лінійки та аркушу, який прикріплений на дошці, вчитель вчить проводити прямі лінії. На основі цього школярі вчать будувати вертикальну, горизонтальну і похилу пряму.

Пізніше вводиться поняття «відрізок». На дошці вчитель креслить пряму лінію і позначає її двома точками. Після цього пояснює дітям, що частину прямої, обмежену двома точками, називають відрізком прямої або відрізком. Його кінці на малюнку позначають тоненькими рисочками або точками. Якщо на малюнку рисочок (точок) немає, то це зображення прямої.

Коли учні ознайомилися з поняттям відрізка, вони вчать порівнювати їх на довжину. На початковому етапі можуть порівнювати лише «на око», потім вчать порівнювати прикладаючи смужки одна до одної [1, с. 40].

Маючи уявлення про сантиметр, діти вчать вимірювати довжину відрізків за допомогою лінійки. Для того, щоб уникати помилок учнів під час вимірювання, потрібно пояснити, що починати вимірювати відрізок потрібно від нульової позначки лінійки, а не від лівого краю лінійки. Тому спочатку учнів треба ознайомити з нею і вчити виконувати окремі операції: розміщувати аркуш паперу так, щоб руки і лінійка не закривали відрізка, який вимірюємо; встановлювати лінійку так, щоб відрізок містився біля освітленого ребра лінійки, де є поділки; суміщати початок відліку лінійки з початком вимірюваного відрізка; розміщувати чотири пальці лівої руки так, щоб вони притискували середину лінійки до аркуша паперу; називати і показувати кожен сантиметр під час «крокування» олівцем уздовж відрізка [7, с. 42].

Учні можуть стикнутися з проблемами під час креслення відрізків за масштабом. Найчастіше, такі завдання виконуються під керівництвом вчителя. Під час виконання таких видів вправ здійснюється пояснення:

а) На дошці накреслений відрізок АО довжиною 9 см. Побудуй в зошиті зображення цього відрізка у зменшеному вигляді, приймаючи, що 1 см відрізка в зошиті означатиме 1 дм відрізка на дошці.

Якою буде довжина накресленого в зошиті відрізка? У скільки разів відрізок на дошці довший, ніж накреслений у зошиті?

б) Відстань між містами 80 км. Зобразіть цю відстань відрізком у зошиті, приймаючи, що 1 см становить 10 км.

Наведемо приклад завдання, в якому використовується поняття масштабу.

а) Знайдіть відстані між Києвом та Кропивницьким і Києвом та Одесою. Порівняйте відстані. Масштаб: в 1 см – 20 км.

У початкових класах багатокутники і круг постійно використовуються як дидактичний матеріал. Під час вивчення чисел першого десятка різні фігури виступають лічильним матеріалом; паралельно учні уточнюють зображення окремих фігур, запам'ятовують їх назви. Окремі види багатокутників вводяться одночасно з вивченням чисел 3, 4, 5, 6. Наприклад, під час вивчення числа 3 діти ознайомлюються з трикутником, розглядають його елементи: сторони, кути, вершини. Ці поняття конкретизують за допомогою запитань: Скільки в трикутнику кутів? вершин? сторін? [9, с. 34]

Пропонуємо такі рекомендації, щодо вивчення багатокутників у 1-4 класах.

а) Учні мають вивчати різні трикутники. Завдяки цьому в школярів формується правильне уявлення про трикутник й підготує дітей до вивчення різних видів трикутників у 5 класі.

б) Під час вивчення різних фігур, учні мають вчитися самостійно відтворювати геометричні образи в уяві, на папері.

в) В молодшій школі потрібно використовувати вправи на конструювання, порівняння геометричних фігур, виділення уже відомих фігур серед інших.

Одним із дієвих засобів навчання можна вважати гру, під час якої діти почувають себе природньо і активно засвоюють нові знання. Наприклад, можна використати гру «Танграм». Граючись діти будуть складати різні малюнки з фігур за зразком або за самостійно складеним планом.

При вивченні периметра багатокутника спочатку потрібно ввести буквені позначення багатокутників і розповісти про різні способи обчислення периметра.

Н. М. Латиш провела ряд досліджень щодо розвитку конструктивного мислення молодших школярів під час розв'язування творчих геометричних задач. В основу дослідження було взято завдання на вільне конструювання, конструювання з умовою та конструювання в умовах обмеження часу. Умови геометричних задач були представлені учням в текстовій формі.

Відповідно до дослідження вона ділить процес розв'язування геометричних задач на наступні етапи: 1) ознайомлення з умовою задачі; 2) розуміння умови задачі (вихідні умови перетворюються в шукані, після чого здійснюється цілеспрямований пошук елементів конструювання); 3) формування первинного задуму (використовується теоретичний і практичний досвід учнів); 4) формування остаточного задуму (заміна образного плану на практичне конструювання); 5) кінцевий розв'язок (втілення конструктивного задуму на практиці).

Під час аналізу створених дітьми конструкцій авторка виділила три рівні сформованості конструктивного мислення.

Перший рівень – низький. Учень будує просту конструкцію, попередній план майже не розробляє або конструює методом спроб і помилок. В основі цього рівня лежить найпростіша мисленева тенденція



пошуку дуже близьких аналогів, в ході чого дитина створює просту конструкцію методом поєднання між собою геометричних форм.

Другий рівень – середній. Здійснюється деталізація конструкції чи декількох простих конструкцій, що поєднані між собою за змістом. Основою другого рівня є мисленнєва тенденція до пошуку аналогів та до комбінаторних дій. Школяр докладає зусилля для того, щоб створити конструкцію, яка є аналогом з минулого досвіду, але досліджуваний детально поєднує елементи конструкції, або створює сюжетну композицію поєднуючи кілька простих конструкцій.

Третій рівень – високий. Учень будує нестандартну конструкцію з високим рівнем складності та деталізації.

Авторка встановила, що систематичне розв'язування школярами геометричних завдань на конструювання розвиває конструктивне мислення учнів [4, с. 3].

**Висновок.** У статті розкрито теоретичні основи розвитку мислення у молодших школярів під час вивчення геометричного матеріалу. Завданням яких є озброєння учнів загальними прийомами мислення, просторової уяви, розвиток здатності розуміти зміст поставленого завдання, уміння логічно міркувати, засвоєння навиків алгоритмічного мислення. Важливо, щоб учитель правильно підбирав і систематично використовував вправи і завдання на розвиток мислення. Завдання необхідно подавати у навчальному процесі початкової школи за принципом поступового ускладнення.

Систематичне розв'язування учнями задач на конструювання сприяє розвитку мислення і творчості. Дитина вчиться мислити критично і самостійно може створювати різні конструкції.

Мислення учнів початкових класів є однією з актуальних проблем сучасності. Оскільки в цей період формується не тільки математична культура учнів, а й розвиваються вміння вирішувати життєво важливі і необхідні завдання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гармаш О. В. Дидактичні умови формування просторових уявлень в учнів початкової школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2011. 30 с.
2. Глейзер Г. Д. Развитие пространственных представлений школьников при обучении геометрии. Москва : Педагогика, 1998. 104 с.
3. Довга Т. Я. Завіна В. І. Шляхи раціоналізації навчальної праці молодших школярів. Початкова школа. 1990. №3. С. 58-60.
4. Латиш Н. М. Особливості конструктивного мислення молодших школярів у процесі розв'язання творчих геометричних задач. 2012. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v12/i16/29.pdf>.
5. Митник О. Математична логіка як навчальний предмет. Початкова школа. 1997. № 11. С. 17-19
6. Пышкало А. М. Изучение элементов геометрии в 1 классе. Начальная школа. 1969. №5. С. 37 – 38.
7. Пышкало А. М. Особенности изучения геометрического материала. Начальная школа. 1971. №4. С. 42 – 45.
8. Серета В. Ю. Математична логіка в шкільному курсі математики: посібник для самоосвіти вчителів. Київ. Рад. Школа, 1984. 144 с.
9. Шмырева Г. Г. Практические работы при ознакомлении с геометрическими фигурами в 1 классе. Начальная школа. 1982. № 10. С. 34-36.

УДК 378.147:004

Аліна БОНДАР

### «УМІННЯ САМОСТІЙНО ВЧИТИСЯ» ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Нікітіна О. О.

*У статті розкрито значення формування ключової компетентності «уміння самостійно вчитися» для реалізації мети початкової математичної освіти. Особлива увага акцентована на компетентнісному та діяльнісному підходах. Описано місце зазначеної ключової компетентності в структурі математичної компетентності молодшого школяра.*

**Ключові слова:** підхід, молодший школяр, математика, початкова школа, математична компетентність, уміння самостійно вчитися.

**Проблема, її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Основою всебічного розвитку особистості молодшого школяра є знання, які мають розвиваючий характер і сприяють вихованню почуття відповідальності. Законом України «Про загальну середню освіту» шкільну освіту визначено як цілеспрямований та організований процес оволодіння системними знаннями про оточуючий світ. Результатом освітнього процесу визначено інтелектуальний, соціальний та фізичний розвиток особистості, здатної до освіти впродовж життя та успішної трудової діяльності.

Мета загальної початкової освіти визначена Державним стандартом і полягає у всебічному розвитку учня, його талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Ключова компетентність «навчання впродовж життя» зорієнтована на опанування вміннями та навичками, які необхідні для подальшого навчання, організації свого освітнього середовища, отримання нової інформації з різних джерел з метою її подальшого застосування та уміння працювати як самостійно, так і в групі.

Сучасні навчальні програми для початкової школи спрямовані саме на формування повноцінної навчальної діяльності молодшого школяра. Кожна освітня галузь містить діяльнісну лінію, яка спрямована на формування у молодших школярів уміння вчитися, яке дає їм змогу організувати та контролювати свою навчальну діяльність, що забезпечується послідовною мотивацією навчання, здатністю докласти



власних зусиль для досягнення результату, виконувати мисленнєві операції і практичні дії, володіти уміннями та навичками самоконтролю та самооцінки [3; 4].

Характеризуючи компетентнісну спрямованість нових навчальних програм для початкової школи, О. Я. Савченко зазначає, що найціннішим результатом початкової школи в особистісному вимірі є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя. Це учень, який вміє вчитися з різних джерел, відповідально ставиться до себе та життя інших людей, усвідомлює себе громадянином України. Досягнення такого значимого результату початкової освіти потребує модернізації методики викладання кожного предмета на засадах суб'єктності навчання, створення сучасного навчально-розвивального середовища, комфортного для дитини [10, с. 6].

**Аналіз публікацій (виділення невирішених проблем).** Особливості формування математичних компетенцій в умовах модернізації змісту початкової освіти розглянуто в працях М. В. Богдановича, Ф. М. Рівкінд, Л. В. Оляницької, С. О. Скворцової, О. В. Онопрієко, Л. Г. Петерсон. Сучасні підходи до змісту компетентнісно-орієнтованої освіти описані в дослідженнях О. Я. Савченко, О. В. Овчарук, О. І. Локшиної, С. Ф. Клепко, Я. П. Кодлюк, О. І. Пометун та ін.

**Мета статті.** Визначити актуальність проблеми формування ключової компетентності «уміння самостійно вчитися» у молодших школярів на уроках математики.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення праць зарубіжних і вітчизняних психологів та педагогів дає підстави стверджувати, що проблема формування в школярів уміння вчитися сягає своїм корінням ще часів Я. А. Коменського, Й. Г. Песталоцці, Дж. Локка, К. Д. Ушинського та ін. Ідеї взаємозв'язку навчання та розвитку молодших школярів у першій половині ХХ ст., були в центрі уваги українських педагогів С. Ф. Русової, Т. Г. Лубенця, Я. Ф. Чепіги, Г. Г. Ващенко, Г. С. Костюка, В. О. Сухомлинського, які наголошували на необхідності всебічного розвитку дитини, здійсненні навчання на культурно-історичних засадах; розбудові навчання на засадах природовідповідності та культуровідповідності.

Педагог В. О. Сухомлинський зазначав, що мислення в учнів з'являється там, де є потреба відповісти на запитання, за допомогою поєднання праці душі, мислення і рук. Важливе місце в цьому відводив проблемному навчанню, коли новий матеріал учитель подавав як проблему, яку учні разом із ним повинні розв'язати. Ідею перетворення освіти в важливу життєву цінність педагог тісно пов'язував із відсутністю чи наявністю в учнів інтересу до навчання. Він вважав, що навчання для школярів має стати радісною працею [13, с. 34–36].

Метою початкової школи педагог визначав навчити дітей вчитися, сформувати почуття любові до Батьківщини, свого народу, ненависті до її ворогів, допомогти дітям усвідомити свої творчі сили й здібності, тому що «... в цьому усвідомленні – сама сутність формування особистості...» [13]. Саме тому, визначаючи основні завдання, які стоять перед початковою ланкою, він писав: «...початкова школа, насамперед, повинна навчити вчитися молодшого школяра. Уміння вчитися включає в себе ряд умінь, пов'язаних з оволодінням знаннями: уміння читати, писати, спостерігати явища навколишнього світу, думати, висловлювати свою думку. Ці вміння є, образно кажучи, інструментами, без яких неможливо оволодіти знаннями» [14, с. 21].

Проте своєї актуальності на теренах нашої держави це питання набуло разом із вивченням проблеми взаємозв'язку навчання й розвитку та впровадженням у школах системи розвивального навчання (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Л. В. Занков, П. Я. Гальперін та ін.). Головними завданнями початкової школи сьогодні визначено: становлення особистості дитини, розкриття здібностей молодшого школяра, формування бажання й уміння вчитися, допомога в оволодінні міцними навичками читання, письма, лічби, досвіду спілкування та співпраці. Оновлений зміст загальної середньої освіти ґрунтувався на діяльнісному підході, який орієнтує учнів на засвоєння знань, оволодіння способами здобуття знань, мислення та практичної діяльності, розвиток пізнавальних сил та творчого потенціалу. Обов'язковою умовою є застосування диференційованого навчання з урахуванням здібностей молодших школярів.

Ключову компетентність «уміння самостійно вчитися» О. Я. Савченко визначає як складне інтегроване утворення, сутність і структура якого зумовлені метою його формування в контексті ідей компетентнісної освіти [12, с. 3]. Дане вміння є цілісним індивідуальним психологічним утворенням, яке має кілька складників та об'єднує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою й процесуальною основою учіння і характеризується розвинутою навчальною діяльністю.

Провідним принципом організації навчальної діяльності сьогодні визначено розвивальне навчання. Формування у молодших школярів бажання й уміння вчитися виступає основним напрямом розвивального навчання. Важливою ознакою такого навчання є поєднання прямих і опосередкованих впливів на формування в учнів мотивації учіння. У відборі й методичному забезпеченні змісту навчального матеріалу перевага надається пошуковій діяльності, реалізації міжпредметних та міжпредметних зв'язків, створенню можливостей для різнобічного розгляду основних понять курсу, формуванню системності мислення тощо [12, с. 5].

Отже, основним та кінцевим завданням процесу формування навчальної діяльності дослідники вважають становлення школяра як суб'єкта здійснюваної ним діяльності (В. В. Давидов, В. І. Слободчиков, Г. О. Цукерман, А. К. Маркова та ін.). Носій навчальної діяльності – її суб'єкт. Молодший школяр у цій ролі виконує власну навчальну діяльність спочатку разом з іншими та за допомогою вчителя. Розвиток суб'єкта відбувається в самому процесі його становлення, коли школяр поступово перетворюється в учня, тобто в дитину, яка змінює й удосконалює саму себе. Формування в дитини навчальної діяльності, яка відповідає її внутрішнім мотивам, сприяє зміцненню бажання вчитися. Оволодіння навчальними діями формує вміння вчитися. Саме бажання й уміння вчитися характеризують молодшого школяра як суб'єкта навчальної



діяльності [15, с. 95]. Сформованість учня як суб'єкта навчальної діяльності означає, що школяр вміє аналізувати цю діяльність, виділяти в ній складові компоненти, оцінювати та застосовувати її.

Дедалі більшого визнання отримує положення про те, що в основі успішності навчання лежать загальні навчальні дії, які мають пріоритетне значення над предметними знаннями й навичками. Успішність формування в учнів уміння вчитися, здатність до саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя прямо залежать від рівня сформованості універсальних навчальних дій. Академік О. Я. Савченко зазначає, що досягти розвитку молодших школярів у навчальній діяльності можна лише за умови системного впливу на освітній процес, поєднуючи засоби опосередкованого впливу та методики цілеспрямованого формування самостійної розумової діяльності. За таких умов можна навчити дитину вчитися, тобто розуміти й приймати мету діяльності, організувати свою працю, уміти спілкуватись, вступати в діалог, користуватись мислительними вміннями, контролювати й оцінювати результати своєї праці, прагнути їх поліпшити [11, с. 27].

Необхідною умовою формування в учнів уміння вчитися виступає розвивальна насиченість змісту навчання, естетична та розвивальна привабливість навчального середовища в класі, що спонукає дитину до дослідницької діяльності, перевірки своїх сил у процесі пошукової діяльності, вільного вибору завдання тощо. На думку О. Я. Савченко, до прямих засобів формування уміння вчитися належить система розвивальних вправ і завдань багатофункціонального характеру:

- розвиток процесів сприймання, уяви, формування організаційних, логіко-мовленнєвих, загальнопізнавальних, оцінних і контрольних умінь та навичок;
- виконання учнями готових і самостійно створених конструктивних, фантазійних, творчих завдань засобами слова, образу, практичної дії;
- включення у навчальний процес завдань комплексного характеру, в яких провідна навчальна дія підживлюється, збагачується завдяки іншим (орфографічні вправи – музичним ритмом; словесні творчі роботи – одночасним сприйманням живопису і т.д.);
- використання опор, алгоритмів, моделей створених дітьми разом з учителем, що допомагають переходити від конкретного до узагальненого способу дії [9, с. 1-2].

Структура ключової компетентності «вміння самостійно вчитися» є своєрідним аналогом структури навчальної діяльності. Академік О. Я. Савченко подає її у вигляді системи взаємопов'язаних складників:

1. Мотиваційний – ставлення і прагнення учня до навчання.
2. Змістовий – відомі й нові знання, цінності, вміння, навички.
3. Діяльнісний – способи організації виконання навчальної діяльності різного рівня складності.
4. Контрольно-оцінний – самоперевірка, самоконтроль своїх досягнень, самооцінювання.
5. Рефлексивно-корекційний – самопізнання і самоусвідомлення своїх пізнавальних можливостей, прагнення їх удосконалити.

Відповідно до цієї структури учень, який вміє самостійно вчитися, володіє такими здатностями: сам визначає мету діяльності або приймає ту, яку ставить учитель; виявляє зацікавленість навчанням, докладає зусиль; організує свою працю для досягнення результату; добирає або знаходить потрібні знання, способи розв'язання задачі, виконання завдання; правильно використовує прийоми, виконує сенсорні, інтелектуальні або практичні дії, операції на репродуктивному і творчому рівнях; усвідомлює, аналізує свою діяльність і прагне її удосконалити; володіє вміннями і навичками самоконтролю і самооцінки [2, с. 7]. Ці вміння є запорукою успішного оволодіння математичними знаннями.

**Висновки.** Складність процесу формування навчальної діяльності полягає в необхідності комплексного формування універсальних навчальних дій на міжпредметному рівні, охопленні цим процесом різних за складністю умінь, необхідності врахування психологічних основ цього процесу та індивідуальних можливостей школярів. Формування уміння вчитися має велике виховне значення. Воно сприяє виробленню працелюбності, сумлінності, відповідальності, точності, самостійності, дисциплінованості, організованості, наполегливості та інших цінних якостей особистості.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державний стандарт початкової освіти (від 21 лютого 2018 р. № 87). Електронний ресурс. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики; [за заг. ред. О. В. Овчарук]. К.: К.І.С., 2010. 112 с.
3. На допомогу вчителю початкових класів. Навчальна програма 1 клас: для загальноосвіт. навч. закл. України. К.: Освіта, 2016. 144 с.
4. На допомогу вчителю початкових класів. Навчальна програма 2 клас: для загальноосвіт. навч. закл. України. К.: Освіта, 2016. 144 с.
5. Навчання у початковій школі як цілісний творчий процес: теорія і практика / За ред. В. І. Бондаря; Упоряд. О. Я. Митник. К.: Початкова школа, 2011. 384 с.
6. Нікітіна О. О. Формування навчальної діяльності молодших школярів на уроках математики. Наукові записки. 2015. Випуск 140. С. 96 – 99.
7. Нова українська школа : poradnik dla vchytela / za red. N. M. Bibik. Kyiv : TOB «Vydavnychyi dim «Plyady», 2017. 206 s.
8. Онопрієнко О. Предметна математична компетентність, як дидактична категорія. Початкова школа. 2010. № 11. С. 47-50.
9. Савченко О. Виховання розумної особистості, яка вміє самостійно вчитися. Початкова школа. 2007. № 8. С. 1-5.
10. Савченко О. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. Початкова школа. 2012. № 8. С. 1-6, с. 6.
11. Савченко О. Я. Розвивальний потенціал. Зміст освіти в 12-річній школі. Педагогіка і психологія. 2008. № 2. С. 26-40.
12. Савченко О. Я. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. Рідна школа (1-2). 2018. С. 3-8.
13. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. 1988. 220 с.
14. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Школа радості. Т. 3. С. 9-278.
15. Формування ключових компетентностей молодших школярів: самоосвіта, самооцінка, самоконтроль. Запоріжжя: ЛПКС, 2009. 119 с.



УДК 376.1–056.264–008.4:372

Тетяна БРАНДАЛЬСЬКА

### КАЗКОТЕРАПІЯ НА КОРЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДІТЬМИ РДА ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

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

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

У статті розкривається необхідність використання казко терапії як засобу арт-терапії на корекційних заняттях з дітьми РДА із загальним недорозвиненням мовлення. Арт-терапія позитивно впливає на стан дітей із синдромом аутизму під час корекційних занять, які проводяться в два етапи (встановлення емоційного контакту, подолання негативізму у спілкуванні з дорослими, нейтралізація страхів; подолання труднощів цілеспрямованої діяльності дитини).

**Ключові слова:** ранній дитячий аутизм, загальне недорозвинення мовлення, засоби арт-терапії, казкотерапія

**Актуальність вибраної теми.** Проблема використання такого засобу, як казкотерапія на корекційних заняттях у спеціальній або загальноосвітній школі з інклюзивною формою навчання з дітьми з синдромом аутизму (далі ранній дитячий аутизм – РДА) із загальним недорозвиненням мовлення (далі – ЗНМ), на наш погляд, є недостатньо вивчена та висвітлена в логопедії та спеціальній психології. Оскільки за даними статистики з кожним роком зростає їх кількість, а мережа спеціальних навчальних закладів, зокрема спеціальних шкіл та інклюзивно-ресурсних центрів малочисельна в Україні.

Батьки дітей з РДА із загальним недорозвиненням мовлення не знають як навчити розмовляти, використовують при цьому зовсім не ті методи та засоби. Питання навчання комунікації таких дітей є найактуальнішим, оскільки батьки більше звертають увагу на первинний дефект, тобто РДА, а вторинні порушення – загальне недорозвинення мовлення, залишається поза увагою.

**Метою статті** є розкриття методів казкотерапії на корекційних заняттях з дітьми з РДА із ЗНМ.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури засвідчив, що проблемою вивчення особливостей дітей із синдромом аутизму, їх навчання та виховання, займалися дефектологи та науковці: С.С. Галацький (1935), Е.С. Гребельській (1934), С.С. Мнухін (1947), Н.І. Озерський (1924), Т.П. Симеон (1933), П.Є. Сухарева (1932), К. Asperger (1944), С. Bredley (1942), G. Corberi (1931), М. Creak (1938), L. Kanner (1943), J. Kasanin (1929), J. Lutz (1937) та ін. [7].

Великі досягнення в уатології належить і українським вченим: Т. Скрипник, Д. Шульженко, К. Островській, Х. Кочмарик, Х. Сайко та інші.

Слід зазначити, що РДА – це специфічне психічне захворювання, що проявляється у дошкільному та молодшому шкільному віці. РДА часто плутають з дитячою шизофренією (спільні ознаки: фантазії, мутизм). Причиною аутичних проявів можуть слугувати холодність та відчуженість матері зі слабкою емоційною прихильністю до дитини, недостатнє заохочення, тривала деривація (відсутність матері). У внутрішньоутробному періоді причинами виникнення РДА можуть бути краснуха, кисневе голодування. Існує низка особливостей дітей з синдромом РДА:

- 1) нерухомих або «наскрізний» погляд;
- 2) не любить фізичний контакт, уникає обіймів;
- 3) неадекватна реакція на нове;
- 4) відсутність контакту з однолітками (не спілкується, спробивтекти);
- 5) любить іграшки звукові і ті, що рухаються;
- 6) агресія до тварин, дітей, аутоагресія ;
- 7) затримка навичок жування, самообслуговування;
- 8) відмова від спілкування, ехолоалії, мова про себе в 3 особі: «Оленка не може поїсти» тощо [3].

Під загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) вчені-дефектологи виокремлюють мовну патологію, при якій відзначається стійке відставання всіх компонентів мовної системи: фонетики, лексики, граматики (Р. Левіна, Т. Філічева) [8]. У дітей з РДА воно виступає вторинним порушенням.

Як визначено в науково-методичній літературі з логопедії, при зверненні батьків дитини з РДА до логопеда, варто проводити корекційну роботу, яка складатиметься з двох етапів. Перший етап – встановлення емоційного контакту, подолання негативізму у спілкуванні з дорослими, нейтралізація страхів. Другий етап – подолання труднощів цілеспрямованої діяльності дитини.

Методисти дають рекомендації щодо роботи з дітьми зазначеної категорії: не говорити голосно; не робити різких рухів; не дивитись пильно в очі дитині; не звертатись прямо до дитини; не бути занадто активним і нав'язливим.

Дослідниками в галузі логопедії доведено, дітям із РДА може прийти на допомогу арт-терапія. Використання різних видів арт-терапії є ефективними під час корекційних занять. Ці всі здобутки описані в наукових доробках із музикотерапії (Л. Брусилівський, З. Матейнова, В. Петрушин, Г. Побережна, М. Гріньова), образотерапії (О. Вознесенська, А. Захаров, О. Копитін, Р. Хайкін), казкотерапії (Т. Зінкевич-Євстигнеєва, В. Мурашевський, А. Міллер, О. Рау), танцювально-рухової терапії (І. Вольпер, Н. Говоров, Л. Мова та ін.) [4].

У нашому дослідженні, ми хочемо звернути увагу саме на такий засіб арт-терапії, як казкотерапія. Загальновідомо, що казки – це твори, які дитина сприймає найліпше, адже в них реальний світ,



переплітаючись із фантастичним, перетворюється на зрозумілу для неї дійсність [5]. Саме цей засіб стали найчастіше використовувати логопеди під час корекційно-розвивальних занять, тому що казкотерапія:

○ допомагає дитині легко засвоїти основні норми та правила поведінки, що прийняті в суспільстві (будь-яка казка містить повчальний зміст або мораль);

○ розвиває психічні процеси: мовлення (зв'язне), сприймання, пам'ять та мислення (дитина вчиться аналізувати, порівнювати, узагальнювати). А також здібності, творчість, креативність та фантазію, розширює свідомість;

○ казка як психокорекційний засіб є особливо ефективною у роботі з дитячими страхами. Знайомлячись з різними подіями в казках дитина вчиться розпізнавати небезпеку і знаходити в собі сили для її подолання. Ототожнюючи себе з героями казки, дитина розуміє, що таке любов і ненависть, страждання, неспокій, тощо.[3]

Метою створення психокорекційної казки є м'який вплив на поведінку дитини [2]. План психокорекційної казки повинен містити наступні етапи:

1. Підбір героя, близького до дитини. Перед початком роботи логопед повинен дізнатися, які у дитини інтереси, які герої мультфільмів, казок їй найбільше подобаються.

2. Описується життя героя так, щоб дитина змогла провести алгоритм зі своїм життям. Це стимулює дитину до роздумів, аналізу та розвитку мовлення.

3. Необхідно придумати проблемну ситуацію героя, щоб вона була схожа на ситуацію дитини, а також приписати переживання дитини до казкового героя.

4. Герой починає шукати вихід зі сформованої ситуації. Завдання психокорекційної казки полягає в тому, щоб показати герою ситуацію з іншого боку. [6]

Для дітей з РДА із загальним недорозвиненням мовленням слід підбирати казки позитивні, де було б багато героїв, які взаємодіяли між собою, повинен існувати яскравий сюжет. Обов'язково, щоб казка була здатна викликати у таких дітей емоції (захоплення, співпереживання та ін.). Для таких дітей, на нашу думку, слід показувати імпровізовані вистави за допомогою ляльок. Щоб лялька могла встановити контакт з дитиною, поспілкуватися. Саме вона допоможе дитині почати розмовляти.

**Висновки.** Отже, казка є одним із головних способів позитивного впливу на поведінку дитини, що може допомогти набутти почуття внутрішньої рівноваги, а також може бути спрямованою на корекційну роботу поведінки дитини з РДА з загальним недорозвиненням мовлення. Саме казка є одним із домінуючих засобом у психокорекційній роботі. Правильно підібрана казка може показати дитині, як саме вона може навчитися контролювати власні емоції, поведінку, а головне – почати спілкуватися та взаємодіяти з дорослими та однолітками [1].

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богуславська М.О. Психодіагностична та психокорекційна спроможність казки / М. О. Богуславська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – 2012. – Вип. 36. – С. 104-108.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапії / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 310 с
3. Колупасва А.А. Діти особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупасва, Л. О. Савчук. – К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.
4. Ленів З. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / З. Ленів; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 21 с.
5. Моліцька М. Терапевтичні казки / М. Моліцька // 3 пол. пер. О. Мандрика. – Львів : Свічадо, 2009. – 200 с.
6. Тарасун В. Аутологія: теорія і практика. Підручник / В. Тарасун. – К. : «Валекс», 2018. – 590 с.
7. Філічева Т.Б. Усунення загального недорозвинення мови у дітей дошкільного віку / Т. Б. Філічева, Г. В. Чіркiна / – М. : Айрис-Пресс, 2005. – 133 с.
8. Шалімова Л.Л. Казкотерапія як засіб розвитку дошкільнят / Л. Л. Шалімова. – Харків: Вид-во «Ранок», 2013. – 160 с. – (Сучасна дошкільна освіта).

УДК 37.013.77 (091) (075.8)

Олена БУЗЬКО

### ВНЕСОК Л. ВИГОТСЬКОГО В НАУКУ ПРО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шишова І. О.

У статті йдеться про культурно-історичну теорію Л. Віготського, внесок вченого в науку про дітей з особливими потребами, парадигму щодо компенсації органічного порушення, коли виконання порушених функцій бере на себе інша, культурно обумовлена, психологічна структура, яка є найбільш ваговою в осмисленні цінностей інклюзивної освіти.

**Ключові слова:** Л.С. Віготський, діти з особливими потребами, освіта, спеціальна психологія, первинні і вторинні відхилення в розвитку аномальної дитини, основні напрями корекційної педагогічної роботи з дітьми, що мають відхилення в розвитку.

**Постановка проблеми.** Поняття «діти з особливими освітніми потребами» широко охоплює всі вразливі категорії учнів. Цих дітей, або дітей, яких почали вважати дітьми з особливими потребами відносно нещодавно, внаслідок різних причин стає у соціумі все більше. В освітніх установах усе частіше зустрічаються діти, що зазнають труднощів соціально-психологічної адаптації і навчання внаслідок важких соматичних захворювань, а також у зв'язку з наслідками важких емоційних переживань, що перевищують за своєю інтенсивністю або тривалістю індивідуальні адаптивні можливості дитини. Зростає число складних (комбінованих) особливостей розвитку, збільшення кількості дітей з психогенними порушеннями, що





виявляються в аутизації, агресивності, порушеннях поведінки та діяльності, тривожно-фобічних розладах, спотвореннях процесів соціалізації, що істотно утруднюють і ускладнюють вирішення корекційно-освітніх завдань в спеціальній освіті. Впровадження інклюзивної освіти передбачає надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання. Ці та інші питання у своїх працях майже сто років тому передбачив у своїх працях Л.С. Виготський, наукові надбання якого і досі надихають сучасних вчених та практиків.

**Аналіз досліджень.** «Діти з особливими потребами внаслідок притаманним їм особливостям потребують створення особливих умов для розвитку, оптимального та позитивного для них, їхніх родин та суспільства в цілому. У зв'язку із загальною тенденцією зростання інтересу до людини, її внутрішнього світу, на початку XXI століття змінюється розуміння суті, інакше починає оцінюватися значення гуманістичного підходу до досліджень проблеми інклюзії дитини із порушеннями розвитку у житті суспільства» [8, с. 163].

За роки незалежності України освіта дітей з особливими психофізичними потребами зазнала істотних трансформаційних змін, пов'язаних із визначенням нової ідеологічної суспільно-освітньої парадигми, яка ґрунтується на принципах людиноцентризму.

Наукове та методичне забезпечення національної системи освіти осіб з особливими потребами передбачає: розроблення спектру послуг супроводу для осіб з особливими потребами різних вікових груп та відповідно до поліморфності контингенту; розроблення програм раннього втручання (розвитку та реабілітації) та переддошкільного розвитку; розроблення програм підготовки батьків до цілеспрямованої допомоги їхнім дітям на різних етапах навчання; розроблення навчально-методичних рекомендацій педагогічним працівникам щодо використання інноваційних технологій; практико-орієнтованих технологій індивідуального навчання та психолого-педагогічного супроводу процесів залучення дитини з особливими потребами в загальноосвітнє середовище; моделювання компонентів і змістового наповнення інклюзивного навчального середовища; розроблення профорієнтаційного та профдіагностичного інструментарію для осіб із особливими потребами з урахуванням компетентнісного, особистісно орієнтованого, індивідуального та диференційованого підходів для забезпечення максимальної самореалізації осіб з особливими потребами в сучасному суспільстві та можливостей здобуття професійної освіти (чи перекваліфікації) упродовж життя; розроблення системи моніторингу якості освіти осіб з особливими потребами [5, с. 75-76].

В основу досліджень аномального дитинства покладена культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій та вчення про особистість Л. Виготського, які містять положення про те, що у процесі суспільно-історичного розвитку людина створила різноманітні знаряддя і знакові системи і навчилася ними користуватися, і, завдяки їм, особливо письму, перебудовує свої психічні процеси; застосування в практичній діяльності знарядь праці і знакових систем означає початок переходу людини від безпосередніх до опосередкованих психічних процесів, де засобами управління є знаряддя і знаки, внаслідок чого психічна діяльність людини перебудовується і зростає порівняно з тваринами; навчання є передачею дитині досвіду користування знаряддями та знаками для управління власною поведінкою; діяльність і поведінка людини – це результат взаємодії біологічного дозрівання та навчання, які доводять наявність єдиної лінії розвитку; будь-яка психічна функція у своєму генезисі містить вроджену (натуральну, біологічно детерміновану) і набуту (культурну, сформовану історично) форми; спочатку спосіб використання знарядь і знаків демонструється дорослими в спілкуванні з дитиною та спільній предметній діяльності, таким чином знаряддя і знаки є засобами управління поведінкою інших людей і поступово перетворюються для дитини на засіб самоуправління, і міжособистісна функція управління перетворюється на внутрішньоособистісну. Творчу спадщину Л. Виготського досліджували О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Рибалка, О. Хохліна, А. Зубрицька, І. Шишова та інші вчені.

**Мета статті** – розглянути внесок Л.С. Виготського в науку про дітей з особливими потребами.

**Виклад основного матеріалу.** Принциповими для нашого дослідження є сформульовані Л. Виготським закони психічного розвитку, які передбачають, що розвиток – це процес якісних змін (кількісні зміни психічних функцій переходять у якісні, суттєві і призводять до стрибкоподібних новоутворень); розвиток – це наявність явищ інтеріоризації та екстеріоризації; нерівномірність розвитку (рік життя немовляти за темпом розвитку не відповідає роковій життя, наприклад, дошкільника або підлітка); рушійною силою розвитку є навчання як спосіб оволодіння соціальним досвідом (введення понять «зона найближчого розвитку», «зона актуального розвитку», які стали для радянських учених методологічною основою в розробці ідей розвивального навчання).

Вчений-психолог проводив численні дослідження в галузі дефектології та спеціальної психології, накопичував емпіричний матеріал про особливості розвитку дітей з різними фізичними і психічними аномаліями, внаслідок чого в 20-ті роки XX століття зусиллями Л. Виготського виникла радянська дефектологія, що об'єднала дослідження лікарів, психофізіологів, психологів, педагогів та одержала свій розвиток в працях учнів і послідовників видатного психолога.

Виділяючи в межах культурно-історичної теорії розвитку психіки людини три основних закони розвитку особистості Л. Виготський формулює перший закон, закон переходу від безпосередніх, природних форм поведінки до опосередкованих, штучних, що виникають у процесі культурного розвитку психологічних функцій, що стосується розвитку і побудови вищих психічних функцій, які є основним ядром особистості; другий закон свідчить, що відношення між вищими психічними функціями були колись реальними відносинами між людьми, а вищі психологічні функції виникають із колективних соціальних форм поведінки; третій закон, закон переходу функцій із зовнішнього у внутрішній план передбачає, що психологічна функція в процесі свого розвитку переходить із зовнішньої форми у внутрішню, тобто



інтеріоризується, стає індивідуальною формою поведінки, а основою особистості є самосвідомість людини, що виникає в перехідний період підліткового віку. Поведінка стає поведінкою для себе, людина усвідомлює себе як певну єдність.

В своїх роботах учений відмічав, що соціальна, зокрема педагогічна, дія складає невичерпне джерело формування вищих психічних функцій як в нормі, так і в патології. Водночас він описав ефект компенсації який з'являється у дитини, розвиток якої порушено: «Кожна дитина, яка важко сприймає дисципліну, навчання в школі, у нас відзначалася як дитина, якій важко навчатися. Вимірювали відому функцію, скажімо, увагу, і при цьому виявлялося, що у відсталій дитини вона є нижчою, ніж у нормальної. Говорили, чого не вистачає цій відсталій дитині, але не говорили, що у неї є. Виявилось, що діти, у яких порушено ті чи інші однакові функції, мають різні додаткові можливості, яких немає у нормальних дітей» [4, с. 149-150].

Ідеї Л. Виготського про системну будову дефекту дозволили йому виділити в аномальному розвитку дві групи симптомів: первинні та вторинні порушення.

В. Рибалка, досліджуючи культурно-історичну теорію розвитку вищих психічних функцій і вчення про особистість, розроблені Л. Виготським, окремо зупинився на аналізі компенсації фізичних і психічних вад особистості шляхом включення дефективної дитини у повноцінну діяльність. Підкреслюючи важливість сумісного навчання дітей із особливостями розвитку зі здоровими дітьми звернено особливу увагу на центральну психологічну проблеми нової школи: встановлення зв'язку спеціального навчання із загальними витоками соціального виховання, формування установки на норму, повне визнання усього, що обтяжує дефект і відсталість [6].

Аналізуючи теорію Л. Виготського щодо дитини із порушеним розумовим розвитком В. Рибалка пише, що у вихованні розумово відсталой дитини важливо знати, як вона розвивається, значима не сама по собі недостатність чи неповноцінність, дефект чи вада, а реакція, яка виникає в неї у процесі розвитку як відповідь на труднощі, з котрими вона стикається і корі випливають з цієї недостатності. «Розумово відстала дитина не зіткана з одних дірок і дефектів, її організм як ціле перебудовується, а особистість вирівнюється, компенсується процесами розвитку» [6, с. 23].

Цілі і рушійні сили розвитку особистості закладені в необхідності жити в історичному соціальному середовищі і перебудовувати всі органічні функції згідно з вимогами, пред'явленими цим середовищем [1].

Одним з центральних в культурно-історичній теорії є принцип соціальної обумовленості розвитку. Л. Виготський писав про розвиток особистості таким чином: «Все, що розвивається, розвивається за потреби. Ніщо не вдосконалюється і не йде вперед з внутрішнього «вітального пориву», про який говорить філософія А. Бергсона. Було б дивом, якби характер розвивався не під тиском необхідності, яка змушує і штовхає його до розвитку. В якій же необхідності закладено рушійні сили розвитку характеру? На це питання існує тільки одна відповідь: у тій, яка є основною і визначальною необхідністю всього людського життя, – в необхідності жити в історичному соціальному середовищі і перебудовувати всі органічні функції в згоді з вимогами, що пред'являються цим середовищем. Тільки в якості певної соціальної одиниці може існувати і функціонувати людський організм» [1].

Єдиним вихователем, здатним утворити нові реакції, є власний досвід людини. Дійсним залишається для неї є тільки той зв'язок, який був наявним в особистому досвіді. А оскільки особистий досвід визначається соціальним середовищем («виховання може скласти предмет і проблему дитячої психології. Сенс цього процесу найправильніше визначити як процес соціального відбору. Ми пам'ятаємо, що реакція є складним процесом взаємин між світом і людиною, який визначається пристосуванням» [2, с. 72]), то завдання педагога полягає в організації та контролі впливу на дитину. При цьому «вчитель є, з одного боку, організатором і керівником соціального виховного середовища, а з іншого – частиною цього середовища» [2].

В контексті інклюзивної освіти важливою є ідея Л. Виготського про те, що дитина з тим чи іншим дефектом ще не є дефективною дитиною. Поряд з дефектом мають місце стимули для його подолання [4]. Таким стимулом для «особливої» дитини може бути спілкування з однолітками, участь в співтоваристві, що добре узгоджується з принципами інклюзивної освіти. Глибоко антипедагогічним вважав Л. Виготський те, яким чином в цілях зручності відбувається відбір в однорідні колективи аномальних дітей, під час якого ми йдемо не тільки проти природної тенденції в розвитку таких дітей, але, що набагато важливіше, ми позбавляємо аномальну дитину колективної співпраці та спілкування з іншими дітьми, що стоять вище неї, і посилюємо, а не полегшуємо найближчу причину, що обумовлює недорозвинення її вищих функцій. Надзвичайно важливо з психологічної точки зору не замикати аномальних дітей в особливі групи, але якомога ширше практикувати їх спілкування з іншими дітьми [4]. «Ми бачимо, якого першорядного значення набуває педагогіка колективу у всій структурі виховання відсталой дитини. Ми бачимо, якої цінності набувають загальні колективи відсталих і нормальних дітей, якої важливість набуває підбір груп і пропорції інтелектуальних рівнів в них. В даному випадку ми знаходимо основний педагогічний закон, який є чи не загальним законом для всього виховання ненормальної дитини. Коли ми порівнюємо педагогіку колективу відсталих дітей з педагогікою колективу нормальних дітей і питаємо себе, що у них спільного і відмінного, ми отримуємо ту саму відповідь, яку отримуємо завжди, коли мова йде про порівняння окремих педагогічних заходів, застосованих до нормальної і ненормальної дитини: ті ж мета і своєрідні шляхи в досягненні цих цілей, недосяжних для ненормальної дитини на прямих шляхах. Так що загальна формула порівняльної педагогіки нормальної і ненормальної дитини цілком підходить і до проблеми педагогіки дитячого колективу, яка нас цікавить» [4, с. 220]. Важливо реалізувати це колективне співробітництво в освітній практиці.



Л. Виготським здійснено значний вплив на розвиток спеціальної психології. Ним сформульовано найважливіші теоретичні положення про системність будови психіки людини; про актуальну і найближчу зони розвитку дитини; про ідентичність чинників, які обумовлюють розвиток нормальних і аномальних дітей; про первинні і вторинні відхилення в розвитку аномальної дитини та основні напрями корекційної педагогічної роботи з дітьми, що мають відхилення в розвитку; про колектив як фактор розвитку вищих психічних функцій дитини; про зміну співвідношення інтелекту і афекту при розумовій відсталості та важливість ранньої корекційно-педагогічної дії на дитину з відхиленнями в розвитку.

Питання діалектики мислення і мовлення, наукових понять, розвитку сприймання, пам'яті, мислення, емоцій, уяви та волі, досліджені у творах Л. Виготського [3], знаходять своє продовження у сучасній психолого-педагогічній науці [7; 8; 9].

В нашій державі на сьогоднішній день залишається збереженою створена в радянські часи і збережена за часів незалежної України кількість спеціалізованих закладів, а яких навчаються діти означених категорій. У багатьох навчальних закладах – дошкільних установах, школах, закладах системи професійно-технічної освіти наявні процеси «прихованої», непрямой інклюзії, коли діти різних вікових категорій, які мають особливості розвитку, відвідують загальноосвітні заклади. Наприклад, це може бути сільський дитячий садочок, або професійно-технічне училище, заклади, в яких можуть бути відсутні умови для такого навчання, немає спеціально навчених педагогів-дефектологів, проте ситуація досить часто і як правило знаходить позитивне розв'язання внаслідок досить високого рівня загальної освіти, педагогічної майстерності, особистісних якостей фахівців, які працюють з дітьми.

Таким чином, здійснення всебічного гармонійного розвитку цієї групи дітей передбачає урахування як надбань радянської дефектології, так і модернізацію даних напрямів системи освіти шляхом вивчення, експериментального опробування та впровадження в практику діяльності досвіду зарубіжних науковців та педагогів [7, с. 27].

Висновки. 1. Одним із вагомих пріоритетів розвитку освіти осіб з особливими потребами в нашій державі є визначення глобальних напрямів та засобів перетворення освіти на соціальний ліфт європейського зразка, що потребує продумування шляхів гуманізації системи спеціальної освіти.

2. При цьому актуальним вважаємо розгляд у даному контексті в якості базової культурно-історичної теорії Л. Виготського. Найбільш вагомою в осмисленні цінностей інклюзивної освіти є парадигма щодо компенсації органічного порушення, коли виконання порушених функцій бере на себе інша, культурно обумовлена, психологічна структура.

3. Л. Виготський показав, що найбільш загальні закони розвитку нормальної дитини простежуються і в розвитку аномальних дітей.

Перспективи подальших наукових розвідок передбачають дослідження впливу етнопсихологічного чинника на впровадження інклюзивної освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5.: К вопросу о динамике детского характера. М.: Педагогика, 1983. С. 153-165.
2. Виготский Л.С. Педагогическая психология. Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
3. Виготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
4. Виготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Основы дефектологии (Дефект и компенсация). Под ред. Т.А. Власовой. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
5. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с. Бібліогр.: с. 21. (До 25-річчя незалежності України).
6. Рибалка В. Лев Виготський: культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій і вчення про особистість. Психологія і суспільство. 2002. № 2. С. 9-25.
7. Шишова І.О. Актуальні питання реалізації соціальних потреб дітей з особливостями розвитку. Сучасні тенденції розвитку науки: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 9-10 березня 2019 року. Київ: МЦНД, 2019. С. 27-29.
8. Шишова І.О. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами засобами праці. Наукові записки. Ред. кол.: В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. Випуск 177. Частина II. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 160-163. (Серія: Педагогічні науки).
9. Шишова И.А. Эмоциональная составляющая подготовки студентов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности развития / Преломление идей Л.С. Выготского в художественном образовании: сб. науч. ст. / ИХО РАО; отв. ред. Л.П. Печко; [при участии НПБ им. К.Д. Ушинского]. М.: Гармония, 2015. С. 61-72.

УДК 373.3.016:811.161.2

**Катерина БУРИЛІНА**

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

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

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

*У дослідженні проаналізовано досягнення психолого-педагогічної науки в галузі методики навчання української мови в початкових класах, зокрема специфіку опрацювання тем, пов'язаних із засвоєнням граматичних понять розділу «Морфологія»; продемонстровано важливість використання ігрових технологій для ефективного засвоєння поняття «займенник»; підібрано систему ігрових прийомів для організації вивчення цієї частини мови.*

**Ключові слова:** ігрові технології, дидактична гра, молодший школяр, граматичне поняття, займенник.



**Постановка проблеми.** Мовна ситуація в Україні значною мірою залежить від вивчення української мови як базової дисципліни в загальноосвітній школі. Нові мотиви опанування державної мови (вихід на рівень міжнародного спілкування, дипломатичних відносин) вимагають оновлення методики викладання української мови, диференційованого підходу до визначення мінімальних, достатніх і спеціальних ґрунтовних знань та умінь з рідної мови.

Початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, соціальний, фізичний розвиток. Пріоритетними у початкових класах є виховні, загальнонавчальні та розвивальні функції [1; 7; 8].

Курс української мови – важливий складник загального змісту початкової освіти, оскільки «мова є не тільки окремим навчальним предметом, а й виступає основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін» [7]. У процесі початкового навчання української мови поглиблюються уявлення школярів про навколишній світ, розвивається їхнє образне і логічне мислення; здійснюється патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання учнів.

Педагогічні й методичні дослідження засвідчують, що до проблеми вивчення частин мови в початкових класах не знижується науковий інтерес, провідні вчителі-методисти знаходяться в постійному пошуку ефективних прийомів вироблення граматичних уявлень в учнів молодшої школи, тому дослідження одного з аспектів цієї проблеми стало предметом нашої розвідки.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання методики вивчення граматики української мови в початкових класах викладено у багатьох наукових працях відомих педагогів та методистів, зокрема таких, як О. Біляєва, М. Вашуленко, Н. Гац, І. Гудзик, К. Плиско, М. Наумчук, В. Мельничайко, Л. Попова, Т. Потоцька, Л. Скуратівський, Г. Шелехова, О. Хорошковська.

Забезпечити реалізацію сучасних вимог методики дозволяє особистісно зорієнтована освіта, у змісті якої передбачено низку методик і технологій: вальдорфська педагогіка, технологія саморозвивального навчання Г. Селевка, дальтон-технологія, колективний спосіб навчання (О. Рівін, В. Дяченко), ігрові технології, методика М. Монтесорі, технологія модульного та модульно-розвивального навчання, проєктні технології, розвивальне навчання, технологія рівневої диференціації М. Гузика, адаптивна система навчання А. Границької, технології проблемного навчання, сугестивні технології, продуктивна освіта, особистісно орієнтоване розвивальне навчання І. Якиманської, школа «діалогу культур», інтерактивні технології та деякі інші.

Проблеми використання ігор на уроках української мови, їх педагогічне значення досить досконало були розглянуто в працях багатьох учених. З-поміж них В. Бадер, О. Біляєв, Л. Варзацька, І. Дівакова, Т. Донченко, Р. Жуковська, Л. Ільяницька, С. Караман, М. Пентилок, Т. Чумак, П. Щербань та ін.

Визначальними в обґрунтуванні важливості впровадження гри в освітній процес є думки класиків педагогіки. Зокрема А. Макаренко назвав гру усвідомленою діяльністю, а радість гри – «радістю творчою», «радістю перемоги» [4, с. 27], а В. Сухомлинський писав, що «у грі розкривається перед дітьми світ, творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного дитячого розвитку» [3, с. 12].

Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, справедливо вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагога та учнів, продуктивної форми спілкування з наявними елементами змагання, безпосередності, природного інтересу.

**Мета статті** проаналізувати основні досягнення психолого-педагогічної науки в галузі вивчення «Морфології», окреслити поняття «ігрові технології» підібрати найбільш ефективні ігрові прийоми для засвоєння граматичного поняття «займенник»

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Взаємопов'язане вивчення компонентів мовної системи – це одна із визначальних умов шкільного навчання. Нині особливої уваги набули обґрунтування, відзеркалення в програмах та реалізація в навчально-методичних комплексах ідеї міжрівневих мовних зв'язків. Структуру початкового курсу української мови побудовано за принципом змістового узагальнення. Аналіз чинних підручників з української мови для 1–4 класів засвідчує, що основну увагу в роботі над словом спрямовано на опрацювання окремих граматичних категорій. Робота над розділом «Морфологія» передбачає вивчення частин мови.

У початковій школі діти ознайомлюються з усіма основними частинами мови. Вивчення частин мови в початкових класах має на меті ознайомлення учнів з такими самостійними частинами мови, як іменник, прикметник, дієслово, числівник, особові займенники, прислівник і прийменник; усвідомлення того, що кожне слово є назвою предмета, ознаки чи дії і відповідає на певне питання; засвоєння форм словозміни, передбачених програмою частин мови: засвоєння орфографічних правил, таких, як правопис відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів тощо; розвиток усного і писемного мовлення учнів шляхом збагачення їх словника новими іменниками, прикметниками чи дієсловами, уточнення змісту окремих слів, розвитку уміння добирати слова для передачі своїх думок; з'ясування синтаксичної функції частини мови [2; 6].

Методика засвоєння частин мови ґрунтується на певних загально-дидактичних принципах. Останні відображають закономірності навчального процесу, регулюють діяльність учителя та учнів, зберігають своє загальне значення в навчанні рідної мови на всіх етапах засвоєння мовно-мовленнєвих знань. Здійснення принципу наступності при вивченні частин мови потребує координації зусиль вчителів у вивченні особистості дітей; забезпечення плавності переходу до навчальної діяльності, формування вмінь працювати за взірцем і самостійно, а також організаційних, навчального слухання і різнобічного сприймання об'єктів.



У молодшому шкільному віці формується початкова система граматичних понять. Здійснюється це не одразу, оскільки деякі граматичні поняття, зокрема й поняття про займенник, формуються протягом усіх чотирьох років навчання дітей у школі. Граматичні поняття виробляють унаслідок тривалої роботи над відповідним мовним матеріалом, запропонованим учителем. Ця робота складається з таких компонентів, як сприймання окремих однорідних мовних явищ, абстрагування, виділення істотних для даної групи явищ ознак, узагальнення їх у спеціальному слові-терміні. Процес формування граматичних понять умовно можна поділити на чотири етапи:

- перший етап формування граматичних понять полягає в аналізі мовного матеріалу з метою виділення істотних ознак поняття;
- другий етап формування граматичних понять полягає в узагальненні істотних ознак, встановленні зв'язків між ними та у введенні терміна;
- третій етап формування граматичних понять полягає в уточненні суті ознак поняття і зв'язків між ними;
- четвертий етап формування граматичних понять полягає в конкретизації вивченого поняття завдяки виконанню вправ, які вимагають практичного застосування знань [6].

На наш погляд, одну із значущих функцій у цій діяльності виконують ігрові технології навчання (Й. Гензерг), що передбачають таку організацію освітнього процесу, під час якої навчання здійснюється під час залучення учня до дидактичної гри (ігрове моделювання явищ, «проживання» ситуації).

Сьогодні надають перевагу терміну «імітація» замість «гра» (акцент перенесено на внутрішню сутність дії). Дидактичні ігри мають за мету, окрім засвоєння навчального матеріалу, умінь і навичок, ще й надання учневі можливості самовизначитися, розвивати творчі здібності, сприяють емоційному сприйманню змісту навчання. Розмежовують такі види ігор:

- навчальні, тренувальні, узагальнювальні;
- пізнавальні, виховні, розвивальні;
- репродуктивні, продуктивні, творчі.

Саме дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми підвищують ефективність сприймання школярами навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості.

Пізнавальний зміст навчання виявляється в його дидактичних завданнях, які педагог ставить перед учнями не прямо, як на занятті, а пов'язує їх з ігровими завданнями та ігровою дією. Дидактична мета, прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, засвоєння пізнавального змісту відбувається не навмисне, а під час цікавих ігрових дій (приховування і пошуку, загадування і відгадування, елементів змагання у досягненні ігрового результату тощо).

Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання є не пряма вказівка вчителя чи бажання учнів чогось навчитися, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає школярів до розумової активності, якої вимагають умови і правила гри (краще сприймати об'єкти і явища навколишнього світу, уважніше вслуховуватися, швидше орієнтуватися на потрібну властивість, підбирати і групувати предмети та ін.).

Творче ставлення педагога до справи є передумовою постійного і поступового ускладнення, розширення варіативності ігор. Якщо в учнів згасає інтерес до гри, вчитель ініціює спільне придумування нових ігрових завдань, ускладнення правил, включення до пізнавальної діяльності різних аналізаторів і способів дій, активізацію всіх учасників гри.

Дидактична гра збагачує чуттєвий досвід дитини, забезпечує розвиток сприймання. Розв'язання дидактичного завдання формує також і волю. Добросовісне виконання правил вимагає витримки, дисциплінованості, привчає до чесності, справедливості, впливає на розвиток довільної поведінки, організованості. Зміст і правила дидактичних ігор допомагають формуванню в учнів моральних уявлень і понять (про бережне ставлення до предметів як продуктів праці дорослих, про норми поведінки, стосунки з однолітками і дорослими тощо) [4, с. 27]. З огляду на це, як і всі інші види ігор, дидактичні ігри стимулюють загальний особистісний розвиток школярів. Поєднання в них готового навчального змісту з ігровим задумом і діями вимагає від учителя майстерного педагогічного керівництва ними.

Ефективним видом роботи, що сприяє розвитку граматичних понять у школярів, є ситуативні завдання. Вони стимулюють мислення й збільшують інтерес до програмового матеріалу, підвищують активність у формуванні знань, умінь і навичок, тобто пізнавальну активність. Нові для себе предмети та явища учні можуть пізнавати по-різному: за допомогою слова, найближчих до дійсності засобів (моделей, картин, малюнків, схем), а також через оригінальне сприйняття, тобто безпосереднє ознайомлення з ними (спостереження, перетворення предметів, читання літературних та прослуховування музичних творів).

Найефективнішими є ті уроки української мови, на яких використовують різноманітні форми роботи, збагачують їх знахідками своїх творчих шукачів.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні. Коли вчитель використовує на уроці елементи гри, то в класі створюється доброзичлива обстановка, бадьорий настрій, бажання вчитися. Плануючи урок, учитель має зважати на всіх учнів, добирати ігри, які були б цікаві й зрозумілі.

Дидактичні ігри на уроках української мови можна використовувати для ознайомлення дітей з новим матеріалом та для його закріплення, для повторення раніше набутих уявлень і понять, для повнішого і



глибшого їх осмисленого засвоєння, формування графічних умінь та навичок, розвитку мислення, розширення кругозору. Систематичне використання ігор підвищує ефективність навчання [5, с. 102].

У дидактичних іграх діти спостерігають, порівнюють, класифікують предмети за певними ознаками, виконують аналіз й синтез, абстрагуються від несуттєвих ознак, роблять узагальнення. Багато ігор вимагають умінь висловлювати своє думку в зв'язній і зрозумілій формі, використовуючи термінологію.

У початковій школі діти ознайомлюються з усіма основними частинами мови. Вивчення частин мови в початкових класах має на меті ознайомлення учнів з такими самостійними частинами мови, як іменник, прикметник, дієслово, числівник, особові займенники, прислівник і прийменник (без уживання термінів «самостійні» і «службові» частини мови) [6]. Також формується усвідомлення того, що кожне слово є назвою предмета, ознаки чи дії і відповідає на певне питання. Відбувається й засвоєння орфографічних правил, таких як правопис відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів тощо [2], відбувається розвиток усного і писемного мовлення учнів шляхом збагачення словника новими іменниками, прикметниками чи дієсловами, уточнення змісту окремих слів, розвитку умінь добирати слова для передачі своїх думок.

Вивчення частин мови в початкових класах передбачає також роботу щодо усвідомлення учнями того, що кожне слово є назвою предмета; того, що кожне слово є назвою предмета, ознаки чи дії й відповідає на питання хто? що? яка? який? яке? що робить? і под., застосування форми словозміни (правопис відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів); розвиток усного і письмового мовлення учнів шляхом збагачення їх словника новими іменниками, прикметниками чи дієсловами, уточнення змісту окремих слів, розвиток умінь добирати слова для передачі своїх думок, з'ясування синтаксичної функції того чи іншого слова (частини мови).

Займенник є найбільш абстрагованою частиною мови. У свідомості дітей поняття про нього сформуватися не може. Через це в початкових класах вивчаються лише особові займенники. Формування граматичного поняття про займенник починається в 4 класі й продовжується в старших.

Програмою 1–4 класів передбачено ознайомлення дітей із загальним поняттям про займенник, із значенням особових займенників, їх синтаксичною роллю. Водночас програма орієнтує вчителя на вироблення в дітей умінь оперувати займенниками при складанні словосполучень і речень, а також на удосконалення текстів введенням займенників на місці лексичних повторів.

Вивчаючи займенник, учні мають засвоїти, що займенник, як і іменник та прикметник, є частиною мови; займенники не називають того, про кого або про що йде мова, а тільки вказують на них: визначити за займенником назву певної особи чи предмета не можна, якщо раніше вона була відома; займенники змінюються за відмінками і числами, а займенники 3-ї особи ще й за родами; займенники дають можливість усунути одноманітність тексту, викликану повторенням тих самих повнозначних слів.

Починається формування поняття про займенник із ознайомлення учнів з однією з основних лексичних ознак цієї частини мови: вказує на предмет, не називаючи його. Розширюючи уявлення школярів про особові займенники, учитель організовує спостереження за вживанням їх у різних текстах.

Вводяться терміни «перша, друга, третя особи». Аналізуючи приклади, діти встановлюють, що займенники я, ти, він, вона, воно співвідносяться з однією іменників, а займенники ми, ви, вони співвідносяться з множиною іменників; займенник він співвідноситься з іменниками чоловічого роду, вона – жіночого, воно – середнього, інші особові займенники форми роду не мають. Опрацьовуючи загальні відомості про займенник, треба обов'язково звернути увагу учнів на використання їх для урізноманітнення мови. З цією метою корисно запропонувати в поданому тексті замінити повторювані іменники відповідними займенниками.

Наступна робота щодо формування граматичного поняття «займенник» спрямовується на ознайомлення учнів із зміною особових займенників за відмінками, тобто відмінюваними [2].

У процесі вивчення відмінювання особових займенників учні повинні засвоїти, що займенники змінюються за відмінками; зміна займенників за відмінками служить для зв'язку їх з іншими словами; називний і давальні відмінки ніколи не вживаються без прийменників; решта відмінків можуть вживатися з прийменниками і без них. Засвоюючи відмінювання займенників, учні повинні навчитися співвідносити форми непрямих відмінків займенників з формами називного. Школярі мають усвідомити, що форми мене, мені, мною чи тебе, тобі, тобою – це ті самі займенники я, ти, але змінені за відмінками.

Подаючи формування навичок відмінювання особових займенників 3-ї особи, ніяких пояснень того, чому у формах родового, знахідного, орудного і місцевого відмінків з'являється «н», учням давати не слід. Потрібно, щоб вони запам'ятали, що «н» з'являється у займеннику тоді, коли він вживається з прийменником (у нього, але його), в орудному відмінку наявність «н» є постійною ознакою [6].

У процесі подальшого опрацювання відмінювання займенників учням пропонують засвоїти порядок визначення відмінка займенника:

- 1) знаходимо в реченні слово, з яким зв'язаний займенник;
- 2) від цього слова до займенника ставимо питання;
- 3) за питанням визначаємо відмінок займенника.

У системі роботи над засвоєнням молодшими школярами таких граматичних понять «займенник» також можна використовувати ігри технології. Наведемо приклади:

*Гра «Спіймай займенник».* Учитель показує речення. Учні, почувши займенник, плескають у долоні. Виграє той, найменше помиляється.

Для гри можна використати такі речення:



1. Приколю свою картинку над столом у мамі я.
2. Ми для тебе із татом подарунок шукаємо весь день.
3. Ти ж бо гідна дарунку такого, що лиш в казці бува золотим.
4. Ми сміливі, ми правдиві.
5. Пішов йому десятий рік, він працювати добре звик.
6. Якщо в мене є цукерка, пів цукерки другу дам.

*Гра «Угадай займенник».* На дошці написано речення з пропущеними займенниками. Учні списують речення, вставляючи займенник. Виграє той, хто першим виконає завдання. Для гри можна використати такі речення:

1. ... люблю свою Україну.
2. ... любить читати книжки.
3. ... завжди говоримо правду.
4. ... змагаються за честь своєї школи.

*Гра «Хто найшвидше напише три займенники з двома е».* Учитель пропонує написати три займенники, щоб у кожного з них було по два е, наприклад: мене, тебе, себе. Виграє той, хто першим правильно виконає завдання.

*Гра «Хто найшвидше напише три займенники з ьо, йо?»* Учитель пропонує написати три займенники, щоб у кожному були ьо чи йо, наприклад: ньому, його, йому.

*Гра «Що це за займенник?»*

1. Назвіть займенник 1 ос. однини, що вказує на особу, яка сама про себе говорить.  
2. Назвіть займенник 3 ос. однини чоловічого роду, який вказує на особу або предмет, про яких розповідають.

3. Назвіть займенник 2 ос. множини, що вказує на осіб, до яких ми звертаємося.

4. Назвіть займенник, що вказує на особу, до якої ми звертаємося.

Як засвідчує практична діяльність на уроках української мови, пропонувані дидактичні ігри сприяють глибшому розумінню займенника як частини мови, дають змогу засвоїти особливості відмінювання й правопису.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, важливим напрямом засвоєння учнями молодших класів української мови є опрацювання початкової системи граматичних понять. Для вивчення частин мови потрібно дотримуватися чотирьох етапів формування цих понять в початкових класах: аналіз мовного матеріалу для виокремлення істотних ознак; узагальнення істотних ознак, встановлення зв'язків між ними та введення терміна; уточнення суті ознак поняття і зв'язків між ними; конкретизація вивченого поняття. Здійснюється це не одразу, а протягом чотирьох років навчання дітей у школі. Граматичні поняття формуються внаслідок тривалої роботи над відповідним мовним матеріалом, запропонованим учителем. Успішне засвоєння граматичних понять можливе за умови використання ігрових технологій й оптимальної системи ігрових вправ.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державний стандарт початкової освіти (2018 р.). Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. №87. Початкове навчання та виховання. 2018. № 28–29. С. 41–45.
2. Дорошенко С. І. Методика викладання української мови в початкових класах. Київ : Вища школа, 2002. 398 с.
3. Жуковская Р. И. Игра и ее педагогическое значение. Москва : Наука, 2005. 266 с.
4. Льяницька Л. С. Ігрові проблемні ситуації / Школа, 2004. № 7. С. 27–28.
5. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназіях: Навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.
6. Методика навчання української мови в початковій школі / За наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2012. С. 33–77.
7. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с. URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>.
8. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 3-4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.

УДК 37.013.43

**Лілія БУСЛОВА**

### **ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

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

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Котелянець Н.В.*

*Статтю присвячено питанням виховання екологічної культури в учнів початкових класів. Зазначено причини, що актуалізують проблему екологізації освіти, зокрема виховання екологічної культури особистості нової генерації. Визначено магістральні завдання початкової ланки освіти щодо виховання екологічної культури у молодших школярів. Висвітлено теоретичні засади, зміст та особливості виховання екологічної культури в освітньо-виховному процесі початкової школи.*

**Ключові слова:** екологічна культура, екологічна освіта, екологічне виховання, освітньо – виховний процес початкової школи.

#### **Постановка проблеми.**

Одним із пріоритетних напрямків сучасної системи освіти є закладення в учнів початкової школи підґрунтя до любові та підтримки планети, яка є єдиним місцем для існування у Всесвіті, до свідомого користування природними ресурсами, до співпереживання всьому живому. Початкова школа є чудовим фундаментом у вирішенні цієї проблеми, бо саме в такому віці у дитини присутній ширий природний інтерес



до всього, що її оточує, на основі цього найповніше окреслюється усвідомлення себе як частини соціуму, закладаються основи екологічного бачення та свідомості, формується моральна культура та відповідна природоохоронна діяльність.

Формування екологічної компетентності громадян України є одним з найголовніших пріоритетів розвитку освіти, що проголошено деклараціями ООН і врегульовано низкою інших законодавчих документів нашої держави. У Концепції сталого розвитку, присвяченій проблемам довкілля й гармонійного розвитку людства, значної уваги приділено екологічній культурі та свідомості, інформованості людей в аспекті ситуації у світі, власному життєвому середовищі, їхній обізнаності з можливими шляхами розв'язання кризових екологічних ситуацій, концептуальними підходами до збереження біосфери. Екологічно доцільні зміни у свідомості людини можуть бути здійсненими через оновлення змісту екологічної освіти й виховання [10, с. 326].

#### **Аналіз досліджень і публікацій.**

Формування екологічної культури розглядається в різноманітних аспектах різними вченими. Погляди щодо виховання дитини засобами природи розкриті в працях видатних педагогів минулого А. Дістервега, О. Духновича, Ж.-Ж. Руссо, Я. Коменського, Й. Песталоцці, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії особистості та природи висвітлені в дослідженнях А. Ананьєва, І. Бєха, Л. Виготського, О. Киричука, Г. Костюка, С. Рубінштейна та ін. Теоретико-методичні засади екологічної початкової освіти проаналізовано у працях Т. Байбари, Н. Бібік, Н. Коваль, О. Савченко та ін.

**Мета статті** полягає у аналізі екологічного навчання та виховання учнів початкових класів, дослідження становлення екологічної свідомості та культури дітей молодшого віку, а також запропоновано шляхи вирішення педагогічної проблеми екологічного виховання.

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

Виховання в учнів екологічної культури – складний та тривалий процес, що здійснюється поетапним шляхом вирішення освітніх, виховних і розвивальних завдань. Його результатом має бути не тільки опанування теоретичними знаннями та практичними вміннями, а розвиток емоційно-чуттєвої сфери, уміння та бажання активно захищати, покращувати, ушляхетнювати природне середовище [4]. Зміст освітньо-виховної роботи в цьому напрямі полягає у розкритті перед дітьми багатогранної цінності природи та має забезпечувати активність дітей, пробуджувати у них інтерес, максимальне наближення до рутинного життя, а навчальна інформація не має бути перенасичена відомостями, неосяжними для належного сприйняття учнями [11, с. 23]. Це вказує на те, що виховання екологічної культури має відбуватися з урахуванням вікових, індивідуальних, психологічних особливостей дітей.

Відповідно до проекту нового базового Закону України «Про освіту» визначено 10 ключових компетентностей для Нової української школи, однією з яких є екологічна грамотність і здорове життя. Уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя [9].

Екологічне виховання – це систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток в учнів екологічної культури. У більш широкому контексті, екологічне виховання – це безперервний педагогічний процес, що не має завершених часових меж, а поступово переходить з однієї стадії в іншу і спрямовується на усвідомлення учнями морально-етичних норм та правил суспільства стосовно природи, формування ціннісної сфери особистості, моральних переконань про необхідність шанобливого ставлення до усього живого та власної відповідальності за майбутнє довкілля.

Метою екологічного виховання є формування в особистості екологічної свідомості і мислення, причому передумовою цього є екологічні знання, наслідком – екологічний світогляд. На основі екологічного мислення і свідомості формується екологічна культура, яка передбачає глибокі знання про навколишній світ, екологічний стан мислення і відповідальне ставлення до природи, уміння вирішувати екологічні проблеми, брати безпосередню участь у природоохоронній діяльності [1, с. 114].

Екологічне виховання – складова частина етичного виховання, а тому під екологічним вихованням розуміється єдність екологічної свідомості та поведінки, гармонійної з природою. Знання, переведені у переконання формують екологічну свідомість. Екологічна поведінка складається з окремих дій, а також ставлення людини до вчинків, що впливають на мету і мотиви особистості. Сутність екологічного виховання містить у собі екологічну свідомість і екологічну поведінку.

Екологічна культура - це спосіб адаптації людини до змінних умов довкілля, що ґрунтується на історичному досвіді доцільної взаємодії зі світом природи, забезпечує гармонійне співіснування з довкіллям і виявляється у вигляді інтуїтивних та наукових знань і способів практичного засвоєння моральних норм, ціннісних орієнтацій та культурних традицій. Екологічна культура учня – це сформована система наукових знань, спрямованих на пізнання процесів і результатів взаємодії людини, суспільства і природи; відповідальність за природу як національну і загальнолюдську цінність; готовність до природоохоронної діяльності [5, с. 41].

Молодший шкільний вік сприятливий для розвитку в учнів основ екологічної культури. Самою природою обумовлене соціальне призначення дитинства – адаптація дитини до природи і суспільства, здатність брати відповідальність за свої вчинки перед людьми, рослинним і тваринним світом. Початкова школа уможливорює формування пізнавального потенціалу екологічних знань для подальшого його





використання; сприяє вихованню особистості з чітким усвідомленням місця людини у довкіллі через ознайомлення з рослинним і тваринним світом тощо.

Важливо зазначити, що складовими екологічної культури є:

1. Культура пізнавальної діяльності школярів щодо опанування досвіду людства стосовно природи як джерела матеріальних благ, основи екологічних умов життя.
2. Культура праці, що формується у процесі трудової діяльності.
3. Культура духовного спілкування з природою.

Поза тим, екологічна культура містить такі основні компоненти як-от: інтерес до природи, знання про природу та її охорону; естетичні почуття до природи; позитивна діяльність у природі; мотиви, що визначають вчинки дітей у природі тощо.

Робота з виховання екологічної культури в освітньому процесі початкової школи реалізується у трьох напрямках: еколого-просвітницька, навчально-дослідницька та природоохоронна діяльність, які виявляються у найрізноманітніших формах, методах, прийомах пізнавально-дослідницької діяльності учнів. На значну увагу заслуговує питання виховання екологічної культури у школярів в процесі вивчення навчальних дисциплін. Широкий діапазон можливостей щодо здійснення екологічного освітньо-виховного впливу на молодших школярів закладені у змісті навчального інтегрованого курсу «Я досліджую світ». У Державному стандарті початкової загальної освіти [6], зазначено, що метою природничої освітньої галузі є формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи, гідної поведінки у природі, становлення і розвиток наукового природничо-екологічного мислення. Загальними цілями визначено, що учні мають набути досвіду з дослідження світу природи; виявляти стійку цікавість та отримувати радість від розкриття таємниць природи; усвідомлювати цінність природи і взаємозв'язок її об'єктів і явищ; бережно ставитися до природних багатств; розвивати наукове, критичне мислення з метою подолання проблем еколого-природничого характеру.

Виховання екологічної культури учнів нерозривно пов'язане з естетичним і моральним становленням особистості. Як відомо, у молодших школярів ставлення до навколишньої діяльності виявляється на рівні почуттів, тобто, вони чуттєво сприймають об'єкти природи, «переживають» знання. Естетичні почуття пробуджують емоційні відгуки дитини, розвивають емпатію, сприяють формуванню гуманного ставлення до навколишнього середовища. Тому, значна роль з виховання екологічної культури у початковій школі відводиться предметам естетичного циклу, які покликані розкрити естетичну змістову природи: її дивовижну красу, неповторність та неоціненність.

Важливою, у контексті виховання екологічної культури учнів, є їх залучення до природоохоронної роботи. Кожна справа, пов'язана з примноженням природних багатств, стає сходинкою в моральному і трудовому розвитку особистості молодшого школяра.

Найбільш дієвими з виховання екологічної культури молодшого школяра виявляються наступні форми організації освітньо-виховного процесу: інтегровані уроки, уроки з культурологічною спрямованістю, інтерактивні уроки, рольові ігри, проектна діяльність, дослідницькі практикуми, конкурси, виставки, екологічні акції, тематичні вечори, відзначення дат календаря, що стосуються природничих проблем, а також відзначення народних свят, благодійні заходи, експедиції та інші [6, с. 19].

Суттєвими для виховання екологічної культури у молодших школярів виявляються інтерактивні технології, методи та прийоми, в основі яких лежить ситуативне моделювання ситуацій, обговорення дискусійних запитань, форми колективно-групового та кооперативного навчання, які дозволяють залучати до освітнього процесу всіх учнів класу. Провідною функцією учня є самостійне здобування знань під керівництвом учителя.

Ще одними ефективними методами щодо виховання екологічної культури особистості є методи розвитку критичного мислення, які реалізуються через:

- пошук інформації, її аналіз, порівняння та систематизацію теоретичних положень;
- уміння поєднувати окремі наукові факти у загальну синергетичну картину світу;
- планування досліджень;
- визначення мети та висунення гіпотез;
- спостереження, аналіз та обґрунтування результатів досліджень;
- формулювання висновків;
- моделювання власних досліджень;
- уміння бачити проблему, критично оцінювати її;
- знаходження ефективних шляхів вирішення проблеми у рутинному житті;
- підприємливість; генерування нових ідей;
- прогнозування наслідків;
- здійснення саморегуляції та рефлексії власної поведінки тощо.

Так, дієвими виявляються «Кубик Блума», «Філворд», «Фішбоун», «Ромашка запитань», «Кластер», «Фантастичні гіпотези» та інші.

Екологічна освіта виконує надпредметну функцію, забезпечує формування системи універсальних знань і вмінь, досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення. Аксиологічний зміст екологічної освіти в інтересах стійкого розвитку полягає в діяльнісних підходах до збереження навколишнього середовища, позбавлення споживчого ставлення та використання природи. Це зумовлює вибір ефективних форм і методів навчання, спрямованих на формування вміння вирішувати пізнавальні, особистісні, соціально-екологічні проблеми, тобто екологічних умінь. Пріоритетними цілями навчання учнів



в інтересах стійкого розвитку є такі: вчитися аналізувати та вирішувати проблеми, діяти, вчитися жити й співпрацювати в колективі.

Сучасні дослідження у сфері екологічної освіти дають підстави стверджувати, що досягнення позитивних результатів і високих показників сформованості екологічної вихованості молодших школярів досягається за умови використання сучасних технологій. Однією з таких є технологія інтелект - карт – інновація, в основу якої покладено техніку візуалізації мислення та альтернативного запису.

Сутність і зміст технології інтелект-карт полягає в знаходженні такого навчального матеріалу, який залучав би учня до конкретної діяльності, викликав би інтерес та спонукав до творчості. Ця технологія дає змогу віднайти типові види діяльності, результати яких по-справжньому цікавлять учнів та які неможливо виконувати механічно. Технологія інтелект-карт дає можливість формувати власний спосіб життя та систему ціннісних координат.

Технологія інтелект-карт є ефективною та може дати позитивні результати, оскільки діти вчаться вибирати спосіб поведінки, структурувати та запам'ятовувати ключову інформацію, а також відтворювати її в майбутньому. Розумові карти допомагають розвивати креативне й критичне мислення, пам'ять та увагу школярів, формувати уявлення, а також здатні зробити процес навчання більш цікавим і результативним [8]. Використовувати інтелект-карти можна з різною метою: для запам'ятовування складного матеріалу, для передачі інформації, для роз'яснення складного питання.

Екологічні інтелект-карти молодші школярі можуть створювати самостійно, а також з учителем. Відтак складні теми та питання засвоюються молодшими школярами набагато простіше. Технологія інтелект-карт є гарним засобом вирішення низки завдань: допомагає формувати основи екологічних знань, робити свідомий вибір способу життя й поведінки; дитина може створювати їх самостійно, ототожнюючи себе з тим чи іншим персонажем, перебуваючи в тій або іншій системі ціннісних координат. Окрім того, використання технології дає змогу формувати почуттєву сферу дитини, її мотиваційно-ціннісні установки на взаємодію з природою.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Потреба формування екологічної грамотності молодших школярів актуалізується у кількох змістовно самостійних напрямках – гармонізації взаємодії дитини і природи, екологічної і компетентісно орієнтованої освіти. Екологічна освіта має бути міждисциплінарною, практико орієнтованою, спрямованою на вирішення проблем взаємодії довкілля й економічних потреб суспільства. Визначаючи мету екологічної освіти, варто виходити з того, що кінцевим результатом екологічної освіти є формування людини нового типу з новим екологічним мисленням, здатної усвідомлювати наслідки своїх дій стосовно навколишнього середовища, і такої, що вмє жити у гармонії з природою.

Отже, виховання екологічної культури у молодших школярів включає екологізацію навчальних предметів, введення факультативних курсів, морально-естетичний розвиток учнів, навчально-просвітницьку; навчально дослідницьку; природоохоронну діяльність, забезпечення самовиховання, самоосвіти учнів початкової школи. Форми екологічної освіти і виховання учнів в урочний, позаурочний та позакласний час органічно поєднуються в загальну систему. у освітньо-виховної роботи, що забезпечить цілісне сприйняття світу, свідому екологічну поведінку учнів, моральні вчинки щодо об'єктів природи, усвідомлення взаємозалежності двох дуальних світів: людей та природи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник / Н.П. Волкова. – К.: «Академія», 2003. – 576 с
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна – XXI століття). Освіта. 1993. – № 44–46. – С. 2–12.
3. Державний стандарт початкової освіти № 87. – Київ : Кабінет Міністрів України, –2018. – 37 с.
4. Захарна К.П. Формування в учнів відповідального відношення до природи. Початкова школа. / Захарна К.П. – 2005. – № 3. – С. 10–13.
5. Іванова О. Формування екологічної культури / О.Іванова // Початкова школа. – 1998. – № 8. – С. 40 – 42.
6. Ковальчук Г. Виховання екологічної свідомості. Початкова школа. – 1999. – № 10. – С 17–19.
7. Концепція екологічної освіти України. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – №7. С. 3–23.
8. Мюллер Х. Составление ментальных карт. Метод генерации и структурирования идей. /Москва : Омега-Л, – 2007. – 128 с.
9. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – 2016. – Режим доступу: [mon.gov.ua/activity/ education/zagalna.../konczepczija.htm](http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna.../konczepczija.htm)
10. Ратушняк О. М. Формування екологічної компетентності учнів початкової школи / О. М. Ратушняк // Методика початкового навчання і дошкільного виховання. Збірник наукових праць. – Вип. 16 (1–2014). – С. 325–330.
11. Хоменко В. Екологічне виховання в школі. Завуч. / В. Хоменко –2000. – № 23/24. – С. 23–25.

УДК 378.147

**Діана ВЕЛИЧКО**

### **РОЗВИТОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ТЕХНОЛОГІЇ»**

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

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Котелянець Н. В.*

*У статті досліджено тенеу поняття «логічне мислення», проаналізовано основні особливості мислення людини та логічного мислення як його складової, досліджено особливості логічного мислення учнів початкової школи, його формування та розвиток. Виявлено та описано можливості уроків трудового навчання для розвитку пізнавальної діяльності взагалі і логічного мислення учнів початкових класів зокрема.*



**Ключові слова:** учні початкової школи, розвиток, логічне мислення, технології, логічні операції.

### **Постановка проблеми.**

В умовах сьогодення, основна мета української системи освіти – створити належні умови для всебічного гармонійного розвитку, виховання і соціалізації особистості, яка усвідомлюватиме себе громадянином України, яка буде здатна до життя в суспільстві та взаємодії з природою, матиме прагнення до самовдосконалення і навчання протягом життя, готова до свідомого життєвого вибору й самореалізації. Тобто, говорячи іншими словами, головним завданням нової української школи є навчити школярів самостійно здобувати знання, знаходити найоптимальніші рішення для розв'язання проблемних ситуацій, аргументовано відстоювати власну позицію, чітко висловлювати свою думку і мати розвинені комунікативні здібності. Таким чином, у процесі навчання учню необхідно не тільки здобувати знання, а й засвоїти способи людської діяльності, які забезпечать нестандартність підходів щодо вирішення пізнавальних завдань. Тому, на перший план виходить завдання розумового розвитку, формування логічного мислення молодших школярів

### **Аналіз досліджень і публікацій.**

Педагогічні аспекти розвитку логічного мислення в навчальному процесі школярів знайшли відображення в працях Ю. К. Бабанського, І. А. Барташнікової, В. П. Беспалько, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, Є. М. Кабанова-Меллер, В. Ф. Паламарчук та багатьох інших. У педагогічних дослідженнях цих та інших авторів розглянуті проблеми взаємозв'язку логічного мислення й творчого саморозвитку школярів, методи та технології розвитку логічного мислення, освоєння логічних операцій школярами, їх зв'язок з розумовим розвитком дитини.

**Мета статті** – проаналізувати теоретичні аспекти логічного мислення молодших школярів та дослідити можливості освітньої галузі «Технології», вивчення якої сприятиме формуванню й розвитку логічного мислення учнів початкової школи.

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

Мислення, із філософської точки зору, є соціально зумовленим процесом, якість котрого постійно змінюється у процесі розвитку. Його виникнення та розвиток зумовлені певними суспільними потребами. Разом із тим розвиток мислення кожного із членів суспільства зумовлює й прогресивний розвиток усього суспільства, він виконує роль своєрідного показника соціального розвитку. Такий зв'язок у розвитку можна проілюструвати словами давньогрецького ученого Сенеки, який стверджував, що настане такий час, коли люди будуть дивуватися, що їх предки (навіть найосвіченіші) не знали очевидних речей [11, с. 34].

Уміння мислити є однією із основних ознак, яка відрізняє людину від інших живих істот. Саме завдяки мисленню ми можемо не тільки аналізувати своє оточення, робити висновки, планувати діяльність, але й – творити. Сьогодні існують різні класифікації мислення. Так, учені розрізняють наступні види мислення: словесно-логічне, наочно образне, наочно-діюче. Виділяють також мислення теоретичне і практичне, емпіричне; логічне, аналітичне й інтуїтивне; реалістичне і аутистичне, пов'язане із заглибленням у внутрішні переживання; продуктивне і репродуктивне; мимовільне і довільне [22, с. 252]. У контексті нашого дослідження детальніше зупинимося на логічному мисленні та його особливостях у дітей молодшого шкільного віку. Протягом навчання у початковій школі в дітей формуються мислительні операції, за якими необхідно оцінювати розвиток логічного мислення, а саме: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення.

Психічний розвиток дитини включає поняття інтелектуального розвитку, який неможливий без формування простих й складних логічних операцій. Тому, в сучасних умовах реформування початкової ланки освіти приділяється значна увага саме формуванню логічного мислення як підґрунтя навичок вчитися самостійно [2, с. 28].

Численні дослідження різних науковців присвячені проблемі формування логічного мислення. Насамперед, педагогічні аспекти проблеми формування логічного мислення в освітньому процесі школярів знайшли своє відображення у дослідженнях І.Я. Лернера, В.Ф. Паламарчука, О.Я. Савченко, О.І. Федоренка [8, 13, 17, 21]. Закономірності формування логічного мислення вивчались такими вченими, як Т.О. Мельниковою, Л.В. Рутковським [9, 16]. У наукових працях З.І. Калмикової, М.І. Кондакова, Ж. Піаже, К.Д. Ушинського подавалася характеристика логічних понять [5, 6, 14, 20]. У роботах: Є.М. Кабанова-Меллер, Н.О. Менчинської, Н.Ф. Талізної, А.В. Усової предметом дослідження виступала проблема формування прийомів розумової, зокрема логічної діяльності [4, 10, 18, 19].

Аналізуючи психолого-педагогічну та методичну літературу, можемо відзначити, що «логічне мислення» як феномен вивчається різними науками: філософією, психологією, логікою. Кожна з них по своєму визначає його сутність. Однак, усі вони зазначають, що логічне мислення – є абстрактне, аналітичне, синтетичне мислення, яке функціонує на базі мовних засобів, активно розвивається у людини, починаючи з певного віку – з початком його навчання. Тому, вивчення «логічного мислення» як філософського і психологічного феномена об'єктивно стає предметом вивчення і в педагогіці. Щодо педагогічного аспекту вивчення логічного мислення, то, як правило, воно включає в себе розробку та експериментальну перевірку необхідних методів, прийомів, засобів, умов та факторів організації процесу навчання, які в свою чергу розвивають та формують логічне мислення учнів. У «Словнику системи психологічних понять» К.К. Платонов визначає логічне мислення як «вид мислення, суть якого полягає в оперуванні поняттями, судженнями і висновками з використанням законів логіки» [7, с. 62]. Більш розширене означення поняття подає Л.Ю. Огерчук. Вона визначає логічне мислення, як вид мислення, сутність якого полягає в оперуванні поняттями, судженнями, умовиводами на основі законів логіки, їх зіставленні та співвіднесення з діями, або



ж сукупність розумових логічних, достовірних дій чи операцій мислення, які в свою чергу пов'язані причинонаслідковими закономірностями, які дозволяють узгоджувати наявність знань з метою опису та перетворення об'єктивної дійсності [15].

Логічне мислення це: 1. Уміння дізнаватися про предмет по даних ознаках. 2. Уміння порівнювати. 3. Уміння розподіляти предмети по певних ознаках на групи. 4. Уміння встановлювати співвідношення загального і одичного. 5. Розуміння сенсу слів: і, або, все, кожен, деякі. 6. Уміння робити висновок. 7. Уміння обгрунтовувати висновок [3].

Процес виховання культури мислення досить тривалий. Тому і починається він має з перших років навчання дитини в школі. Для вчителя в практичному плані найбільш важливим є знання тих видів завдань і вправ, на яких має формуватися і розвиватися логічного мислення. Серед таких вправ виділяють наступні:

- вправи на підведення тих чи інших понять під визначення;
- завдання на з'ясування зв'язків між різними математичними об'єктами, на встановлення закономірності;
- вправи на знаходження відсутньої фігури, на виділення зайвого предмета серед даної множини;
- завдання на доведення [1].

Логічні завдання мають високий потенціал. Вони сприяють вихованню однієї з найважливіших якостей мислення – критичності, привчають до аналізу, сприймання інформації, її різнобічній оцінці, підвищують інтерес до занять математикою. Дидактична цінність завдань незаперечна. Потрапляючи в задалегідь приготовлену пастку, учень відчуває те, що він не додав особливого значення тим нюансам, від яких він потрапив у незручне становище. Логічні завдання сприяють формуванню вміння розмірковувати, оволодінню прийомів міркувань. Формування логічного мислення молодших школярів – важлива складова частина педагогічного процесу. Допомогти учням в повній мірі проявити свої здібності, розвинути ініціативу, самостійність, творчий потенціал – одне з основних завдань сучасної школи.

В початкових класах навчально трудово діяльність школярів спрямована на оволодіння знаннями про "Технології", як сукупності процесів предметно перетворюючої діяльності людини, що включає в себе знання про предмети, засоби і процеси праці, а саме трудовими і загально трудовими вміннями. Оволодіння останніми обумовлює підвищення ролі теоретичних знань в навчанні молодших школярів, розвиток в учнів логічного мислення.

Засвоєння знань, умінь і навичок виступає відображенням результату навчальної діяльності, в якій виявлена, зафіксована і вивчена внутрішня, вихідне, істотна основа, що розкриває їх зовнішній прояв. Саме такою основою є «Технологія», яка на відміну від галузевого її розуміння відображає загальні способи і засоби творчої діяльності людини зі створення матеріальних і духовних цінностей.

В ході будь-якої технологічної діяльності людині доводиться: виявляти необхідність в перетвореннях, ставити мету, визначати способи досягнень цієї мети, зіставляти їх з реальними можливостями і аналізувати наслідки цих перетворень, вибирати найбільш оптимальний спосіб, розробляти конкретну технологію, організувати і виконувати практичні дії по досягненню наміченої мети, контролювати і вдосконалювати технологічний процес.

В. Поляков [15] в якості основних елементів теоретичного змісту трудового навчання виділяє:

- 1). Загальні поняття про структуру народного господарства й взаємозв'язок його галузей;
- 2). Поняття про трудовий процес;
- 3). Загально технічні знання;
- 4). Знання про масові професіях робітників і колгоспників.

Розглядаючи цей зміст з точки зору технологічної підготовки учнів, заснованої на теорії діяльності, ми вважаємо за необхідне конкретизувати й доповнити зміст: 1) знаннями про загальні способи і засоби творчої діяльності людини по створенню продуктів праці; 2) знаннями про функціональні (або конструктивні) особливості цих продуктів; 3) знаннями з основ наук, реалізованими в ході цієї діяльності.

Виходячи з аналізу знань, що застосовуються учнями в ході усвідомленого виконання технологічних завдань, специфіку курсу трудового навчання та враховуючи політехнічну спрямованість трудового навчання, ми прийшли до висновку про те, що структура навчального змісту повинна включати наступні знання:

- про функціональні (або конструктивні) особливості об'єктів праці;
- про способи перетворюючої діяльності людей;
- про трудові процеси, їх організацію;
- знання про організацію сучасного виробництва, техніку, технологію сучасного виробництва;
- про технологічну документацію;
- про сучасні матеріали, знаряддя праці, предмети і засоби праці;
- елементи основ наук, які сприяють вибору оптимальних способів перетворюючої діяльності.

Наступною необхідною дією є співвіднесення знань, специфічних прийомів пізнавальної діяльності та логічних прийомів мислення.

Для усвідомленого виконання трудових завдань в рамках вивчення технології учні повинні засвоїти такі специфічні прийоми пізнавальної діяльності: виділення мети діяльності, аналіз фактів завдання, виявлення конкретних цілей перетворення і можливих шляхів їх досягнення, вибір найбільш прийнятної шляху і розробка способів його реалізації, зведення невирішеного завдання до вирішеного, контроль і оцінка результатів, подальша корекція технологічного процесу.



З огляду на провідні функції курсу трудового навчання, систему теоретичних знань, практичних умінь і навичок, особливості навчально-пізнавальної діяльності молодшого школяра, аналізуючи теорії, різні програми трудового навчання та досвід вчителів, ми прийшли до висновку про те, що навчальний процес повинен бути побудований таким чином, щоб в ході виконання трудових завдань діти вчилися застосовувати логічні прийоми мислення:

- застосовувати аналіз, синтез і порівняння в процесі отримання знань;
- виокремлювати суттєві, загальні ознаки і усвідомлено сприймати інші, як несуттєві;
- абстрагуватися і виділяти головне;
- систематизувати об'єкти, поняття, явища і встановлювати відносини між ними, їх властивостями, зв'язками;
- від факту належності об'єкта до конкретного класу переходити до системи властивостей, якими володіє даний об'єкт;
- здійснювати класифікацію об'єктів, явищ, процесів, встановлювати відносини між ними – як фактор закріплення знань;
- використовувати узагальнення - як фактор розширення знань.

Специфіка трудового навчання полягає в тому, що воно носить практичний характер, що передбачає активну творчу участь дітей в предметно перетворювальній діяльності. Досвід, придбаний дитиною на уроках праці, формується, в основному, в предметно-практичній діяльності. Ця діяльність є матеріальною, оскільки вона спрямована на зміну матеріального світу, створення матеріальних продуктів. Навчальна діяльність учнів протікає в умовах, насичених предметним змістом, серед джерел знань важливе місце займають натуральні об'єкти (матеріали, знаряддя і предмети праці), технологічні процеси.

Це розкриває широкий спектр можливостей розвитку пізнавальної діяльності взагалі і логічного мислення учнів зокрема. Тобто пізнавальна діяльність в цілому розвивається, а процеси мислення й пам'яті мають 3 генетичні форми реалізації: предметно-практичну (наочно-дійову); образну (наочно-образну); словесно-логічну (понятійну).

Засобами реалізації кожної з трьох форм будуть:

- предметно-практичної - предмети і їх аналоги (матеріали, інструменти, різні вироби, моделі навколишньої дійсності);
- образної - різні зображення (малюнки, креслення, схеми, технологічні карти);
- словесно-логічної - знаки, умовні позначення, логічні операції з ними, усні формулювання, пояснення.

Три форми пізнавальної діяльності пов'язані генетично і розглядаються психологами як послідовні стадії розвитку мислення. Словесно логічне мислення ґрунтується на предметно-практичному і образному.

Таким чином, середовище навчання, орієнтоване на розвиток логічного мислення в трудовому навчанні повинне складатися з матеріальних предметів, наочного представлення цієї предметності і словесних формулювань (у вигляді схем, малюнків, креслень, інструкцій), які реалізуються в ході виконання технологічних завдань.

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

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури встановив, що більшість науковців визначають логічне мислення, як вид мислення, сутність якого полягає в оперуванні поняттями, судженнями і умовиводами з використанням законів логіки, формування якого відбувається через освоєння учнями системи понять, логічних конструкцій з певних галузей знання, а також відрізняється тимчасовим, структурним (етапним) і усвідомленим характером й оцінюється через прості (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення) та складні (заперечення, доведення, спростування) мисленеві операції. На уроках трудового навчання навчальна діяльність учнів протікає в умовах, насичених предметним змістом, серед джерел знань важливе місце займають натуральні об'єкти (матеріали, знаряддя і предмети праці), технологічні процеси. Це розкриває широкий спектр можливостей розвитку пізнавальної діяльності взагалі і логічного мислення учнів зокрема.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Баракина Т. В. Возможности вивчення елементів логіки під час уроків математики та інформатики у початковій школі / Т. В. Баракина // Початкова школа плюс до і після. – 2009. – № 4. – С. 33-37].
2. Браїлко Т.Б. Особливості мислення молодших школярів: [навч. посіб.] / Т.Б. Браїлко. – Х.: Ранок, 2010. – 176 с.
3. Григор'єва Г. І. Логіка. Цікаві матеріали у розвиток логічного мислення. 2 клас. / Г. І. Григор'єва – Учитель – АСТ, 2004. –112 с
4. Кабанова–Меллер Е.Н. Формирование приёмов умственной деятельности умственного развития учащихся: [науч.-метод. пособие] / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288с.
5. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости:[учеб. пособие] / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
6. Кондаков Н.И. Введение в логику: [учебн. пособие] / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1967. – 476 с.
7. Краткий словарь системы психологических понятий / [составитель К.К. Платонов]. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
8. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И.Я. Лернер // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 31-34.
9. Мельникова Т.А. Математика 1–4 классы. Развитие логического мышления: [учеб.-метод. пособие] / Т.А. Мельникова, О.В. Черемашенцева. – М.: Учитель, 2018. – 132 с.
10. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: [избранные психологические труды] / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. –222 с.
11. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посібн. / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 1998. – 479 с
12. Огерчук Л.Ю. Изучение «Технологии» как средство развития логического мышления младших школьников: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.Ю. Огерчук. – Москва, 1998. – 190 с.
13. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить: [учебн. пособие] / В.Ф. Паламарчук. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
14. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка: [учебн. пособие] / Ж. Пиаже. – СПб.: Союз, 1997. – 436 с
15. Поляков В.А. Проблемы развития современной системы трудового обучения учащихся средней общеобразовательной школы. Дис. ...доп. пед. наук. / В.А. Поляков – М., 1979. – 432 с.
16. Рутковский .В. Основные типы умозаключений: [учеб. пособие] / Л.В. Рутковский. – СПб.: типолитограф. А.Е. Ландау, 1888. – 160 с.



17. Савченко О.Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников / О.Я. Савченко. – К.: Радянська школа, 1982. – 176 с.  
 18. Тальзина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Тальзина. – М.: Просвещение, 1988. – 173 с.  
 19. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А.В. Усова. – М.: Педагогика, 1986. – 225 с.  
 20. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – Ленинград: Издательство Академии педагогических наук, 1948. – 565 с.  
 21. Федоренко О.І. Формування логічних умінь у процесі професійної підготовки вчителів / О.І. Федоренко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/2212/>  
 22. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / Віктор Борисович Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.

УДК 373.3.016:51

Альона ВИНОГРАДОВА

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

(студентки II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Демченко Ю. М.

У статті проаналізовано особливості викладання математики в умовах Нової української школи, визначено та систематизовано найбільш дієві технології навчання математики в початковій школі, а також характерні особливості сучасного уроку математики в площині нового бачення процесу навчання, здійснення якого базується на взаємодії вчителя й учнів в умовах реалізації компетентнісного підходу.

**Ключові слова:** викладання математики, технології навчання, урок математики, початкова школа.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку української освіти, її інтеграції до європейського освітнього простору, постала проблема модернізації початкової математичної освіти. Державний стандарт початкової освіти, який визначає курс розвитку системи освіти – компетентнісно орієнтованим, навчання математики спрямовує на досягнення нового освітнього результату – опанування молодшими школярами математичної та інших ключових компетентностей, розвиток мислення, здатності розпізнавати і моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір [6].

Математика є однією з найбільш значущих навчальних дисциплін, яка може бути дуже потрібною в житті кожної людини. Без математики неможливо обійтися в принципі, з огляду на час, в якому ми живемо. Математика, як навчальний предмет, містить необхідні передумови для розвитку пізнавальних здібностей учнів, вона формує і коригує такі форми мислення, як синтез, порівняння, аналіз розвиває здатність до узагальнення, конкретизації, створює умови для корекції пам'яті, уваги та інших психічних функцій. В даному процесі спостерігається розвиток мови дітей, вона збагачується спеціальними математичними термінами і виразами. При поясненні вирішення тієї чи іншої задачі, учень набуває навичок раціонального пояснення своїх дій, робить це точно і лаконічно, без додавання зайвих слів або виразів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз фахової методичної літератури та останніх досліджень свідчить, що проблемами оновлення змісту й методики викладання математики у початковій школі займалися М. Богданович, Л. Кочина та інші.

Сучасні дослідження математичної початкової освіти присвячені: компетентнісному підходу у навчанні математики в початковій школі (О. Глобін, М. Бурда, Д. Васильєва, В. Волошена, О. Вашуленко, Н. Мацько, Т. Хмара.); використанню інноваційних технологій навчання математики у початковій школі ((Н. Солань); особливостям моделювання математичних уроків (Л. Коваль). особливостям впровадження компетентнісно орієнтованого навчання на уроках математики в початковій школі присвячені праці видатного українських дидакта О. Савченко.

Проте, попри великий обсяг досліджень у сфері початкової математичної освіти, на сьогоднішній день залишаються не систематизованими технології навчання, які б сприяли розвитку компетентнісно – орієнтованого навчання, а також чітко не окреслена модель сучасного уроку математики.

**Мета статті:** полягає у спробі аналізу особливостей викладання математики в умовах нової української школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вітчизняні вчені виділяють чотири основні характеристики у визначенні поняття «компетентність»:

– використання компетентності завжди відбувається у певному контексті (скажімо, у конкретній навчальній ситуації);

– компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід, а не описує процес, під час якого він набув цю компетентність (наприклад, учень показує, що саме він уміє, а не розповідає: «Я читав, я писав...»);

– для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти;

– компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час [10, с. 12].

Об'єктивною проблемою впровадження компетентнісного підходу до навчання математики є необхідність технологічної адаптації навчально-виховного процесу відповідно до нових вимог. Запровадження даного підходу до навчання математики, вимагає відходу від традиційної інформаційно – накопичувальної спрямованості процесу навчання і перенесення центру ваги із засвоєння нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток у школярів здатності самостійно практично діяти, застосовувати індивідуальний позитивний досвід та досягнення у нестандартних, творчих, життєвих ситуаціях [9, с. 15].



Із запровадженням компетентнісного навчання змінюється підхід до оцінювання навчальних досягнень. В загальних критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, затверджених Міністерством освіти і науки України зазначено, що оцінювання учнів має ґрунтуватися на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач [11].

Оновлена програма з математики для 1-4 класів відображає зміни в змісті шкільної математичної освіти, адже спрямована на формування в молодших школярів предметної математичної компетентності, яка виявляється у таких ознаках:

- цілісне сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності;
- розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних методів;
- здатність розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, виконувати дії за алгоритмом, обґрунтовувати свої дії;
- вміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією;
- вміння орієнтуватися на площині та в просторі;
- здатність застосовувати обчислювальні навички й досвід вимірювання величин у практичних ситуаціях [16, с. 206].

Таким чином, компетентнісна модель шкільної математичної освіти, в основі якої лежать діяльнісний та особистісно зорієнтований підходи, вимагають нових підходів до організації освітнього процесу в початковій школі, підбору інноваційних форм та методів у викладанні навчальної дисципліни, створення атмосфери співробітництва та довіри між учнями та вчителями, що сприятиме не лише засвоєнню знань першими, але і практичному застосуванню

Завдання дослідження: полягають у визначенні та аналізу найбільш дієвих технологій навчання, які сприяють реалізації компетентнісного підходу у початковій математичній освіті та з'ясуванні особливостей сучасного уроку математики у контексті компетентнісного підходу.

Одним з основних завдань освіти є розвиток в учнів інтересу до навчання, творчості. Для вирішення цієї проблеми, реалізуючи інноваційну освітню програму, ми широко застосовуємо сучасні навчальні технології, що дозволяють урізноманітнити форми і засоби навчання, котрі підвищують творчу активність учнів. Досвід роботи показує, що моделювання уроків в різних технологіях - справа не проста, але сьогодні це вимога часу.

Аналізуючи наукові роботи відомої вченої дидактики, Г. Щукіну, ми вважаємо, що цікавий урок можна провести, дотримуючись таких умов:

- особистості вчителя (навіть нудний матеріал, який пояснюється улюбленим учителем, добре засвоюється);
- змісту навчального матеріалу;
- застосування сучасних навчальних технологій [1, с. 120].

Слово «технологія» походить від грецького слова: «*techne*» – мистецтво, майстерність, вміння і «*logos*» – наука, закон. Дослівно «технологія» – наука про майстерність [5]. Існує досить велика кількість інноваційних педагогічних технологій навчання математики. Не можна сказати, що одна з них краща, а інша гірша, або для досягнення позитивних результатів досить використовувати тільки одну з технологій. Рекомендується здійснювати вибір технології в залежності від предметного змісту, цілей уроку і рівня підготовленості учнів. Педагогічний процес за своїм змістом і цілеспрямованістю дуже різноманітний і багатогранний. Не можна підлаштувати навчально-виховну роботу до однієї навчальної технології, однаково придатної для виконання всіх завдань навчання і виховання учнів. Підбираючи технології навчання учнів початкових класів, педагогу слід враховувати вікові особливості дітей.

В умовах Нової української школи, пріоритетним завданням вчителів початкових класів постає пошук та впровадження нових технологій навчання, які б ґрунтувались на сучасних педагогічних теоріях та дидактичних принципах. Вони повинні сприяти розвитку діяльнісного підходу у початковій освіті.

Упровадження педагогічних технологій в освітній процес – важка, але цікава робота. Для досягнення результатів потрібен час, а також серйозна самостійна робота учнів. Професійні вміння учителя повинні бути спрямовані на діагностику діяльності учнів, щоб своєчасно допомогти подолати труднощі в пізнанні і застосуванні знань. Учні повинні володіти основними навичками: думати, розуміти суть речей, осмислювати ідеї і на основі цього шукати потрібну інформацію, трактувати її та застосувати в конкретних умовах, формувати і аргументувати особисту думку. Цьому сприяє використання різноманітних технологій навчання на уроках початкової школи [2, с. 240].

Одним із провідних методів в системі інноваційних технологій навчання виступає т.зв. проєктний метод – самостійна діяльність учнів (індивідуальна, парна, групова), що передбачає сукупність певних дій, документів, текстів з метою розв'язання деякої проблеми з отриманням кінцевого результату практично важливого для учасників проєкту (якщо це теоретична проблема, то пропонується конкретне її розв'язання, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження). Даний метод передбачає гуманізацію, демократизацію та реалізацію впровадження індивідуалізації навчального процесу; сприяє інтелектуальному розвитку учнів; виробленню дослідницьких, творчих, пізнавальних навичок; критичного мислення. [3, с. 95]

#### *Технологія «Портфоліо»*

Відповідно до вимог Нової української школи, особливе місце в новій системі оцінювання приділено технології «Портфоліо» для стимулювання активності, розвитку творчого потенціалу дітей, яка дозволяє



простежити індивідуальний прогрес учня, допомагає йому усвідомити свої сильні і слабкі сторони, дозволяє розмірковувати не тільки про навчальні, але і про творчі і комунікативні досягнення.

Створення портфоліо – довгострокова програма (починається з першого класу). Протягом чотирьох років учні працюють над збором матеріалів, вибирають найбільш вдалі творчі роботи, із задоволенням беруть участь в різноманітних конкурсах та олімпіадах різного рівня.

У розділі «Мої досягнення» поміщаються грамоти, сертифікати, листи подяки, підсумкові листи успішності. В кінці навчального року проводиться аналіз навчальних досягнень. Діти з натхненням представляють свої портфоліо. Введення технології «портфоліо» дає позитивні результати в контексті особистісно – орієнтованого та діяльнісного підходів.

#### *Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)*

Сьогодні ІКТ можна вважати тим новим способом передачі знань, який відповідає якісно нового змісту навчання і розвитку дитини. Він дозволяє дитині з інтересом вчитися, знаходити джерела інформації, виховує самостійність і відповідальність при отриманні нових знань.

Щоб збагатити урок, зробити його більш цікавим, доступним і змістовним, при плануванні ми передбачаємо, як, де і коли краще включити в роботу ІКТ: для перевірки домашнього завдання, пояснення нового матеріалу, закріплення теми, контролю над засвоєнням вивченого, узагальнення та систематизації пройдених тем, для уроків розвитку мовлення і т. д. Використання ІКТ дає нам можливість диференціювати навчальний процес, проводити на уроках математики справжні віртуальні подорожі. Очевидно, що комп'ютер є потужним стимулом для творчості дітей, тому продуктивність уроків з використанням ІКТ дуже висока. Екран монітора притягує увагу, якого ми часом не можемо домогтися при фронтальній роботі з класом [4, с. 138].

Важлива роль у навчанні математики відводиться ігровим технологіям, які представляють собою систему застосування різних дидактичних ігор в навчанні, формує вміння розв'язувати задачі на основі компетентного вибору альтернативних варіантів. Ігрова технологія забезпечує досягнення єдності емоційного і раціонального в навчанні. Відомий французький вчений Луї де Бройль стверджував, що всі ігри (навіть найпростіші) мають багато спільних елементів з роботою вченого. У грі приваблює поставлене завдання і труднощі, яку можна подолати, а потім радість відкриття і відчуття подоланого перешкоди. «Вчитися можна тільки весело. Щоб перетравлювати знання треба поглинати їх з апетитом», – писав А. Франс. На уроках математики гра розвиває обчислювальні навички, логічне мислення, в учнів виробляється вміння зосередитися, розвивається увага, прагнення до знань. У підручнику математики включені сюжети національних ігор, які використовуються в якості фізкультхвилинок або ігор на уроках і під час відпочинку. Діти із задоволенням грають в такі ігри, як: перетягування каната, гра в чехарду, «виштовхни плечем» і т. д. Учні в ході гри вчаться, пізнають, запам'ятовують нове, орієнтуються в незвичайних ситуаціях, розвивають навички, фантазію. Навіть найбільш пасивні учні включаються в гру з величезним бажанням [15, с. 109].

Використання ігрових технологій найбільш ефективно у класах, де переважають діти з нестійкою увагою, зниженим інтересом до навчального предмету.

Відтак можна виділити позитивні і негативні моменти застосування ігрових технологій на уроках математики у початковій школі. До позитивних належать такі:

- у процесі гри учні опановують нові знання та досвід діяльності, подібний до того, який би вони набували у реальному житті;
- гра дає учням змогу самостійно розв'язувати складні проблеми, а не залишатися пасивним спостерігачем;
- гра створює потенційну можливість перенесення знань та досвіду діяльності з навчальної ситуації в реальну;
- ігри забезпечують навчальне середовище швидкого реагування на дії учня;
- ігри уможливають так зване ущільнення часу: упродовж короткочасної гри учень опановує більше навчальної інформації;
- ігри психологічно стимулюють учнів до прийняття самостійних рішень і переконують у необхідності виваженого підходу до нього.

Негативні моменти застосування ігрових технологій полягають у тому, що:

- інколи ігри потребують більших затрат часу порівняно з традиційними методами навчання;
- часто ігри акцентують досвід діяльності, який не є основним для проєктованого засвоєння змісту навчання;
- під час гри можливі неконтрольовані спалахи емоцій учнів;
- окремі ігри передбачають обмежену кількість учасників, тому перші неможливо використовувати для фронтального навчання [15].

Для ефективного розвитку розумового потенціалу учнів в першу чергу необхідно забезпечити інформаційну базу діяльності, основою якої є знання. Їх ефективне засвоєння залежить від багатьох факторів. Одним із найважливіших є уявлення навчального матеріалу в такій формі, яка найбільш відповідає особливостям сприйняття і переробки інформації учнями, що володіють різними способами пізнавальної діяльності.

Ключовою ідеєю технології розвитку навчально-інтелектуальних умінь у процесі навчання математики в початковій школі з урахуванням предметно-діялісної компетенції є компетентнісний підхід. Компетентнісний підхід орієнтований на практичну спрямованість освітнього процесу. Пропонована





технологія розвитку інтелектуальних умінь з урахуванням предметно-діяльнісної компетенції в процесі навчання математики формує систему знань, умінь, навичок і досвіду учнів у використанні математики в реальних життєвих ситуаціях. Направленість процесу навчання математики в початкових класах на формування основних розумових операцій дозволяє включити інтелектуальну діяльність молодшого школяра в різні співвідношення з іншими сторонами його особистості, перш за все з мотивацією і інтересами, надаючи тим самим позитивний вплив на розвиток уваги, пам'яті (рухової, образної, емоційної, смислової), емоції і мову дитини. Для підвищення мотивації та інтересу в навчанні математики виникає необхідність у введенні в навчальний процес системи творчих завдань. Особливо привертають увагу дітей різні блиц-турніри, вікторини та ін.

Таким чином, використання сучасних освітніх технологій дозволяє вчителям досягати високої якості навчання, збільшується число учнів, які беруть участь в олімпіадах, дослідницьких проєктах і різних творчих конкурсах. Застосування нових технологій в початковій школі сприяє розвитку у школярів пізнавальної активності, творчості, креативності, вміння працювати з інформацією, підвищення самооцінки, формування позитивної мотивації до вивчення математики в початковій школі, а головне, підвищується динаміка якості навчання.

Вище згаданий компетентнісний підхід тісно пов'язаний із такими підходами до навчання, як особистісно зорієнтований та діяльнісний. Сучасний урок математики у початковій школі повинен бути зорієнтованим на реалізацію даного підходу і вирішувати наступні завдання:

- підвищення рівня мотивації учнів;
- використання суб'єктивного досвіду набутого учнями;
- ефективне та творче застосування набутих знань та досвіду на практиці;
- формування у учнів навичок отримувати, осмислювати та використовувати інформацію з різних джерел;
- здійснення організаційної чіткості та оптимізації кожного уроку;
- підвищення рівня самоосвітньої та творчої активності учнів;
- створення умов для інтенсифікації навчально-виховного процесу;
- наявність контролю, самоконтролю та взаємоконтролю за процесом навчання;
- формування моральних цінностей особистості;
- розвиток соціальних та комунікативних здібностей учнів;
- створення ситуації успіху [7].

Оскільки реалізація компетентнісного підходу, згідно дослідження видатного дидакта О. Савченко, має особистісно-діяльнісне вираження [14, с. 200], то побудова процесу навчання на уроках математики, зорієнтованого на формування у молодших школярів ключових компетентностей, має ґрунтуватися зокрема на теорії діяльності.

Щоб побудувати сучасний урок математики, слід спиратися на базову модель. На жаль, у психолого-педагогічній літературі бракує єдиної класифікації моделей. Зокрема, Л. Фрідман поділяє їх на три класи: матеріальні (чи предметні); знаково-символічні та ідеальні (розумові, уявні, що створюються суб'єктом у вигляді образу, уявлення) [12].

З метою якісного оновлення уроку математики на основі реалізації компетентнісного підходу особливу увагу слід звернути на проблему організації процесу навчання на основі діагностики. Значну роль зазначеній проблемі приділяє О. Савченко, стверджуючи, що цей процес має спрямовуватися на всебічне вивчення особистості. Поступово слід нагромаджувати дані про фізіологічні і психологічні особливості школяра, емоційну спрямованість, естетичні уподобання тощо [13, с. 12].

Таким чином, моделюючи будь-який урок математики у початковій школі, учитель має усвідомлювати, не тільки власне поле діяльності, а й поле діяльності учнів. При цьому педагогу доцільно орієнтуватися не тільки на навчальні можливості учнів, а й урахувати особливості розумової організації пізнавальних процесів, різні канали сприйняття школярами інформації (кінестетичний, аудіальний, візуальний), тип вищої нервової діяльності (активна й інертна динаміка працездатності) тощо.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У статті ми спробували проаналізувати особливості викладання математики в умовах Нової української школи. Для цього ми визначили та проаналізували найбільші дієві, на нашу думку, технології навчання математики в початковій школі, також ми з'ясували, що застосування інноваційних технологій у навчанні математики дозволяє вчителям досягати високої якості навчання, розвитку у школярів пізнавальної активності, творчості, креативності, вміння працювати з інформацією, підвищення самооцінки, формування позитивної мотивації до вивчення математики в початковій школі, а головне, підвищується динаміка якості навчання.

Окрім цього нами були визначені характерні особливості сучасного уроку математики у початковій школі в площині нового бачення процесу навчання, здійснення якого базується на взаємодії вчителя й учнів в умовах реалізації компетентнісного підходу.

Мету наших подальших досліджень з даної тематики ми вбачаємо у розширенні кола інноваційних технологій для ґрунтового аналізу та впровадження у навчальний процес, а також розробку оптимальної моделі сучасного уроку математики для початкової школи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1979. 160 с.
2. Богданович М. В. Урок математики в початковій школі : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2004. 280 с.



3. Герашенко О. Організація проектної роботи учнів на уроках математики в початковій школі. Розвиток особистості молодшого школяра : сучасні реалії та перспективи : матеріали четвертої науково-практичної інтернет-конференції молодих науковців та студентів, м. Бердянськ, м. Вінниця, м. Івано-Франківськ, м. Кам'янець-Подільський, м. Київ, м. Кропивницький, м. Полтава, м. Умань, (Випуск 5), 2018. С. 94-96
4. Гладко М. П. Використання ІКТ на уроках математики в початкових класах. Таврійський вісник освіти. 2016. № 3. С. 133-141. URL: [http://www.nbu.gov.ua/UJRN/Tvo\\_2016\\_3\\_25](http://www.nbu.gov.ua/UJRN/Tvo_2016_3_25)
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Вид. друге, доповн. й виправл. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с
6. Державний стандарт початкової освіти. URL: [http://www.mon.gov.ua/newstmp/20\\_1/20\\_04/12](http://www.mon.gov.ua/newstmp/20_1/20_04/12)
7. Коваль Л. Особливості моделювання сучасного уроку математики в початковій школі відповідно до проблем її реформування. Гірська школа Українських Карпат. 2015. № 12-13. С. 139-143. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk\\_2015\\_12-13\\_52](http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2015_12-13_52)
8. Онопрієнко О. В., Листопад Н. П., Скворцова С. О. Компетентнісний підхід у навчанні математики : редакції газет з дошкільної та початкової освіти. Київ : Бібліотека «Шкільного світу», 2014. 128 с.
9. Глобін О. І., Бурда М. І., Васильєва Д. В., Волошена В. В., Вашуленко О. П., Мацько Н. Д., Хмара Т. М. Компетентнісно орієнтована методика навчання математики в основній школі : метод. посібник. Київ : Педагогічна думка, 2015. 245 с.
10. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.04.2018).
11. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11#Text>
12. Кочина Л. П. Особливості побудови уроку математики в початкових класах. Початкова школа, 2006. № 7. С. 27
13. Савченко О. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу. Початкова школа, 2015. № 3. С. 10-15.
14. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ : «Magistr-S», 1997. 256 с
15. Салань Н. В. Застосування ігрових технологій на уроках математики та інформатики у початковій школі. Фізико-математична освіта. 2016. Вип. 4. С. 108-111. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo\\_2016\\_4\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2016_4_25)
16. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти : 1-2 класи. Київ : ТД «ОСВІТА – ЦЕНТР», 2018. 240 с.

УДК 373.3.016:81

Каріна ВЕРЕСЮК

**ПРОБЛЕМИ ОПРАЦЮВАННЯ МОВНИХ РОЗБОРІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)**Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.*

*У статті розглянуто основні проблеми методики навчання мовним розборам у початковій школі в умовах упровадження інноваційних технологій на прикладі синтаксичного та морфемного розборів.*

**Ключові слова:** мовні розбори, морфемний розбір, синтаксичний розбір, мультимедійні технології.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Завдання вчителя полягає у тому, щоб полегшити учням засвоєння основних теоретичних відомостей з української мови та сформуванню в них певні мовні навички, зокрема, мовних розборів, подавши матеріал адаптовано, доступно відповідно до шкільної програми. Методика мовного аналізу не достатньо висвітлено в науковій літературі, трапляються поодинокі статті, що стосуються цієї проблеми. Ураховуючи стрімкий розвиток інноваційних та мультимедійних технологій, їх активне впровадження в навчальний процес, виникає потреба більш змістовної та ґрунтовної розробки сучасної методики мовних розборів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній мовознавчій науці виокремилася три напрямки розуміння мовного аналізу: а) як метод навчання (Є. М. Дмитровський, Ю. К. Бабанський, І. Р. Палей, В. І. Капинос, Л. П. Федоренко, О. В. Текучов, І. Г. Чередниченко); б) як засіб навчання (А. Б. Хлебникова, Т. А. Шаповал, М. М. Разумовська, О. М. Біляєв, Г. Р. Передрій, О. І. Власенков); в) як характер діяльності учнів у процесі засвоєння знань (М. Р. Лернер, М. М. Скаткін) [7, с. 52].

Питання мовного аналізу та розбору цікавило науковців, учителів ще у 50-70 рр., дискусивними вони є і дотепер. Певні аспекти мовного розбору висвітлили у своїх працях такі провідні педагоги і методисти, як С. Х. Чавдаров, В. І. Масальський, Є. М. Дмитровський, А. П. Медушевський, І. Г. Чередниченко, П. С. Стрільців, Г. Р. Передрій, С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко та інші, які досліджували позитивне у мовному розборі та звертали увагу на недоліки в практиці його проведення [7].

3-поміж практичних завдань і вправ у навчанні рідної мови важливе значення має мовний аналіз, що як термін у теорії й практиці навчання мови з'явився завдяки І. Г. Чередниченку, який виокремлював метод аналізу мовного матеріалу й граматичний розбір, що, на його думку, є різновидом мовного аналізу, його складником [5, с. 14]. У спеціальній літературі дотепер відсутнє цілісне, системне визначення поняття мовний розбір, що багатьма вчителями вживається як синонім до поняття «мовний аналіз», оскільки питання мовного аналізу, розбору розглядаються дослідниками неоднозначно, не існує єдиної, загальноприйнятої дефініції, яка б універсально й всебічно характеризувала ці поняття [5, с. 14].

Зрозуміло, навчання мови передбачає комплексне вивчення мовного матеріалу, що зумовлює широке застосування різних видів мовного розбору, проте кожен із них окремо не взаємодіє і не спрямований на комплексну характеристику мовних явищ, що є, зі свого боку, суттєвим недоліком у викладанні мови. Г. Р. Передрій відзначає, що мовний розбір, за яким слово або речення аналізується в кількох аспектах, у методичній літературі називають по-різному: синтетичним, загальним, суцільним, змішаним, комбінованим. Змішаний розбір – це характеристика слова, словосполучення або речення в двох і більше аспектах. Змішаним є, наприклад, морфологічно-синтаксичний, морфемно-словотворчий, лексико-морфологічний і т. д. Цей розбір слід розглядати як підсумкову роботу й проводити в кінці та на початку року [7, с. 59].

У Словнику лінгвістичних термінів зазначається, що мовний розбір «...за обсягом проведення може бути повний і частковий, за способом виконання – усний і письмовий, за змістом – фонетичний, лексичний, морфемний, словотворчий, етимологічний, морфологічний, синтаксичний, орфографічний, пунктуаційний.



Будь-який розбір необхідно проводити, зберігаючи чітку послідовність у визначенні й характеристиці ознак аналізованого явища. Міра докладності кожного з видів розбору визначається метою, завданням та умовами його проведення (в школі, у вузі, на тому чи іншому етапі навчання)...» [4, с. 241].

Усі види мовного аналізу належать до активних методичних прийомів, що пов'язують теорію з практикою, забезпечують систематичне повторення і закріплення вивченого матеріалу [2, с. 40].

Ми дотримуємося думки педагогів про те, що мовний розбір може застосовуватися і на різних етапах засвоєння знань: при опрацюванні нової теми, закріпленні, повторенні матеріалу та з контрольною метою [8, с. 5].

**Мета дослідження** – висвітлення основних проблем опрацювання мовних розборів у початковій школі та пошуки шляхів їх методичного розв'язання (на прикладі морфемного та синтаксичного розборів).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема мовного аналізу виникла понад тридцять років тому, а саме в той час, коли в школі почали вивчати рідну мову як предмет в усьому багатстві її виявлення. До того часу вивчення мови зводилося переважно до засвоєння граматики й правопису.

Досить цікавим на нашу думку є погляд Г. Р. Передрій, яка, у своїй статті «Змішаний розбір слів як прийом повторення вивченого в IV класі», акцентує увагу на змішаних розборах (синтаксично-морфологічний, морфемно-словотворчий, лексико-морфологічний) [7, с. 59].

У своєму дослідженні ми звернули увагу на те, що в сучасній методичній літературі відсутній єдиний погляд на систему морфемного розбору в початкових класах. Частина авторів наполягають на тому, що слід починати з визначення закінчення слова, інші вказують на доцільність розпочинати морфемний розбір із визначення кореня слова.

Проблема полягає в тому, що для молодших школярів досить складним завдання є виділення закінчень, префіксів та суфіксів. Це пов'язано, насамперед, із недостатніми знаннями про морфеми та їх різновиди. Небагатий словниковий запас ускладнює пошук споріднених та однокореневих слів, і лише з розширенням лексичних знань учні починають швидше та точніше виділяти корені слів.

Одним із шляхів подолання цієї проблеми є розвиток уміння знаходити початкову форму слова, що значно покращує навичку визначати частину мови, рід, відмінок та відміну. Таке вміння стає в нагоді при морфемному розборі слова, полегшує пошук споріднених та спільнокореневих слів, визначенні закінчень та суфіксів. Зрозуміло, що у початковій школі це ускладнюється ще й тим, що ще не вводяться певні поняття, наприклад, відміни тощо.

Морфемний розбір та розширення знань із морфемної будови слова дають змогу учням поглибити свої уявлення як про частини слова, так і про словозміну, що стає поєднанням морфемних та морфологічних уявлень учня.

Морфемні знання учнів початкової школи формуються в три етапи. На першому – пропедевтичному етапі (1 клас), учитель проводить підготовчу роботу, ознайомлює учнів з основними частинами слова, учить знаходити спільнокореневі слова. На другому, основному етапі (2 клас), завдання вчителя полягає в ознайомленні з специфікою морфем у слові та з однокореневими словами. І вже на третьому етапі відбувається поглиблення знань та вдосконалення навичок (3 клас), тому на допомогу вчителю приходять вивчення частин мови та поглиблення уявлень учнів про морфемну будову слова, інакше кажучи, відбувається синтез морфологічних та морфемних уявлень.

При роботі з морфемами та морфемними розборами вчителю слід використовувати різні види вправ. Обов'язковими є вправи на спостереження за роллю морфем у слові на зразок: розберіть слова, пояснивши, яка частина другого слова змінила його значення (ліс – лісок); як утворилось інше слово в парі комбайн – комбайнер. Доречними є вправи на заміну морфем у слові: у поданих словах замініть префікс іншим, щоб вийшло слово з протилежним значенням: нормальний – анормальний. Наступні вправи – на добір слів: знайдіть спільнокореневі слова, які відносяться до різних частин мови; моделі й схеми. А також, власне морфемний розбір – письмовий та усний аналіз слова за його будовою.

Певні труднощі виникають в учнів початкової школи й під час роботи над синтаксичним розбором. Одна з перших проблем пов'язана з формуванням поняття про речення як слово або групу слів, що виражають закінчену думку. Саме закінченість думки відрізняє речення від словосполучення, тому вчитель має зіставляти речення з його частиною (словосполученням), демонструючи так закінченість і незакінченість думки, завершеність і незавершеність інтонаційної будови. Корисним буде використання вправ, де необхідно скласти не тільки самі речення, а й ряд речень, пов'язаних змістом.

Уже у 2 класі учні засвоюють, що речення бувають розповідні, питальні й спонукальні (без зазначення термінів). Важливо, щоб діти розпізнавали різні види речень не лише за розділовими знаками, а й за способами вираження розповіді, питання, спонукування, тобто синтаксичною будовою. Відмінність синтаксичної будови найкраще ілюструвати на одному реченні, змінюючи його зміст залежно від мети висловлювання.

Наступною проблемою при роботі з синтаксичним розбором стає засвоєння понять «головні члени речення», «основа речення», «підмет та присудок». Складність полягає в потребі абстрагуватися від конкретних уявлень й усвідомити загальне значення понять «підмет і присудок», як основи речення. Завдання вчителя навчити учнів робити аналіз речення, починаючи як з підмета, ставлячи питання до присудка, так і з присудка, через питання до підмета. Уміння встановлювати двосторонній зв'язок між головними членами допоможе учням правильно визначати граматичну основу речення, що стає особливо необхідним у реченнях з декількома іменниками.

Мультимедійні технології стали сьогодні найперспективнішим напрямком в інформатизації



навчального процесу. Сучасні інноваційні технології синтезують потужний освітній ресурс, що здатен забезпечити умови для формування та розвитку основних компетентностей молодших школярів, до яких можна віднести й мовні.

Інноваційні технології дають змогу розвивати й упроваджувати нові методичні підходи в організації педагогічного процесу, розв'язувати дидактичні проблеми.

Використання зокрема мультимедійних технологій на уроках української мови дало змогу наочно демонструвати значний об'єм навчального матеріалу, що допомогло покращити результативність навчання, економити час, розширити способи впливу на свідомість учнів. Так, наприклад, при вивченні типів речення, у вчителя є можливість не лише самому проговорювати той чи той тип речення, а й використовувати аудіо- та відео приклади. Тобто матеріал стає більш яскравим та виразним, що, зі свого боку, підсилює мотивацію учнів до навчання, допомагає краще зрозуміти матеріал уроку.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Мовні розбори є важливою частиною вивчення рідної мови. Не можна вважати мовний розбір механічним та схематичним засобом вивчення мови, оскільки він є певної мірою універсальним методом навчання, який не тільки закріплює набуті учнями знання, а й активізує їх пізнавальні можливості, зокрема, резервні. Він сприяє виробленню в них навичок послідовного, вдумливого аналізу мовних одиниць, привчає користуватися науковими прийомами аналізу й синтезу, допомагає в організації самостійної роботи. На жаль, сьогодні методика мовних розборів не привернула значної уваги вчених та науковців, у певних питаннях не існує чіткої, одноставної думки, тому вчителю іноді доводиться шукати самостійно шляхи виходу з тої чи тої дидактичної проблеми, пов'язаною з засвоєнням учнями мовних розборів. З іншого боку, швидкий розвиток інноваційних технологій, їх переваги та позитивні впливи на навчальний процес дають надію на полегшення роботи вчителя. Ми бачимо, як поєднуючи попередні методи з сучасними технологіями, сучасні вчителі отримують значно кращі результати в засвоєнні учнями того чи того поняття, ніж раніше. Поява нових методичних досліджень у цьому питанні сприятимуть позитивним результатам.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бадер В. І. Класифікація помилок у мовленні молодших школярів. Рідна шк. 1999. № 9. С. 53–55.
2. Валентій Л. В. Мовний аналіз у школі. Чернівці: Сіверянська думка, 1996. 150 с.
3. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Літера ЛТД, 2010. 364 с.
4. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. К.: Вища школа, 1985.
5. Жигора І. В. Мовні розбори як засіб узагальнення та систематизації знань із сучасної української мови (навчально-методичний посібник для студентів факультету педагогіки та психології). Кіровоград: Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2014. 51 с.
6. Коваль Г. П., Деркач Н. І., Наумчук М. М. Методика викладання української мови: Навч. посібник для студ. Педінституту. Тернопіль: Астон, 2008. 287 с. / Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/165187/>
7. Передрій Г. Р. Змішаний розбір слів як прийом повторення вивченого в IV класі. Укр. мова і літ. в школі. 1980. № 3. С. 50–59.
8. Чабайовська М. І. Мовний розбір у вищій та початковій школі: навч.-мет. посібник. Тернопіль: Мальва-ОСО, 2008.

УДК 376.1–316.4–056.26:001.8:37

Азіза ГАФАРОВА

### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ В ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНСЬКІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

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

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

*У статті проаналізовано теоретичні аспекти реалізації інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах України та зарубіжжя, розкрито зміст поняття «інтеграція» та висвітлено доступність вищої освіти для осіб з обмеженими можливостями шляхом адаптації її в освітнє середовище потребам та життєвих цілей молоді з інвалідністю.*

**Ключові слова:** особа з обмеженими можливостями, інтеграція, інклюзивна освіта.

**Постановка проблеми:** Сучасному етапові розвитку українського суспільства загалом та педагогічної науки, зокрема, у сфері реалізації програм інтегрованої освіти притаманний ряд проблем. Так, більшість запропонованих програм та здійснених досліджень інтегрованого (інклюзивного) навчання орієнтовані на середовище дошкільної освіти та загальноосвітньої школи, що є логічним, виходячи з принципів наступності та послідовності. У той же час, постає питання розробки спеціалізованих програм соціального супроводу студентів з обмеженими функціональними можливостями в освітньому середовищі ВНЗ, адже серед студентської молоді є такі, що навчалися в інтернатних закладах або спеціалізованих закладах, на індивідуальному навчанні, в системі дистанційної освіти та в звичайних школах, що зумовлює значні розходження в рівнях їхньої готовності як до режиму навчання у вищій школі загалом, так і функціонування в середовищі здорових людей.

Для розуміння причин успішності реалізації стратегії інтегрованого навчання студентів з обмеженими функціональними можливостями у загальній системі університетської освіти країн Європейського Союзу та США, слід зупинитись на характеристичні додаткових факторів, що сприяли їй.

Так, навчання та викладання в інтегрованому середовищі ВНЗ передбачає наявність певної системи цінностей, формування якої у спільноті дорослих людей має власні особливості у порівнянні з дошкільними закладами чи загальноосвітньою школою.



**Аналіз досліджень і публікацій:** Як зазначає норвезький дослідник Г. Стангвік, “професійна компетенція прямо пов’язана з ціннісними установками. Інтеграція базується на визначеному комплексі цінностей, які дозволяють визначати, що є більш важливим, значимим, правильним і обґрунтованим в освітньому процесі. Тому будь-яка спроба перенести знання та вміння з однієї системи в іншу наштовхується на значні труднощі, якщо в основі цих систем лежать різні цінності. Для того, щоб ідея інтеграції дійсно “запрацювала”, необхідно, щоб вона заволоділа свідомістю вчителів, стала складовою частиною їх професійного мислення. А це, в свою чергу, означає необхідність спеціальних зусиль по зміні останнього” [4].

Норвезький досвід, на думку Г. Стангвіка, виявляє, що спеціалісти далеко не відразу оволодівають тими професійними ролями, які необхідні для інтеграції. “Процес включає декілька стадій: від відвертого або прихованого опору через пасивне прийняття до активного прийняття. Сьогодні ми вже наблизились до завершальної стадії. Але для цього знадобилось приблизно 20 років” [4].

**Мета статті:** розмежувати поняття інклюзії та інтеграції та проаналізувати особливості реалізації соціальної адаптації в освітньому просторі ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Під інтеграцією розуміється залучення інвалідів в суспільство як повноправних його членів, що беруть активну участь у всіх сферах життєдіяльності. У Європі ще у 70-х рр. ХХ ст. розпочалась інтеграція осіб з особливими потребами у середовище ВНЗ. Якщо інтеграція – це входження людини у суспільство, освітні заклади, інші колективи на постійній основі, то інклюзія передбачає забезпечення можливості повноцінної участі кожної людини у всіх сферах діяльності цих спільнот, тобто створює умови для їх інформаційної, освітньої та соціальної безбар’єрності. Відмінність в тому, що в процесі інтеграції людина пристосовується до закладу освіти, а при інклюзії – освітній заклад створює всі необхідні умови для задоволення індивідуальних потреб людини.

Провідною тенденцією розвитку системи освіти для осіб із обмеженими функціональними можливостями у Європі, починаючи з 70-х років, стає “включення в загальний потік” (mainstreaming) або інтеграція. Перехід до інтегративних форм навчання, визнання всіх без виключення дітей (незалежно від ступеня важкості порушення) такими, що можуть навчатись, кардинальна реконструкція системи спеціальної освіти стали наслідком демократизації західноєвропейського суспільства; розвитку тенденцій гарантованого забезпечення прав кожного; проведення антидискримінаційної політики в умовах економічного підйому.

Прийняття філософії співдружності рівних людей з різними проблемами, примусило суспільство по-новому оцінити систему спеціальної освіти. Те, що раніше оцінювалось як її перевага: збільшення кількості спеціальних навчальних закладів, більш широке охоплення спеціальною освітою – у семидесяті роки ХХ ст. починає оцінюватись негативно. Направлення дитини в спеціальну школу, а тим більше в інтернат у цей період сприймається як спроба ізоляції від батьків, однолітків, повноцінного життя. “Навіть найкращі сучасні заклади з хорошим обладнанням і достатньо кваліфікованим персоналом є безликими, оскільки в основі інституціоналізації лежить припущення, що інтерновані нездатні жити самостійно, як інші члени спільноти, а тому вони стають пасивними і залежними. Сам факт їх відокремлення від суспільства сприяє цій тенденції і розвитку того, що зазвичай називають “інституційним менталітетом”, а це, в свою чергу, представляє собою новий вид інвалідності, оскільки перешкоджає реінтеграції в суспільство” [2].

У сучасній освітній політиці США та країн Західної Європи питання доступу до освіти молоді з обмеженими функціональними можливостями розглядається у трьох можливих площинах:

- розширення доступу до освіти (wkleningparticipation);
- інтеграція (mainstreaming);
- інклюзія (inclusion) [3].

У той же час як пріоритет визначаються саме принципи інтегрованого (як вищий рівень – інклюзивного) навчання у системі вищої освіти. Окреслений процес розвивається поступально: концепція інтегрованого навчання у закладах дошкільної освіти та загальноосвітніх школах є фактично сформованою і успішно реалізується. Інтеграційні процеси у вищій школі виступають як надбудова і мають у своїй основі продовження традицій попереднього освітнього рівня з урахуванням специфічних особливостей освіти дорослих людей.

На початок 90-х років у Західній Європі остаточно утвердилась концепція інтегрованого навчання в загальноосвітній школі і на порядок денний постало питання пошуку оптимальних форм професійної та вищої освіти для людей з обмеженими функціональними можливостями.

На думку О. Барно, “ретроспективний аналіз розвитку історії у ставленні суспільства і держави до “аномальних людей” дозволяє стверджувати, що цивілізація пройшла шлях від нетерпимості і, навіть агресії, презирства до людей з відхиленнями у здоров’ї та розвитку, до милосердя, а також усвідомлення і розуміння необхідності залучення цих людей до активної діяльності в суспільстві” [1, с.28].

Слід зазначити, що напрацювання досвіду країн Євросоюзу та США у площині інтегрованої освітньої політики є досить значними, однак кожна країна (геополітичний регіон) має власні специфічні особливості.

Так, в Німеччині, Франції, Нідерландах і Бельгії широко розвинута мережа спеціалізованих шкіл для дітей з особливостями розвитку, однак законодавство не обмежує можливостей інтегрованого навчання, і воно активно розвивається в умовах інтенсивної взаємодії спеціальних та загальних шкіл (Нідерланди). В Італії, навпаки, дуже активно розвиваються процеси інклюзивної освіти, причому законодавчо це забезпечено з 1971 року. Італія вважається “лабораторією” інклюзивної освіти, оскільки в інтегрованих



навчальних закладах навчається від 80% до 95% дітей, що мають особливості розвитку (для порівняння, в США – 45%) [4].

У країнах, що належать до ліберальної моделі соціальної політики (США, Канада, Австралія, Великобританія) інклюзивна освіта спрямована, здебільшого, на інтеграцію дітей з особливостями розвитку в середовище однолітків. Так, в США законодавством про освіту інвалідів “DisabilitesEdukatationAkt” – IDEA передбачене необхідне фінансування спеціальної освіти в системі місцевих шкіл, використання індивідуальних навчальних планів і надання учням з обмеженими функціональними можливостями спеціальної додаткової допомоги в процесі навчання.

У Великобританії спеціальні школи відвідують від 0,32% до 2,6% дітей. У країнах соціал-демократичного режиму інклюзивна освіта успішно забезпечується для всіх дітей групи ризику, діти з функціональними обмеженнями переважно включені у процес навчання в державних загальноосвітніх школах [4].

Західноєвропейський досвід перетворення системи освіти у відповідності до завдань інтеграції виявив, що основну проблему складає систематичний дуалізм освіти, коли спеціальна освіта співіснує з масовою. Цей дуалізм сприяв таким негативним наслідкам: скорочення закладів спеціальної освіти призвело до потреби скорочення кількості фахівців-практиків, що мали необхідні компетенції для роботи з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями; досить часто інтеграційні процеси відбувалися стихійно, за відсутності єдиного законодавства та методичного забезпечення процесу навчання та виховання.

Тим не менше, на сучасному етапі практика інтегрованих шкіл еволюціонує до інклюзії, а кількість учнів закритих шкіл-інтернатів у Західній Європі складає 2-5% від загальної кількості дітей з обмеженими функціональними можливостями.

Формування принципів та реалізація стратегій інтегрованої (інклюзивної) освіти у Західній Європі та США відбувалася як результат розвитку демократичного суспільства – “суспільства рівних можливостей”, одним із принципів якого є рівнодоступність суспільних благ та можливостей, протистояння всім видам дискримінації, а в країнах пострадянського простору (в даному випадку в Україні) – як намагання відповідати західноєвропейським зразкам цивілізованої, соціальної, демократичної держави.

Основними етапами навчання виступає зарахування (аспектом вступу є інформація про можливості надання послуг і підтримки); фізичний доступ (виявлення існуючих бар’єрів та заходи по їхньому усуненню, причому усуненню існуючих бар’єрів віддається перевага перед пошуком альтернативних шляхів вирішення проблеми); методи викладання, навчання, оцінювання (адаптація традиційних практик контролю знань, суперечність між справедливістю оцінювання і “компенсаційними оцінками”) [3].

Окрім того, у країнах Євросоюзу успіх програм інтеграції багато в чому завдячує таким “супутнім” факторам, як:

- традиції меценатства і благодійності (люди з обмеженими функціональними можливостями як один з пріоритетів);
- дії мас-медіа (як засіб формування позитивної суспільної думки)
- активність руху людей з обмеженими функціональними можливостями, формування громадських об’єднань, спілок, асамблей, ініціативних груп;
- поступальність процесу, його послідовність (дошкільні заклади – заклади шкільної освіти – вища школа); поступове напрацювання методик, перенесення досвіду з одного освітнього рівня на інший (як в методичному плані, так і на рівні міжособистісних стосунків між усіма учасниками освітньої системи).

Стосовно країн пострадянського простору, до яких належить і Україна, російські дослідники П. Романов та О. Ярська-Смірнова умовно виділили декілька етапів розвитку концепції інтегрованого навчання молоді з обмеженими функціональними можливостями у вищій школі ЄСРР та сучасної Російської Федерації:

- до 1930-х років – одиниці;
- 1930-1960-ті роки – окремі спеціалізовані вузівські програми;
- 1960-1980-ті роки – ряд центральних ВНЗ;
- 1990-ті роки – сучасність – програми соціальної політики, збільшення обсягів прийому [4].

Зокрема, в Україні у 1998 році було створено перший вищий навчальний заклад, в якому основоположною концепцією освітньої політики було проголошено саме принцип інтегрованого навчання – відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”. Таким чином, маємо суттєві часові розходження країн Європейського Союзу та США і країн пострадянського простору у сфері реалізації стратегії інтегрованої освіти у ВНЗ.

**Висновки:** Отже, підтримка навчання у вищих навчальних закладах студентів з обмеженими функціональними можливостями існує в усіх розвинених країнах світу. Створюються так звані безбар’єрні університетські містечка з відповідними корпусами, гуртожитками, іншими приміщеннями, де такі студенти отримують технічні засоби навчання, допомогу психологів, медиків, соціальних працівників. Кожна країна має власну, притаманну лише їй специфіку у сфері організації навчання у вищій школі студентів з обмеженими функціональними можливостями.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барно О. Демократизація та гуманізація вищої освіти – запорука формування високопрофесійного спеціаліста XXI століття / О. Барно // Імідж сучасного педагога. – 2003. - № 5-6. - С. 6-12.



2. Мельник О. М. Формування професійних умінь у майбутніх учителів початкових класів для роботи з учнями з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / О. М. Мельник. – Режим доступу: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/r29.html>
3. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Методология исследований и критического анализа в сфере социальной политики и социальной работы / П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова // Социология: методология, методы, математическое моделирование (Социология: 4М). 2005. - № 21. – С. 51-77.
4. Стангвик Г. Политика интегрированного обучения в Норвегии / Г. Стангвик // Интегрированное обучение: мировой опыт / под ред. С. Пейла, К. Мейера и С. Хегарти. – Лондон, 1997. – 156 с.

УДК 378,147,091,33-027,22:36-051

**Ларина ГОЛОВАТИЙ**  
**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ**  
**СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**  
*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти*  
*факультету педагогіки та психології*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Кравцов В. О.*

*В статті досліджено теоретичні питання проблеми формування професійної позиції майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки як обов'язкової умови професійного становлення. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури щодо різних аспектів професійної позиції.*

**Ключові слова:** професійна позиція, майбутні соціальні працівники, навчальна діяльність, фахова підготовка.

**Постановка проблеми.** Складний період становлення ринкових відносин та демографічних перетворень викликав необхідність створення в країні системи соціальної роботи, основна мета якої – регулювання правових, економічних відносин індивіда і суспільства, надання кожній людині допомоги і підтримки у вирішенні її проблем, забезпечення ефективного соціального захисту кожного члена суспільства. Головним вектором у підготовці фахівців соціальної сфери на сьогоднішній день є освіта, як у світі так і в Україні, що передбачає впровадження інноваційних процесів, перегляду традиційних підходів до формування особистості фахівця, його особистісного розвитку та соціальної адаптації. У зв'язку з цим, особливого значення набуває професійна позиція спеціалістів різних сфер та рівнів суспільного життя. Професійне становлення соціального працівника є складним процесом, що обумовлено специфічним характером самої професії, різноманітними процесами розвитку як особистості, так і суспільства в цілому.

Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до трудової діяльності в нових умовах – одне з головних завдань сучасних закладів вищої освіти. З огляду на це, важливим завданням системи фахової підготовки майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі є формування у них системи позитивної мотивації до праці, готовності до виявлення ініціативи та конкурентноспроможності, до самореалізації в умовах ринкових відносин. Тому процес фахової підготовки майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки має передбачати не тільки оволодіння ними системою глибоких знань, навичок, а й формуванням професійної позиції задля успішної реалізації особистих інтересів у суспільстві.

**Аналіз досліджень і публікацій.** На сучасному етапі розвитку соціальної роботи одним з пріоритетних напрямків є проблема становлення професіоналізму соціальних працівників, у розвитку якого важливе значення відіграє практико-орієнтований навчально-виховний процес. Дана проблема є предметом наукових досліджень у працях Л. Міщик, І. Звереві, А. Капської, Н. Кривоконь, В. Поліщук (Україна), у публікаціях російських дослідників (І. Зимняя, М. Єфремова, Б. Шапіро, В. Бочарова, А. Соловійов, Д. Павленок, М. Богуславський, Г. Корнетов та ін.). І це не дивно, адже якісна підготовка спеціалістів соціальної роботи – одна з умов подолання соціальних проблем, що існують у нашій державі. Соціальний працівник має бути фахівцем високої професійної компетентності, а отже, увібрати в себе як загальнолюдські духовні цінності та норми поведінки, так і професійні знання і норми взаємодії з різними категоріями населення і в різних мікросередовищах. Слушною є думка Л. Красовської, яка зазначає, що професійна позиція особистості інтегрує індивідуальні й професійні риси людини, зумовлюється її знаннями й уміннями. Науковець вважає, що результативною професійною позицією особистості є активна позиція, яка забезпечує постійний професійний розвиток особистості загалом [3]. Від вибору професійної позиції залежить успішність професійної діяльності майбутнього соціального працівника, його емоційне сприйняття і задоволеність умовами й результатами своєї праці, впевненість у власних можливостях, продуктивність та результативність його роботи, перспективи подальшого професійного зростання. Формування професійної позиції особливо актуальне на етапі підготовки майбутнього фахівця, коли відбувається формування сфери його основних професійних компетенцій.

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз проблеми формування професійної позиції майбутніх соціальних працівників в процесі фахової підготовки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійна соціальна робота – один із основних способів реагування суспільства на нову соціальну ситуацію, її проблеми, можливості. Разом із тим – це один з найважливіших і складних інструментів соціального контролю. На сьогодні висококваліфікованих спеціалістів соціальної роботи, які могли б професійно здійснювати роботу з діагностики і прогнозування соціальних процесів, надавати профілактичну, соціалнотерапевтичну, психологічну, педагогічну і правову допомогу різним категоріям населення, в Україні не вистачає. Це значною мірою пояснюється тим, що професійна підготовка фахівців соціальної роботи розпочалася в нашій країні тільки в середині 90-х років і



пов'язана із значущими труднощами, які зумовлені, насамперед, відсутністю як практичного досвіду роботи в цій галузі, так і вагомим науково-теоретичних розробок з актуальних питань соціальної роботи і підготовки фахівців для соціальної сфери.

Одним із головних завдань сучасної системи професійної освіти є підготовка спеціаліста, здатного компетентно, відповідально й творчо здійснювати професійну діяльність, постійно прагнути до саморозвитку й самоосвіти, тобто бути активним суб'єктом діяльності, якому притаманна власна професійна позиція. Понятійно-категоріальний вимір дослідження проблеми формування професійної позиції майбутніх соціальних працівників в освітньому процесі характеризується такими поняттями, як „позиція” („позиція особистості”), „професійна позиція”.

„Позиція” як міждисциплінарне поняття має багато значень, які відображають різні аспекти досліджуваного феномену. Термін „позиція” в значенні „позиція особистості” одним із перших увів у науковий обіг австрійський лікар, психолог, родоначальник індивідуальної психології А. Адлер у XIX столітті, розглядаючи її у контексті певного „життєвого стилю”, тобто як життєву позицію загалом, як основу ставлень людини до світу й навколишньої дійсності [1]. С. Ожегов „позицію” трактує як твердження, погляд, оцінку певного факту, події, явища; дію, поведінку, зумовлену ставленням людини, оцінку нею певних подій і явищ [5]. В. М'яшищев уважає, що позиція віддзеркалює домінуючі й вибіркові ставлення людини до того, що є для неї суттєвим [4]. З іншого боку, сучасні дослідники розглядають позицію як прояв соціальних ролей особистості; усвідомлену систему ставлень людини до діяльності, навколишнього світу, суспільного оточення, до самої себе; компонент структури особистості, який відображає її суб'єктність.

На основі проведеного аналізу ми дійшли висновку, що дослідники трактують професійну позицію як професійну роль, яка виражає характер соціальних відносин особистості; прояв ставлень людини до навколишньої дійсності; зовнішній прояв поведінки людини. Зокрема, І. Ісаєв наголошує на тому, що професійна позиція віддзеркалює особистісні ставлення фахівця до визначення способів професійної діяльності, вибору умов роботи, зумовлені його індивідуальними особливостями, вміннями та здібностями [2].

У науковій літературі зазначено, що формування професійної позиції фахівця забезпечує ефективність роботи соціального працівника; дозволяє формувати у них широкий світогляд, систему культурних і суспільних цінностей на основі власного життєвого досвіду; забезпечує результативність форм, методів і засобів впливу, які застосовуються соціальним працівником під час роботи з клієнтами; сприяє формуванню людини як особистості. Професійна позиція виражає готовність соціального працівника до виконання свого професійного призначення відповідно до вимог і запитів суспільства й визначається усвідомленим, відповідальним ставленням його до діяльності та до себе як суб'єкта діяльності.

Доцільним у контексті нашого дослідження є зауваження В. Сластьоніна про те, що професійна позиція фахівця є засобом його самовираження як активного суб'єкта професійної діяльності; саме в позиції соціальний працівник здатен виражати свій інтелект, емоції, почуття, волю, професійні переконання, темперамент, характер і формувати на цій основі систему ставлень до фахової діяльності й професійного оточення. Дослідник зазначає, що через професійну позицію фахівець реалізує вимоги й очікування суспільства, а також власні мотиви діяльності, цінності, цілі, світоглядні ідеали. Професійна позиція соціального працівника має різні контексти: *особистісний*, який виявляється в роботі фахівця з клієнтами й виражається в професійних діях, зумовлених індивідуальним ставленням до кожної конкретної людини; *професійний*, що зумовлює вираження соціальним працівником через позицію свого культурного розвитку, цілей діяльності, прагнень здійснювати результативну роботу, розвиватись як творча особистість [6, с. 27].

Отже, від вибору професійної позиції залежить успішність професійної діяльності майбутнього соціального працівника, його емоційне сприйняття й задоволеність умовами й результатами праці; упевненість у власних можливостях; ефективність, результативність і продуктивність його роботи; перспективи подальшого особистісного й професійного розвитку.

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що в межах педагогічних студій феномен професійної позиції соціального працівника характеризується єдністю його ставлень до різних сторін своєї професії, зокрема: ставленнями до себе і свого призначення у професійній діяльності, до клієнтів і їхнього розвитку як особистісної цінності, до вибору методів і форм спілкування і взаємодії з клієнтами та колегами.

Спираючись на теоретичні положення про зміст і смислові характеристики професійної позиції соціального працівника, результати міждисциплінарного аналізу досліджуваного феномену, *під професійною позицією майбутнього соціального працівника ми розумітимемо* інтегративну характеристику особистості як активного суб'єкта діяльності, що відображає систему ціннісних ставлень майбутнього фахівця до професійної діяльності та до учасників процесу.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, можна стверджувати, що зміни, які відбуваються в суспільстві, визначають нову стратегію підготовки фахівців соціальної сфери, а саме – формування висококваліфікованого фахівця зі сформованою професійною позицією, здатного співпрацювати на засадах співробітництва, розвитку та реалізації власного потенціалу. Процес професійного становлення особистості майбутнього соціального працівника у процесі фахової підготовки – складний, поетапний, динамічний. Суспільна значущість і складність професійних обов'язків соціальних працівників вимагає високого рівня їхньої професійної підготовки, фундаментальних знань з теорії та практики соціальної роботи, опанування професійними навичками, прийомами та методами професійної діяльності. З огляду на це фахівцям соціальної роботи потрібно прагнути до самовдосконалення, бути компетентним у всіх галузях професійної діяльності.





Враховуючи вищезазначене, констатуємо, що сформована професійна позиція у процесі фахової підготовки забезпечить подальший розвиток соціального працівника, здатного до постійного творчого пошуку, професіонала своєї справи.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : „Когито-центр”, 2002. – 219 с.
2. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: основы управления / И. Ф. Исаев. – Белгород : Изд-во БГУ, 1997. – 145 с.
3. Красовська Л.І. Формування професійної позиції вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01, 13.00.04 „Теорія та історія педагогіки”, „Теорія і методика професійної освіти” / Л.І. Красовська. – Луганськ, 1996. – 24 с.
4. Мясищев В. Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / В.М. Мясищев. – М. : Изд-во Ин-т практ. психол., 1995. – 335 с.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1986. – 797 с.
6. Слатенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слатенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 221 с.

УДК 37.013.42

Дарина ГОНЧАР

### ВЗАЄМОДІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ НАСИЛЬСТВА В СІМ'І

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Рацул О. А.

У статті розкривається питання жорстокого поводження з дітьми, насильства. Соціально-педагогічна робота з профілактики насильства щодо дітей – це різновид соціально-педагогічної діяльності, що здійснюється рядом уповноважених структур, спрямований на попередження, усунення та подолання чинників ризику виникнення насильства щодо дітей; раннє виявлення насильства; організацію системи заходів, спрямованих на надання допомоги дитині, яка постраждала від насильства, а також на роботу із агресоном з метою недопущення повторних випадків насильства. Проаналізована законодавча база щодо насильства у сім'ї. Окреслено принципи побудови форм і методів з профілактики сімейного насильства.

**Ключові слова:** насильство, жорстоке поводження, соціально-педагогічна робота, громадські організації, профілактика.

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство демонструє різні приклади насильства над дітьми: зневага до потреб та інтересів дитини; знування в родинях, серед однолітків в закладах освіти та на вулиці; смерть дітей від голоду; загибель їх під час бомбардувань і обстрілу, під час міжнародних конфліктів; убивство в таборах біженців тощо. Діти є найнезахищеною і найвразливішою частиною суспільства. З вини дорослої частини суспільства діти стають жертвами домашнього насильства. Без сумніву, проблема насильства над дітьми є нагальною і стоїть досить гостро й для України. Її небезпечність полягає у тому, що різноманітні прояви насильства та жорстокого поводження не лише руйнують відносини в суспільстві, стають причиною глибоких психічних травм, а й виступають однією із передумов руйнації правових, моральних та духовних засад суспільства.

**Мета** – формування у дітей та молоді нетерпимого ставлення до насильницьких моделей поведінки, небайдужого ставлення до постраждалих осіб, усвідомлення насильства як порушення прав людини адресовані усім фахівцям, які працюють з дітьми та молоддю. А також визначення напрямів соціально-педагогічної роботи щодо профілактики насильства над дитиною в сім'ї.

Нині проблемою насильства над дітьми в сім'ї та її попередженню цікавляться. Вона є предметом уваги міжнародних організацій, нею переймаються науковці. Пошук соціально-педагогічних умов, причин і факторів виникнення, виявлення та подолання сімейного насильства над дітьми досліджують такі вчені, як Т. Гончарова, О. Коломієць, О. Кочемировська та ін. Правові, соціальні, психологічні та медичні аспекти попередження насильства в сім'ї представлені в роботах В. Бондаровської, О. Кочемировської, Г. Лактіонової, Ю. Онишко, Р. Хаар, Г. Христова та ін. Розробляють методичні рекомендації та корекційні програми для працівників соціальної сфери, використовуючи вітчизняний і світовий досвід, С. Буров, І. Дубиніна, В. Міленко, С. Мосієнко, Ю. Онишко, Л. Сміслова, М. Ясиновська та ін.

Аналіз соціально-педагогічної літератури свідчить, що на сучасному етапі недостатньо приділяють увагу підготовці соціальних педагогів, здатних до роботи з профілактики, виявлення та запобігання насильству над дитиною в сім'ї.

У положеннях Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» викладено перелік повноважень державних органів та інших структур щодо надання допомоги постраждалим від домашнього насильства та притягненню зловмисників до відповідальності.

1. Органи опіки та піклування;
2. Служби у справах дітей;
3. Органи Національної поліції України;
4. Органи управління освітою, заклади та установи системи освіти;
5. Установи і заклади охорони здоров'я;
6. Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді;
7. Центри соціально-психологічної допомоги;
8. Соціальний центр матері та дитини;
9. Інші загальні та спеціалізовані служби підтримки постраждалих осіб;
10. Центри із надання безоплатної вторинної правової допомоги.



Згідно з чинним законодавством, термін «попередження насильства» можна розуміти як сукупність первинної, вторинної та третинної профілактики. Первинна профілактика забезпечує попередження виникнення проблеми шляхом формування відповідної громадської думки щодо небезпечності насильства як явища, поваги до прав людини, жінки, дитини й необхідності їх дотримання; важливості здорового способу життя й уміння будувати свої стосунки з оточенням, починаючи з членів власних сімей, без застосування насильницьких методів. Щодо останнього, то ефективними формами роботи є проведення інформаційних компаній, організацію центрів підтримки сім'ї, програм усвідомленого та відповідального батьківства, а також програми для підлітків, молоді, які допомагають сформувати навички самостійного життя, включаючи навички спілкування, вирішення конфліктних ситуацій, сприяють саморозвитку й побудові стратегії власного життя. Вторинна профілактика передбачає здійснення спеціалізованих послуг не лише для сімей, які підпадають під визначення «опинилися у складних життєвих обставинах» (тобто мають проблеми, з якими не можуть впоратися без сторонньої допомоги), але й у яких наявний ризик жорстокої поведінки. Організуючи вторинну профілактику, варто враховувати певні цільові групи (наприклад, діти, чії батьки нехтують виконанням своїх обов'язків, вихованці шкіл-інтернатів та особи серед них; неповнолітні чи незаможні молоді матері; чоловіки, які самі виховують дітей тощо). Третинна профілактика зорієнтована на надання послуг окремим особам чи сім'ям, які зазнали насильства чи перебувають у ситуації його високого ризику, а також тим, хто підпадає під категорію «кривдників». Найчастіше третинна профілактика потребує обов'язкових і примусових дій, здійснення яких передбачає втручання в сім'ю відповідних державних структур з метою припинення насильства та попередження його в перспективі.

Протидія домашньому насильству – це система заходів, які спрямовані на припинення домашнього насильства, надання допомоги та захисту постраждалій особі, відшкодування їй завданої шкоди, а також належне розслідування випадків домашнього насильства, притягнення до відповідальності кривдників та зміну їхньої поведінки. Для активізації та ефективної профілактичної роботи з протидії домашньому насильству потрібно:

- розроблення і поширення превентивних заходів щодо попередження домашнього насильства з метою охоплення всіх молодих людей;
- професійна підготовка фахівців, які працюють з дітьми та молоддю за програмами, що стосуються питань домашнього насильства;
- посилення захисту і підтримки дітей, які стали свідками насильства або жертвами насильства;
- вивчення масштабів домашнього насильства;
- зміцнення знань про ефективні засоби запобігання домашньому насильству.

Соціально-педагогічна робота в сенсі профілактики домашнього насильства щодо дітей є концепція «допомоги для самопомоги», яка змінює свідомість і поведінку дорослих і дітей. Ця концепція розглядає людину як суб'єкт, а не об'єкт соціальної роботи, що означає формування в неї відповідальності за своє життя, свій вибір, уміння свідомо користуватися своїми правами на основі знання про них. У «допомозі для самопомоги» це означає:

1. Виявлення особливостей і проблем молоді, дітей, жінок, кривдників аспекті запобігання домашньому насильству.
2. Формування позитивної мотивації до сприйняття соціальних послуг та стимулювання молоді до засвоєння інформації щодо протидії домашньому насильству.
3. Встановлення контакту з молоддю і членами їх сімей і надання їм соціальної допомоги, тобто такого комплексу соціальних послуг, який сприяє не тільки відмові від насильства, але й підвищенню соціального статусу молоді, її особистому розвитку на основі оволодіння знаннями про свої права, навчання вмінню ними користуватися та їх відстоювати, створення умов для їх реалізації, використовуючи при необхідності соціальну опіку і підтримку, соціальний менеджмент. Наслідком такої допомоги можуть бути: знання, що запобігають домашньому насильству, вміння і навички щодо критичної оцінки, прийняття рішення й управління собою в ситуаціях, які можуть призвести до насильства, негативне ставлення до насильства.
4. Спрямування молоді до самопомоги в напрямку запобігання насильству через надання інформаційних послуг про установи та організації, які вирішують такі проблеми.

*Соціальна профілактика*, згідно Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» – це робота, спрямована на попередження аморальної, протиправної, іншої асоціальної поведінки дітей і молоді та запобігання такому впливу. Завдання соціальної профілактики реалізується у світлі «допомоги для самопомоги» в таких напрямках психосоціальної роботи з дітьми, молоддю та жінками: соціальні дослідження з проблеми; інформаційно-просвітницька робота; соціальне навчання молоді; соціальна реклама послуг суб'єктів соціальної роботи; правова освіта дітей та молоді і членів їх сімей з проблем насильства в сім'ї; допомога дітям та молоді у виборі професії, працевлаштуванні; організації волонтерського руху; організація сімейного дозвілля та відпочинку.

**Висновок:** Отже, попередити та подолати проблему насильства щодо дітей можна лише за умови комплексного міжвідомчого підходу, що передбачає тісну взаємодію спеціалістів різних установ у досягненні спільної мети – захисту прав дитини. Координуючим органом у сфері захисту дітей від насильства та жорстокого поводження визначено служби у справах дітей, які, окрім координації, також мають низку важливих завдань, зокрема: – Ведуть загальний облік дітей, які зазнали жорстокого поводження, та сімей, у яких діти зазнали жорстокого поводження.

– Координують діяльність органів освіти, охорони здоров'я, внутрішніх справ щодо профілактики та припинення фактів жорстокого поводження з дітьми.



– Надають необхідну допомогу дитині, яка зазнала жорстокого поводження, та в разі загрози його вчинення, вживають заходів до попередження жорстокого поводження щодо дитини.

– Направляють дитину для обстеження стану її здоров'я до установ і закладів охорони здоров'я з метою документування фактів жорстокого поводження, надання дитині необхідної медичної допомоги, у тому числі лікування в стаціонарі.

– Уживають невідкладних заходів до ліквідації наслідків і загрози неправомірних дій щодо дитини; у разі потреби разом з кримінальною міліцією у справах дітей розв'язують питання про тимчасове вилучення дитини із середовища, де вона зазнала жорстокого поводження, та про подальше її влаштування.

– Спільно з центрами соціальних служб для молоді надають необхідну соціально-психологічну допомогу, проводять профілактичну та роз'яснювальну роботу щодо наслідків жорстокого поводження з дітьми.

– Представляють, у разі необхідності, інтереси дитини в суді. Також доцільно визначити детальніше функції органів та закладів освіти у системі попередження насильства щодо дітей, а також окреслити роль фахівців органів освіти у виявленні та припиненні насильства.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асанова Н.К. Жестокое обращение с детьми: основные методологические вопросы, практические и правовые аспекты / Н.К.Асанова // Руководство по предупреждению насилия над детьми / Под ред. Н.К.Асановой. – М. : ВЛАДОС, 1997. – С. 16-45-2
2. Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» від 7 грудня 2017 року № 2229-19 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2229-19>.
3. Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» від 21 серпня 2001 року №2558-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rada.gov.ua>.
4. Запобігання та протидія насильству в сім'ї : методичні рекомендації для соціальних працівників. – К.: ДЦССМ, 2004. – 192с.
5. Максимова Н.Ю. Соціально-психологічні аспекти проблеми насильства / Н.Ю.Максимова, К.Л.Мілотіна. – К.: Комітет сприяння захисту прав дітей, 2003. – С. 203.
6. Мірошніченко А.В. Насильство в сім'ї [Електронний ресурс] / А.В.Мірошніченко// Правова освіта. Сайт Головного управління юстиції у Кіровоградській області. – Режим доступу: [http://pravovaosvita.ucoz.ua/publ/nasilstvo\\_v\\_sim\\_ji/1-1-0-13](http://pravovaosvita.ucoz.ua/publ/nasilstvo_v_sim_ji/1-1-0-13).
7. Зміст соціального феномену «насильство в сім'ї»//Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». – Випуск 27.
8. Виявлення, попередження і розгляд насильства та жорстокого поводження з дітьми : метод. мат. для прац. освіти / [Буров С.О., Дубінна І.М., Онишко Ю.В. та ін.] – К.: КАЛИТА, 2007. – 36 с.
9. Інформаційно-методичні матеріали та аналіз нормативно-правової бази з питань попередження насильства над дітьми в сім'ї та поза нею / [Брижик В.О., Журавель Т.В., Коцемирівська О.О. та ін.] ; за ред. Журавель Т.В., Христової Г.О. – К. : ТОВ «КІС.», 2010. – 238 с.
10. Пінейру Паулу Сержіу. Доповідь про насильство щодо дітей у світі: дослідження Генерального Секретаря Організації Об'єднаних Націй з питань насильства щодо дітей / Пінейру Паулу Сержіу. – К.: «Перфект Стайл». – 363 с.
11. Помощь детям – жертвам насилия / Журавлева Т.М., Сафонова Т.Я., Цимбал Е.И. – М.: Генезис, 2006. – 112 с.
12. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / под ред. Волковой Е. Н. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с.

УДК 373.3.015.31:398

**Анна ГОРОДЕЦЬКА**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Баранюк І. Г.*

*У статті розкривається сутність та завдання морального виховання молодших школярів на сучасному етапі. Також висвітлюється поняття усної народної творчості та обґрунтована важливість використання у виховному процесі видів усної народної творчості у формуванні морального виховання учнів початкової ланки освіти.*

**Ключові слова:** мораль, моральне виховання, молодший шкільний вік, усна народна творчість, види усної народної творчості

**Постановка проблеми.** Одним із основних завдань сучасної української школи є формування у дітей загальнолюдських духовних цінностей та світогляду. Адаже будь-які зміни, які відбуваються в суспільстві, потребують від особистості високої духовності, моральності та відповідальності за власні дії. Сформованість моральних якостей та цінностей є найважливішим показником цілісної всебічно розвиненої особистості. Під час навчання в школі дитина проходить процеси соціалізації з інтенсивним осмисленням та формуванням власного світогляду, який включає побудову системи потреб та моральних якостей особистості, які дали б можливість їй швидко адаптуватися до нових соціальних умов та були основою для подальшого морального становлення.

Сьогодні акцентується увага на відповідальності суспільства за виховання майбутнього покоління. Успішному вирішенню окресленої проблеми сприятиме впровадження в освітній процес кращих прикладів усної народної творчості, які формуватимуть в дітей молодшого шкільного віку загальнолюдські морально-етичні цінності.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Проблемами морального виховання особистості цікавились видатні філософи, мислителі і педагоги різних країн та в різні вікові періоди. Вони представлені в працях М. Бердяєва, П. Блонського, В. Вахтерова, К. Вентцеля, В. Гегеля, Г. Гельвеція, І. Герберта, О. Духновича, І. Канта, П. Каптерева, Я. Коменського, А. Макаренка, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського та інші.

Діячі української культури Г. Сковорода, Т. Шевченко, Л. Українка, І. Франко та інші зосереджували увагу на усній народній творчості як важливому чиннику формування всебічного розвитку людини.



Вагомий внесок у теоретичну та практичну діяльність морального виховання засобами усної народної творчості внесли М. Лисенко, Б. Яворський, М. Леонтович, Я. Степовий.

Неодноразово переконувались у виховному впливові творів усної народної творчості такі дослідники, як М. Гагарін, М. Генік, Т. Гуменникова, Т. Гризоголазова, Г. Кловак.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях аспекти використання усної народної творчості у вихованні дітей розкриті у працях І. Беха, А. Богущ, О. Вишневського, Н. Лисенко, О. Матвієнко, З. Мустафаєвої, Ю. Підборського, Л. Повалій, Л. Редькіної, Н. Рогальської, О. Романченко, Ю. Руденка, О. Сухомлинської, В. Хайруліної, В. Чайки, М. Чепіль, К. Чорної, Ж. Юзвак.

**Мета статті:** теоретично обґрунтувати аспекти формування морального виховання молодших школярів засобами усної народної творчості.

**Виклад основного матеріалу.** З прадавніх часів для запобігання конфліктних ситуацій та забезпечення стабільності, суспільство виробило ряд певних правил поведінки, в яких узгоджені норми особистісних та групових стосунків. З часом норми змінювались, але основа моральності залишалась. Проте, в основі моральності особистості закладена мораль. Мораль – це система ідей, принципів, законів, норм і правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні взаємини між людьми за будь-якої життєвої ситуації на демократичній, добровільній основі. Закони моралі створюються і живуть віками у кожного народу у вигляді правил і норм поведінки, які конкретизуються та вдосконалюються, регулюють поведінку у всіх сферах суспільного життя [6, 265].

У філософському словнику поняття трактується так: «Мораль – це сукупність історично обумовлених правил, норм, звичаїв, принципів співжиття й поведінки людей, їх відносини у процесі виробництва матеріальних і духовних цінностей, що визначають їх обов'язки один до одного, до соціальних груп, верств, класів, до суспільства, виконання яких базується на громадській думці» [11, 464].

У свою чергу, в основі змісту морального виховання лежать загальнолюдські моральні цінності. Загальнолюдські моральні цінності – набуті попередніми поколіннями незалежно від расової, релігійної чи національної приналежності морально-духовні надбання, які визначають основу поведінки людини чи спільноти [6, 266].

У «Педагогічному словнику» моральне виховання визначають так: «Моральне виховання – один із найважливіших видів виховання, полягає в цілеспрямованому формуванні моральної свідомості, розвитку морального почуття й формування звичок і навичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології» [1, 216]. З точки зору етики, моральне виховання – виховна діяльність, яка полягає в допомозі людині позайомитись з моральними вимогами суспільства та інтеріоризувати їх у самовимоги [9, 268].

Центральним у формуванні моралі є ставлення людини до природи, батьківщини, міжособистісних і суспільних відносин. У процесі спільної діяльності, заснованої на гуманному ставленні, створюються принципи, закони, норми та правила співіснування людини з іншими людьми та природою за будь-яких обставин у будь-який проміжок часу.

Наразі, коли все частіше можна зустріти прояви агресії, жорстокості та насильства серед дітей та молоді, проблема недостатньої сформованості моральних якостей гостро відчувається в суспільстві. Питання формування цих якостей держава покладає на сім'ю та освітні установи. Саме вихователь та вчитель разом з батьками покликані закладати в підростаючого покоління норми моралі та правила поведінки. Перед закладом освіти ставиться задача щодо підготовки відповідальної особистості, здатної самостійно будувати та оцінювати свою поведінку та поведінку інших, враховуючи інтереси оточуючих. Вирішенням цієї задачі є формування стійких моральних якостей та властивостей особистості школяра.

Тому моральне виховання стає процесом, який у тісному взаємозв'язку з інтелектуальним, фізичним та емоційним розвитком формують цілісну всебічно розвинену особистість дитини, в якій закладені почуття обов'язку до Батьківщини, любові до праці, відповідальності до своїх обов'язків і вдосконалення до самого себе. Моральне виховання, як один з видів системи виховання, – це спрямований вплив на вихованців з метою формування їх моральної свідомості, моральних якостей та здібностей, що відповідають потребам суспільного життя та самореалізації особистості. Це по-суті процес формування моралі дитини засобами та методами, накопиченими попередніми поколіннями. Також це одна з найважливіших задач закладу освіти. Оскільки, особливим періодом у житті людини є молодший шкільний вік, адже саме в цей час відбувається інтенсивне формування основних якостей та властивостей особистості.

Молодшими школярами вважають дітей віком від 6-7 до 10-11 років, які навчаються у 1-4 класах школи. Цей віковий період завершує етап дитинства. Психічний і особистісний розвиток дитини у молодшому шкільному віці зумовлюється особливістю соціальної ситуації розвитку – навчанням у початковій школі. На цьому віковому етапі провідною діяльністю стає навчання, основою якого є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція [4, 35]. Формуванню вольових якостей (самостійності, впевненості у своїх силах, витримки, наполегливості) сприяє шкільне навчання, яке вимагає від учнів усвідомлення й виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм активності, довольного регулювання поведінки, уміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя. Ефективність цього процесу залежить від використання учителем прийомів переконання, зауваження, заохочення та інших засобів впливу на дитину. Зловживання негативними оцінками, нотаціями, покараннями спричиняє погіршення ставлення учнів до навчальних обов'язків, зниження активності, виникнення лінощів та інших негативних рис [3, 11].

Саме в цей час закладаються усі норми та правила свідомої поведінки дитини та дорослої людини в майбутньому. Результатом морального виховання стає моральна вихованість. Вона проявляється у



відносинах, діяльності та спілкуванні. Ефективність морального виховання молодшого школяра виявляється у перенесенні дитиною цього досвіду на особистість цілому, на свою поведінку та світогляд.

Завдання морального виховання полягає в тому, щоб соціально необхідні вимоги суспільства педагогі перетворювали у внутрішні стимули особистості кожної дитини, такі, як обов'язок, честь, совість, гідність.

Окрім того, для ефективного морального виховання здобувачів освіти необхідно:

- створити умови для вибору того чи іншого способу дії дитини;
- розуміти характер суперечностей, у розвитку моральних потреб школяра, сприяти якомога ефективнішому їх розв'язанню;
- взаємодіяти з найближчим оточенням дитини (батьки, товариші, друзі) [10, 108-109].

Моральне виховання є складовою частиною освітнього виховного процесу. Воно тісно пов'язане з естетичним, розумовим та трудовим вихованням. Для успішного виховного процесу необхідно вміло добирати форми і методи роботи з дітьми, розумно організовувати діяльність колективу, створювати такі умови, які б непомітно, впливаючи на свідомість, примушували дітей обирати правильні форми поведінки, наслідувати позитивні риси характеру в умовах освітнього процесу [3, 10]. Успішним у формуванні позитивних почуттів у молодших школярів під час освітньої діяльності залишається виховна робота, яка розповсюджується як на начальний час, так і позаурочний.

Найбільшою цариною та невичерпним джерелом натхнення та прикладів для наслідування у дітей залишається усна народна творчість. Її елементами учитель пронизує кожний урок та захід, підкріплює інтерес до навчального предмету та наставляє дітей на підсвідомому рівні засвоювати гарні вчинки та дії.

Як зазначено у словнику літературознавчих термінів «Усна народна творчість – це художньо-словесна творчість народу в сукупності її видів і форм, де засобами мови збережено знання про життя і природу, давні культури і вірування, а також відбито світ думок, уявлень, почуттів і переживань, народнопоетичної фантазії» [7, 429].

Різні аспекти впливу усної народної творчості на становлення особистості втілювалися в роботах як зарубіжних (Х. Дікманн, М.-Л. фон Франц, Л. Фрідель, К. Юнг), так і вітчизняних (Л. Виготський, І. Вачков, О. Донченко, Т. Зінкевич-Євстігнеєва, З. Карпенко, О. Сухарев та ін.) авторів. На думку Л. С. Виготського, усна народна творчість поряд з іншими знаряддями розумової та фізичної діяльності є одним із основних засобів становлення вищих психічних функцій. Під дією мовних знаків і соціальних умов психіка дитини стає суспільною. Усна народна творчість українського народу формувалась упродовж століть разом з мовою і тому увібрала в себе багатотисячолітній досвід, знання та пам'ять про історичне минуле на різних стадіях розвитку народу.

Усна народна творчість багата та різноманітна. Існує декілька видів усної народної творчості. Це пісні (зокрема, календарно-обрядові), малі фольклорні жанри (прислів'я, приказки, загадки, скоромовки) та проза (казки, легенди, перекази, притчі) [8, 24]. Усі жанри усної народної творчості дуже цікаві для вивчення та використовуються в освітньому процесі початкової школи.

Календарно-обрядові пісні – це пісні, які виконувались під час різних народних свят та обрядів. Обрядова поезія дуже тісно переплітається з працею людини, з родинним побутом та з народним календарем.

Приказка – жанр фольклорної прози, короткий сталий образний вислів констатуючого характеру, що має односторонню будову, нерідко становить частину прислів'я, але без висновку, і вживається в переносному значенні.

Прислів'я – жанр фольклорної прози, короткий художній твір узагальнюючого характеру, що являє собою сталий образний вислів у формі логічно завершеного повного судження (речення) з висновком, складається переважно з двох частин і, як правило, вживається в переносному значенні [8, 29].

Прислів'я та приказки схожі між собою і становлять по суті один жанр народної творчості. Відмінність між ними полягає, головним чином, в тому, що прислів'я висловлюють більш повні твердження, які містять у собі певне міркування і висновок, а приказка – лише натяк на висновок. Приказка може перетворитись на прислів'я, коли міркування, дане натяком, набуде розширеності та узагальненості [2, 77].

Загадка – це художнє алегоричне зображення якоїсь істоти, предмета або явища шляхом несподіваного зближення її з іншою істотою, предметом або явищем. Хитромудре запитання зазвичай має просту відповідь. Народність жанру підкреслюється побутовою тематикою багатьох загадок, їх етнічністю, прив'язкою до побуту і реалій життя конкретного етносу, особливостей його ментального, матеріального і духовного розвитку, специфікою образного мислення тощо [2, 71].

Скоромовка – це спеціально підібрана фраза, в якій важко вимовляти підібрані звуки, швидко сказана жартівлива приказка або примовка. Скоромовки іноді ще називають «чистомовка». Діти люблять скоромовки, тому що їх виконання сприймається як весела забавка: той, хто прагне швиденько продекламувати скоромовку, часто потрапляє у смішне становище, «спотикаючись» чи перекручуючи слова.

Казка – малий епічний жанр, корені якого сягають в усну народну творчість. В основу казки покладено вигадані, фантастичні чи авантюрні події. Кінцівка є переважно оптимістичною: добро перемагає зло. Жанр усної народної прози: епічні оповідання алегоричного, повчально-розважального, чарівно-фантастичного, героїчного або побутового змісту з установкою на вигадку [10, 231].

Притча – це повчальна розповідь з історії чи навколишнього життя, мета якої викласти духовні чи моральні істини. На відміну від багатозначності тлумачення байки, у притчі зосереджена певна дидактична ідея. Сюжет притчі будується в образній формі, на життєвих ситуаціях, на повсякденних спостереженнях суспільного життя [8, 21].



Легенда – жанр літератури і фольклору. Це малосюжетна фантастична оповідь міфологічного, апокрифічного чи історико-героїчного змісту з обов'язковою спрямованістю на вірогідність зображуваних подій та специфікою побудови сюжету на основі своєрідних композиційних прийомів (метаморфози, антропоморфізації предметів, явищ природи тощо). Усне народне оповідання про чудесну подію, що сприймається як достовірне [10, 248].

Усі жанри усної народної творчості перебувають у тісному зв'язку між собою та мають свою специфіку. Але використання кожного жанру дає можливість виховати у дитини найкращі риси та сформувати найкращі якості. Так, у народних прислів'ях, казках, легендах чітко сформульований ідеал виховання, визначено моральні якості, які притаманні вихованій людині. В прислів'ях зібрані конкретні правила культурної поведінки, викладені в дотепних формах, що полегшує їхнє усвідомлення молодшими школярами. Українські народні казки містять відомості про форми та способи культурної поведінки, а також про наслідки порушень визначених норм. Іншими словами, в прислів'ях, приказках, легендах, казках сконцентрований моральний зразок, вироблений українським народом з покоління в покоління. Діти, беручи на себе певні ролі героїв жанрів усної народної творчості, усвідомлено дотримуються визначених правил та норм поведінки. Внаслідок цього в дитини, з одного боку, накопичується соціальний досвід, закріплюються певні позитивні форми та способи поведінки, а з іншого – вона привчається дотримуватися вимог, які до нього ставляться.

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

Проаналізовані погляди науковців щодо морального виховання підтверджують необхідність впровадження кращих зразків усної народної творчості в освітньому процесі молодших школярів.

Проаналізувавши види усної народної творчості можемо сказати, що всі моральні якості можна сформувати у молодших школярів через обговорення казки, оповідання, притчі, легенди, вивчення пісні, скоромовки чи прислів'я, що подаються в словесно-емоційній формі, яка невимушено підводить дітей до самостійного вибору як чинити правильно, які робити висновки, як своєю поведінкою показувати вихованість та старанність.

Подальшого вивчення потребує визначення зв'язку дошкільної освіти та початкової у формуванні морального виховання дітей засобами усної народної творчості. Чи доцільно використовувати зазначені види усної народної творчості в освітній діяльності закладів дошкільної освіти та чи матиме це використання позитивний результат.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374с.
2. Гром'як Р. О. Літературознавчий словник-довідник / Р. О. Гром'як, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 276 с.
3. Кальчук М. І. Виховання культури потреб особистості у сучасній школі / М. І. Кальчук // Початкова школа: Науково-методичний журнал. – К.: Преса України, 2016. – № 3. – С. 10-13.
4. Коновальчук І. М. Особистісні особливості дітей молодшого шкільного віку як суб'єктивні чинники їх конфліктів з батьками // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2013. – Вип. 1. – С. 178 – 190.
5. Крутій І. Ю. Зимові свята в Україні: традиції, звичаї, обряди: виховна година для учнів 3–4-х класів / І. Ю. Крутій // Початкове навчання та виховання. – 2017. – № 31/32. – С. 67–74.
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка: Підручник / А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К.: Знання, 2007. – 447 с.
7. Лесин В. М., Пулинець О. С. Словник літературознавчих термінів. – Київ: Радянська школа, 1971. – 485 с.
8. Никончук Н. О. Усна народна творчість як засіб ціннісної підтримки розвитку здібностей у молодшому шкільному віці / Наталія Олександрівна Никончук // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 5. – С. 20-35.
9. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики / Михайло Григорович Тофтул. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 416 с.
10. Філоненко С. О. Усна народна творчість: навч. посіб. / Софія Олегівна Філоненко. – К.: Центр учбової літератури, 2016. – 416 с.
11. Шинкарук В. І. Філософський словник / Володимир Іларіонович Шинкарук. – К.: Голов. УРЕ, 2016. – 800 с.

УДК 371.315.6

**Валерія ГУРИНА**

### **РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЇ**

*(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*

*факультет педагогіки та психології*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Котелянець Н. В.*

*У статті досліджено суть, характер, структуру та особливості творчих здібностей молодших школярів. Розкрито напрями, необхідні умови для розвитку в учнів творчих здібностей в процесі трудового навчання.*

**Ключові слова:** *творчість, творча діяльність, розвиток, творчі здібності, трудове навчання, структура творчих здібностей, методи стимулювання творчої навчальної діяльності.*

#### **Постановка проблеми.**

Нова парадигма освіти XXI століття зорієнтована на людину нової культури, на її творчу самореалізацію, на розвиток творчих здібностей, розкриття творчого потенціалу, формування художньо-естетичних цінностей та предметно-перетворювальної компетентності особистості. Відповідно до вказаного серед основних завдань сучасної педагогічної науки справедливо визнається реалізація потенційної обдарованості кожної особистості, оптимального розвитку творчих здібностей підрастаючого покоління, виявлення і підтримка талановитих дітей та молоді.

Особливе місце в цьому напрямі наукових досліджень посідають питання визначення сутності творчих здібностей, розробки методів та технологій розвитку творчих здібностей. При цьому, за свідченням С. Гаврилюк, дитинство є сенситивним періодом спонтанного, інтуїтивного пошуку сфери творчості, у якій



особистість може реалізувати свій творчий потенціал [3, с. 224]. Саме тому питання розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку є активним та потребує значного теоретико-методологічного та прикладного обґрунтування.

#### **Аналіз досліджень і публікацій.**

Проблема творчого розвитку особистості ніколи не втрачала актуальності. Її досліджували такі філософи, педагоги, психологи як Б. Ананьєв, В. Андрєєва, М. Бердяєв, В. Кан-Калік, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, О. Савченко. Здібності творчої особистості вивчалися Л. Виготським, В. Дружиніним, В. Кліменком та ін. Сутність творчості як специфічного виду діяльності розглядалася В. Давидовим, М. Валлахом, Дж. Гілфордом, Л. Коганом, О. Матюшкіним, Я. Пономарьовим та ін. Формування творчої особистості дітей на різних етапах їх навчання вивчали І. Волкова, В. Козленко, М. Лещенко, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін. Розвитку творчих здібностей дітей присвячені праці науковців А. Брушинського, Д. Богоявленської, Н. Лейтеса, В. Моляко, О. Матюшкіна, В. Чудновського, В. Юркевич, М. Холодної. Актуальні проблеми розвитку творчості в дитячому віці відмічаються у працях учених І. Беха, А. Богвш, Л. Виготського, Н. Гавриш, О. Запорожця, О. Кононко, В. Оржеховської, Г. Пустовіта, С. Рубінштейна та ін. Відомі психологи та педагоги (Н. Ветлугіна, Л. Виготський, В. Давидов, О. Запорожець, В. Кудрявцев, О. Кульчицька, М. Поддяков, Є. Субботський та інші) довели, що творчі можливості яскраво проявляються у молодшому шкільному віці, а також те, що їх можливо розвинути під час оволодіння суспільно виробленими засобами діяльності в процесі спеціально організованого навчання.

Розв'язання означеної проблеми дістало відображення в основних державних документах: Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття», Національній доктрині розвитку освіти України, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Державному стандарті початкової загальної освіти України, Законі України «Про освіту». У цих та інших нормативних документах конкретизовано завдання початкової ланки освіти, які спрямовані на розвиток й формування творчих здібностей молодших школярів.

Пошуку інноваційних засобів, форм та методів роботи з учнями початкових класів приділили увагу Г. Вашенко, І. Єрамков, Е. Александрова, Х. Ганєєв, О. Воронцов, В. Горбачов, О. Скафа, С. Скворцова, З. Слєпкань, Н. Тарасенко, О. Чашечнікова та ін. Особливості розвитку творчості дітей на основі застосування технологій особистісно-орієнтованого навчання розглянуто у працях Г. Вашенка, І. Єрамкова, Е. Александрової, Х. Ганєєва, О. Воронцова, В. Горбачова, О. Скафи, С. Скворцової, З. Слєпкань, Н. Тарасенко, О. Чашечнікової. Організації проектної діяльності учнів присвячені праці Д. Дьїо, В. Кіппатрика, Н. Морзе, В. Моторіної, Є. Полат, Г. Селевка, С. Шацького. Більшість дослідників схильні розглядати метод проектів як технологічну діяльність (О. Рибіна, Н. Пахомова, О. Ільяшева, В. Копилова, І. Соловійова, І. Чечель та інші). Проблема підвищення ділової активності в процесі трудового навчання та формування пізнавальних завдань для розвитку творчих здібностей молодших школярів досліджувалася у роботах Г. Анісімової, К. Балютиної, Г. Бовсунівської, О. Виноградової, Дж. Дьїо, Л. Жирної, Н. Котелянець, О. Митника, М. Монтегорі, Е. Свіфта, В. Тименка, Т. Трохименка, С. Френе, С. Федорчука, О. Хохліної, Р. Штайнера, Ж. Юзвака.

Незважаючи на досить значну кількість наукових праць, присвячених розвитку творчості молодших школярів у практиці початкової школи, проблема розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку на уроках технології залишається недостатньо розглянутою.

**Мета статті** полягає в аналізі проблеми розвитку творчих здібностей молодших школярів, дослідженні суті, характеру, особливостей та структури творчих здібностей школярів, а також визначенні шляхів здійснення зазначеного розвитку на уроках технології.

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

Творчість визначається як діяльність людини, яка створює нові матеріальні і духовні цінності, що володіють новизною і суспільною значущістю, тобто в результаті творчості створюється щось нове, те, що до цього не існувало. Поняття природи творчості пов'язане з питанням про критерії творчої діяльності. Творчість можна розглядати в різних аспектах: продукт творчості – це створене; процес творчості – як створено; процес підготовки до творчості – як розвивати творчість. Творчість характеризується як вища форма діяльності особи, що вимагає тривалої підготовки, ерудиції й інтелектуальних здібностей. Творчість є основою людського життя, джерелом усіх матеріальних і духовних благ.

У спільній структурі творчої діяльності, що розглядається, як система, можна виділити декілька основних підсистем. Це – процес творчої діяльності, продукт творчої діяльності, особа творця, середовище і умови, у яких протікає творчість. У свою чергу в кожній з названих підсистем можна виділити їх складові. Процес діяльності може мати такі основні складові, як формування задуму та його реалізація. Особа творця характеризується здібностями розуму, темпераментом, віком, характером. Середовище й умови є фізичним оточенням, колективом, стимуляторами і бар'єрами в творчій діяльності.

Поряд із поняттям «творча діяльність» використовують поняття «творчий розвиток». Наукове осмислення сутності творчого розвитку особистості пов'язане з аналізом філософських (Г. Гегель, І. Кант, Г. Сковорода, І. Франко) і психологічних (М. Бахтін, Д. Богоявленська, Л. Виготський, Я. Пономарьов та ін.) підходів до трактування цього феномена, як продуктивної людської діяльності, здатної породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності, спрямованої на самовираження і самоактуалізацію особистості [4, с. 13].



У філософських працях (Г. Гегель, І. Кант, Л. Фейєрбах та ін.) на перше місце ставиться категорія розвитку – поетапного руху особистості у напрямі кількісних змін у якісні. Це розширює категорію «творчість» в аспектах активності індивіда – утвердження, формування, відтворення й розвитку [6].

У контексті наукового вивчення, аналіз науково-психологічних теорій творчої діяльності вітчизняних (В. Андреев, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Роменець) і зарубіжних вчених (Ф. Беррон, Дж. Брунер, Дж. Гілфорд, П. Торренс) дав змогу трактувати цю категорію як процес формування особистості, спрямований на збагачення образно-асоціативного мислення, уяви, фантазії, емоційності, пізнання, практично-дієвого фонду та креативності, яка є особистісним утворенням, що є базою для творчості й творчої діяльності у її процесуальному та результативному аспектах. На цій підставі сформульовано тлумачення категорії «творчий розвиток» – це динамічний процес формування особистості, спрямований на розширення спектру здібностей та особистісних якостей, які проявляються у практиці різних видів конструктивної діяльності, результати її характеризуються новизною та оригінальністю [8, с. 9].

Творчість особистості дитини молодшого шкільного віку пов'язана з її творчими здібностями. Проблема творчих здібностей особистості розглядається науковцями з різних наукових підходів: діяльнісного (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Моляко), функціонального (В. Крутецький), суб'єктного (В. Пономарьов, В. Моляко, С. Сисоєва) і когнітивного (Ф. Баррон, Дж. Гілфорд, Е. Торренс). Фундаментальну розробку проблема здібностей особистості одержала в працях С.Рубінштейна, насамперед у плані розвитку, формування здібностей, а пізніше – у плані виявлення їхньої психологічної структури.

Природа здібностей особистості дитини молодшого шкільного віку трактується з точки зору діяльнісного, функціонально-генетичного й суб'єктного підходів. Представники діяльнісного підходу (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.) розглядають здібності особистості як властивості чи особливості, що зумовлюють успішність виконання діяльності [1, с. 19]. Вчені – представники функціонально-генетичного підходу (Є. Ільїн, Б. Русалов та ін.) розглядають здібності з точки зору функціональних систем, а генезис здібностей особистості – з точки зору спадковості [7, с. 37].

Особливість суб'єктного підходу (Т. Артем'єва, С. Науменко, М. Холодна та ін.) полягає в тому, що творчі здібності особистості дитини молодшого шкільного віку розглядаються не як ізольована, відносно самостійна якість, а як істотно необхідна складова життєдіяльності. За таких умов якісні відмінності є наслідком певної динаміки життєдіяльності особистості дитини молодшого шкільного віку – від життєвих орієнтирів і цінностей до вирішення практичних завдань (навчальних, соціальних тощо).

Більшість вчених (Д. Богоявленська, Н. Кичук, С. Сисоєва, Н. Кузьміна, В. Андреев) розглядають творчі здібності особистості дитини молодшого шкільного віку як індивідуально-психологічні якості, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання і не зводяться тільки до знань, умінь та навичок, які вона має. Творчі здібності пов'язані зі створенням оригінального продукту, з пошуком нових засобів діяльності.

В. Андреев визначає творчі здібності особистості дитини молодшого шкільного віку як синтез властивостей, які характеризують їх у відповідності до вимог певного виду навчально-творчої діяльності і обумовлюють рівень її результативності [8, с. 7]. В. Моляко зазначає, що здібності – це тісне поєднання задатків, постійний розвиток у діяльності і їх проникнення до ядра структури особистості. Компонентами структури є: біофізіологічні (задатки); сенсорно-перцептивні; інтелектуальні й розумові можливості; емоційно-вольові чинники; високий рівень створення нових образів, фантазія, уява.

У сучасній літературі компонентний склад творчих здібностей особистості дитини молодшого шкільного віку тлумачиться неоднозначно. Дослідники виділяють різні складові творчих здібностей особистості. Вчений О. Лук розподілив творчі здібності на три групи: зв'язані з мотивацією (інтереси і схильності); з темпераментом (емоційність); розумовими здібностями [5, с. 216]. В. Андреев пропонує модель творчих здібностей особистості дитини молодшого шкільного віку: мотиваційно-творча активність (допитливість, творчий інтерес); інтелектуально-логічні здібності (здатність виділяти головне, описувати явище, порівнювати); інтелектуально-евристичні (здатність фантазувати, генерувати ідеї, критично мислити) [8, с. 8].

Науковцями обґрунтована необхідність формування здібностей особистості дитини молодшого шкільного віку у процесі навчання, виховання і розвитку. При цьому її розвиток відбувається ефективніше за умови врахування як генетичних передумов, так і соціокультурних впливів середовища. Загальновизнаним є положення про те, що «здібності формуються в діяльності» [11, с. 127], проте у сучасних наукових вченнях значна увага приділяється особливостям психічної організації суб'єкта, тобто потенційним резервам особистості, від яких залежать творчі досягнення.

На підставі проаналізованих пошуків можна стверджувати, що здібності – це стійкі індивідуально-психологічні властивості особистості, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності. Задатки як анатомо-фізіологічні особливості нервової системи дитини молодшого шкільного віку є природною основою функціонування здібностей особистості, але з категорією «здібності» не ототожнюються. Синтез понять «здібності» і «творчість» зумовив робоче визначення творчих здібностей особистості як комплексу індивідуально-науково-психологічних властивостей, що є суб'єктивними умовами успішного виконання творчої діяльності. Аналіз дозволив визначити розуміння інтегративного характеру творчих здібностей особистості дитини молодшого шкільного віку, в якому переплітаються мотиваційні, когнітивні, евристичні, операційні чинники.





Одним із навчальних предметів, який забезпечує єдність розвитку думки, почуття і дії молодшого школяра, є художня творча праця в процесі трудового навчання. Трудове навчання в початковій школі є однією з ланок неперервної технологічної освіти, що логічно продовжує дошкільну освіту, створює базу для успішного опанування учнями технологій основної школи та здобуття професійної освіти. Воно є першою сходиною до вибору школярами майбутньої професії.

Метою “Трудового навчання” в початковій школі є формування і розвиток в межах вікових можливостей предметно-перетворювальної компетентності учнів, яка дає можливість їм самостійно вирішувати предметно-практичні та побутові задачі. Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання наступних завдань: формування в межах вікових можливостей узагальнених способів (алгоритмів) предметно-перетворювальної діяльності з дотримання безпечних прийомів ручної праці та економного використання матеріалів; розвиток творчих здібностей, елементів графічної грамоти, вміння працювати в команді та навичок виконання операцій з ручних технік обробки матеріалів; набуття досвіду предметно-перетворювальної та побутової практичної діяльності, алгоритмів і способів предметно-практичних дій ручними техніками для оволодіння в основній школі основами технологій; виховання в учнів ціннісного ставлення до себе як суб’єкта предметно-перетворювальної діяльності, шанобливого ставлення до людей праці та їх професій, трудових традицій українського народу та інших народів світу.

Пам’ятаючи, що праця – головний напрям формування особистості, основа суспільного процесу, що в праці люди вдосконалюють не лише засоби виробництва, а й розвивають свої фізичні та інтелектуальні можливості, виявляють справжню людську сутність, стверджують себе як суспільну істоту особливий вплив на дітей мають уроки технології. І цим зумовлена актуальність проблеми підготовки учнів до творчої праці. Зміст “Трудового навчання” визначається за такими змістовими лініями: ручні техніки обробки матеріалів, технічна творчість, декоративно-ужиткове мистецтво та самообслуговування. Кожна змістова лінія передбачає формування культури виконання трудових дій. У результаті трудової діяльності в учнів формується вміння та навички з обробки матеріалів, правильне уявлення про навколишню дійсність, розширюється загальний і політехнічний кругозір, виховується свідоме ставлення до праці. У молодшому шкільному віці предметна діяльність одночасно є і пізнавальною. А тому діяльність, яка передбачає обробку різних матеріалів, стає для дітей формою мислення, джерелом їх розумового розвитку.

У процесі розвитку творчих здібностей молодших школярів важлива роль належить батькам і педагогам, які повинні, в першу чергу, створити умови для їх гармонійного розвитку: атмосферу любові, довіри, уваги до потреб та інтересів. Категорія «творчий розвиток» є підґрунтям для генерування ідей щодо виключної ролі навчання у творчому розвитку особистості молодшого школяра. На цій основі в учнів молодшого шкільного віку формується емоційність: відчуття форми, прекрасного, гармонії, естетичні почуття насолоди, задоволення, радощі та творчої діяльності; пізнання: розуміння і знання явищ та процесів природи, дійсності і праці, активізація логічного, абстрактного, художнього мислення, збагачення уяви, фантазії, підсилення інтуїції; мотивація: збудження інтересу до знань і набуття навичок творчої діяльності, активізація конструктивної діяльності, результати якої мають характеристики новизни й оригінальності [2, с. 26].

На основі вивченої наукової літератури та досліджень вчителів-практиків ми спробували визначити особливості ефективного розвитку творчих здібностей молодших школярів. На уроках у школі треба пам’ятати, що для дитини молодшого шкільного віку характерні чотири основні види діяльності: навчання, спілкування, гра і праця, які виконують специфічні функції в її розвитку. Головний напрям стимулювання розвитку творчих здібностей особистості дітей молодшого шкільного віку в грі – вироблення установки на пошук не одного, а декількох способів ігрової дії (операцій), формування досвіду зміни наочних умов, якими визначається ігрова ситуація. Знання педагогом ефективних технологій створення і проведення дидактичних ігор – одна з умов його успіху в організації творчої діяльності учнів молодшого шкільного віку [10, с. 126].

Сьогодні школа від учителів потребує не просто спостереження за проявами творчих здібностей особистості молодшого школяра, а створення оптимальних умов для творчого розвитку. Для цього необхідна наукова база, котра дозволила б учителям здійснювати такий складний процес на достатньому рівні. Тому організація навчального процесу, спрямованого на розвиток творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку, передбачає цілеспрямоване, обґрунтоване конструювання змісту учіння, методів стимулювання творчої навчальної діяльності учнів 1-4 класів.

Правильний вибір методу, що враховує особливості дитини молодшого шкільного віку, забезпечить успішність діяльності. Найбільш результативними по співвідношенню відтворюючої і творчої діяльності вважаються частково-пошуковий, дослідницький метод і проблемного викладу (на відміну від пояснювально-ілюстративного методу з освоєння готових знань, репродуктивного методу по відтворенню певних способів діяльності) [1, с. 83]. Евристичний метод поєднує елементи творчої і відтворюючої діяльності. Ці методи забезпечують засвоєння дітьми молодшого шкільного віку досвіду творчої діяльності. В наукових доробках О. Леонтьєва, Г. Костюка, Л. Анциферової, О. Матюшкіна встановлено, що проблемне навчання є одним із найбільш ефективних шляхів розвитку творчих здібностей особистості учнів.

Висновки науковців свідчать, що продуктивному творчому розвитку дітей молодшого шкільного віку сприяє оволодіння спеціальними прийомами: виокремлення протилежних властивостей, пошук аналогій, асоціювання понять, постановка запитань, генерування ідей, зміна альтернативи, комбінування. Застосування універсальних методів розвитку творчих здібностей особистості дає змогу підвищити ефективність навчально-виховного процесу. Методи мозкового штурму, пошуку альтернатив рішення



проблеми, моделювання, наукового вивчення задачі мають спрямованість на розвиток критичності, гнучкості, глибини, наполегливості, незалежності мислення дітей молодшого шкільного віку, їх уяви [12, с. 140].

Евристичний метод поєднує елементи творчої і відтворюючої діяльності. Ці методи забезпечують засвоєння дітьми молодшого шкільного віку досвіду творчої діяльності. В дослідженнях О. Леонт'єва, Г. Костюка, Л. Анциферової, О. Матюшкіна устанавлено, що проблемне навчання є одним із найбільш ефективних шляхів розвитку творчих здібностей особистості учнів молодшого шкільного віку. Центральною ланкою є проблемна ситуація, яка викликає пізнавальну потребу у дітей молодшого шкільного віку, забезпечує необхідну спрямованість думок [10, с. 218].

М. Скаткін пропонує опис поетапного формування творчих здібностей особистості школярів молодшого шкільного віку: I етап – учитель формує творчі завдання й сам вирішує їх, а дітям пропонує роль виконавців своїх вказівок; II етап – учитель ставить завдання, але способи вирішення пропонує знайти учням, підбиває підсумок роботи; III етап – учитель ставить творчі завдання, а учні самостійно проходять усі етапи аж до висновків [9, с. 107].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, розвиток у дітей молодшого шкільного віку творчих здібностей особистості на уроках технології повинно охоплювати такі напрями: визначення у програмах для кожного класу цілей з формування в учнів молодшого шкільного віку різних елементів творчого розвитку; відбір методів, які дозволяють цілеспрямовано формувати творчі здібності дітей молодшого шкільного віку; включення у зміст уроків технології творчих завдань, які стимулюють розвиток різних елементів творчих здібностей особистості молодшого школяра. Розробка варіантів комплексу творчих завдань на уроках технології для учнів початкової школи може стати предметом подальшого наукового пошуку.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барко В. Як визначити творчі здібності дитини? / Барко В., Тютюнников А. – К. : Новий світ, 2001. – 126 с.
2. Воронова Е. Обдарованість: діагностика та система роботи зі здібними дітьми / Е. Воронова // Психолог. – 2006. – №25–28. – С. 5–37.
3. Гаврилюк С. Психолого-педагогічні засади розвитку творчості дітей дошкільного віку / С. Гаврилюк // Гуманізація навчально-виховного процесу Вип. LVIII. – Ч. I. Психологія – Слов'янськ, 2011. – С. 224–230.
4. Грединарова Е.М. Развитие конструктивного творчества как условие успешного обучения / Е.М. Грединарова // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №1. – С. 13–14.
5. Грейс Крайг. Психология развития / Грейс Крайг. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – 368 с.
7. Одаренные дети / под ред. Г.В.Бурменской, В.Н.Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 367 с.
8. Пожар В. Сучасні концепції творчості і обдарованості / В. Пожар // Обдарована дитина. – 2008. – №3. – С. 6–12.
9. Развитие творчества младших школьников / под ред. П.Н.Андрианова, М. А. Галагузовой. – М. : Ваклер, 1999. – 112 с.
10. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах / О. Я. Савченко. – К. : Магістр, 1997. – 256 с.
11. Савчин М. Вікова психологія : навч. посіб. / Савчин М., Василенко Д. – Дрогобич : Коло, 2000. – 367 с.
12. Степанов В.Г. Психология одаренности детей и подростков / В.Г. Степанов // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С. 130–142.

УДК 373.3.016:81–028.31

**Наталія ДЕНЕСЮК**

### **СУЧАСНІ МЕТОДИ РОБОТИ З УДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

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

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.*

*У статті розглянуто завдання формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в молодших школярів. Описано систему вправ, спрямовану на вироблення в учнів початкової школи правильної літературної мови.*

**Ключові слова:** *вимова, мовленнєва культура, звуки, орфоепічні вміння та навички.*

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Сьогодні педагогіка переосмислює підходи в підготовці фахівців, відмовляючися від деяких усталених традицій і стереотипів. Інтенсивна технологізація й ринкові відносини зумовили розуміння того, що праця вчителя загалом відрізняється від інших видів суспільно корисної праці не тільки своєю специфікою, а й тим, що має свій продукт і свої технології. Саме тому опанування нових технологій стало пріоритетним напрямком у процесі підготовки майбутніх педагогів. З огляду на це особливого значення набуває вивчення тенденцій розвитку інноваційних технологій, нових методів і прийомів навчання й виховання дітей, зокрема початкової школи.

Стрімкий розвиток сучасного суспільства вимагає від системи освіти нових підходів, форм та підходів до навчання підростаючого покоління. Так, для одних людей, коли дитина починає говорити в два роки – викликає захват і бажання розвивати ці навички далі. А для інших, дитина, яка і в п'ять років не говорить – не вважається проблемою. Розвиток кожної особистості безумовно має індивідуальний характер. Однак ми не можемо не звертати уваги на той факт, що дедалі більше першокласників приходить до школи, не вимовляючи багатьох звуків, або ж маючи діагноз «затримка мовного розвитку». І це дуже проблематично як для педагога, так і для батьків у майбутньому.

Саме такі передумови та сучасна характеристика щодо мовного розвитку дітей молодшої школи й зумовлюють актуальність дослідження сучасних методів роботи над удосконаленням мовленнєвої культури молодших школярів».



Формування відповідних умінь в учнів початкових класів безпосередньо залежить від повноти й точності орфоепічних знань. Так, учні повинні вміти ділити слово на склади, визначати в словах наголошені й ненаголошені, відкриті й закриті склади, виділяти в слові звуки, співвідносити їх із буквами, визначати звукове значення букв у слові, виконувати повний і частковий фонетичний розбір слів, характеризуючи кожен звук у слові, розрізняти наголошені й ненаголошені голосні, дзвінки й глухі, м'які й тверді приголосні, правильно й чітко вимовляти всі звуки мовлення, наголошувати слова в усному мовленні, знаходити невідповідність між вимовою і написанням слів, удосконалювати власне та чуже мовлення [1, с. 206].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науково-методичній літературі існує велика кількість спроб класифікувати відхилення від норм літературної мови та вимови й порушення принципу комунікативної доцільності, що спричиняє виникнення в мовленні учнів помилок та недоліків (М. Кожина, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентиліук, Т. Чижова та ін.). Учені зазначають, що «знання цих відхилень учителю необхідне для правильного й раціонального планування роботи з формування техніки усного мовлення» [3, с. 93].

Зважаючи на вікові особливості учнів молодших класів й особливості лінгвістичного матеріалу, який вони засвоюють на уроках української мови, формування системи загальнонавчальних умінь має здійснюватися на основі аналізу, синтезу, виділення головного, порівняння, узагальнення, систематизації, конкретизації, експериментування, аналогії, моделювання, постановки й розв'язання проблеми.

Вивчення орфоепії української мови має велике значення на всіх етапах шкільного навчання. Особливо важливим є засвоєння такого матеріалу в початкових класах. Молодші школярі повинні опанувати новий матеріал, володіти основними орфоепічними поняттями. Працюючи над вивченням звуків і наголосу в початкових класах, учні також набувають навичок самостійної роботи над новим матеріалом, удосконалюють свою вимову. Однак вікові психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку зумовлюють специфіку подання навчального матеріалу та його засвоєння. Цей факт слугує причиною того, що чи не найважливішу роль у засвоєнні матеріалу відіграє зацікавленість учнів, зрозумілість та доступність пропонованого навчального матеріалу [5, с. 1].

Проблему засвоєння орфоепічних знань на уроках української мови в початкових класах вивчали А. Багмут, В. Бадер, О. Бондаренко, М. Вашуленко, В. Зівачо, С. Непийвода, Л. Кацюк, М. Львов, О. Передрій та інші вчені. Проте названа проблема залишається до кінця нерозв'язаною, оскільки методами окреслено лише загальні вимоги до вивчення елементів орфоепії початкових класів [5, с. 1].

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні та узагальненні ефективних шляхів формування орфоепічних навичок учнів початкової школи, з'ясуванні закономірностей розвитку та вдосконалення орфоепічних навичок молодших школярів, аналізі особливостей використання елементів інноваційних технологій під час удосконалення орфоепічних навичок учнів початкової школи.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: здійснити теоретичний аналіз проблеми використання інноваційних технологій в системі розвитку орфоепічної грамотності молодших школярів; дослідити та проаналізувати особливості впровадження й використання інноваційних технологій у процесі удосконалення орфоепічних навичок учнів початкової школи; визначити основні проблеми та помилки в мовленні молодших школярів; узагальнити ефективні методи та прийоми розвитку орфоепічної грамотності молодших школярів; вивчити та узагальнити педагогічний досвід із проблем формування та удосконалення орфоепічної культури молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Учителі, методисти, учені, намагаючись покращити результати навчання з української мови, намагаються впровадити такі ефективні методи й прийоми, які б сприяли цьому. Звичайно, усіх приваблюють сучасні підходи, що реалізуються через інноваційні технології. Інновація – це нововведення, зміна, оновлення, новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в нових цілях. Нове в педагогіці – не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувалися або не використовувалися, а й комплекс елементів чи елементи педагогічного процесу, які уможливають успішне розв'язання завдань виховання та освіти [2]. До того ж, під час вибору інновації, прийняття рішення про її доцільність: 1) слід аналізувати реальну ситуацію, а не керуватися лише особистим баченням чи уподобанням; 2) важливо враховувати специфіку використання нового (технологію), особистісні якості педагога (професійну підготовленість, комунікабельність, емоційність); 3) прогресивним є те нововведення, що сприяє максимальному результату; 4) кінцева мета інноваційного процесу – задоволення нової суспільної потреби.

Традиційно інновації в освітньому просторі поділяють на кілька груп. Найважливішими з них вважаємо інновації в змісті освіти (оновлення змісту навчальних програм, підручників) і в методиках навчання.

3-поміж інноваційних технологій треба вибирати такі, що сприятимуть розвитку вмінь усного й писемного комунікативного мовлення. Передусім це ігрові технології, до того ж в освіті здавна використовують театралізовані, ділові, рольові, імітаційні ігри. Проте учитель не завжди усвідомлює роль і завдання цих технологій, використовуючи гру як розвагу, що знімає втому (на зразок «а зараз пограємося...»). Модель навчання в грі – це побудова навчального процесу за допомогою залучення учня в гру, яка передбачає розв'язання дидактичної мети. Зазвичай, ігрова модель навчання складається з таких етапів:

1. Етап орієнтації, під час якого учнів ознайомлюють із правилами гри. 2. Підготовчий: повідомлення сценарію гри, визначення ігрових завдань, ролей. 3. Проведення гри. 4. Обговорення результатів.

Цікавою для учнів початкових класів є технологія «Мікрофон», яка націлена на формування умінь висловлювати свою думку й дає змогу кожному почергово давати відповідь на поставлене запитання з мови



або висловлювати свою думку у зв'язку з прочитаним текстом. Спочатку учнів ознайомлюють із правилами гри. Потім перед класом ставиться запитання, пропонується уявний мікрофон (велика ручка, аркуш паперу, згорнутий у рулон) і повідомляється, що відповідатиме лише той, хто тримає мікрофон.

Притаманними ознаками нестандартних організаційних форм навчання є: нетрадиційна структура заняття; – ретельно продуманий сценарій; оригінальне оформлення місця проведення; використання різноманітних засобів навчання (музики, відео, мультимедійного обладнання); раціональне поєднання різних способів навчальної взаємодії учасників навчального процесу (колективна, групова, парна, індивідуальна робота); використання інтерактивних прийомів; забезпечення емоційного впливу на учнів; створення атмосфери творчого пошуку; висока активність кожного школяра; оригінальний підсумок заняття.

Розробляючи нестандартні форми організації навчання, необхідно враховувати вікові особливості школярів, специфіку предмета, дидактичні цілі конкретного заняття в системі уроків певного розділу, наявність умов і засобів для проведення нетрадиційного заняття. Зважаючи на те, що учням молодшого шкільного віку дуже близький і зрозумілий світ казки, ефективним у початковій школі є проведення навчального заняття у формі казки.

Заняття, побудоване у формі казкового сюжету, захоплює дитину, знімає психологічне напруження, мотивує навчальну діяльність. Дидактичний матеріал, пов'язаний із казковими образами, краще запам'ятовується й відтворюється.

Такий урок передбачає певні вимоги до побудови та проведення: вдалий вибір казкового сюжету; створення на уроці казкової атмосфери; підготовка демонстраційних засобів, ілюстрацій, іграшок-персонажів чи нескладних костюмів; наявність сюрпризу; використання системи розвивальних творчих завдань; забезпечення ситуації успіху, упевненості у власних силах; використання елементів змагання й пошуку; застосування аргументованих стимулів до навчально-пізнавальної діяльності на зразок «допоможи персонажеві»; обов'язкове використання виховного потенціалу уроку.

Існують різні прийоми застосування технології казок. Якщо необхідно виконати певну кількість завдань, їх можна підпорядкувати досягненню певної ігрової цілі. Такий прийом називається «Приваблива ціль». Наприклад, допомогти персонажам казки «Рукавичка» потрапити в рукавичку, виконавши певні завдання: відгадати загадку, зробити звуко-буквений аналіз слова відгадки, поділити це слово на склади для переносу тощо.

Прийом «Чарівної палички» доцільно застосовувати для виконання завдань учнями почергово – хто отримав «чарівну паличку», той має право озвучити свою відповідь (наприклад, назвати спільнокореневе слова з поданим коренем, синонім чи антонім до поданого слова і под.).

Прийом «Знайомі персонажі в нових ситуаціях» передбачає перебування казкових персонажів у незвичних місцях, де з ними відбуваються незвичайні пригоди. Наприклад, допомогти Незнайкові подолати кам'янисту дорогу, поставивши наголос у поданих словах, утворити місточок через річку з перших складів цих слів і под.

Одним із найскладніших завдань початкового курсу української мови є формування в учнів умінь писати перекази й твори. Навчити писати зв'язні висловлювання – означає бачення навколишнього, аналізування, міркування, висловлення своєї думки щодо побаченого, пережитого чи почутого, застосовуючи правописні та мовленнєві вміння.

З цією метою проводяться уроки розвитку мовленнєво-творчих здібностей, які в традиційній методиці називають уроками розвитку мовлення. Цим урокам властива особлива структура: бесіда з метою впорядкування зібраного під час спостережень матеріалу чи його накопичення; складання плану зв'язного висловлювання; мовна підготовка (лексична, орфографічна); творча робота учнів (записування складеного тексту); самоперевірка виконаної роботи; удосконалення зв'язних висловлювань; читання й аналіз кращих творів.

У процесі формування в молодших школярів умінь будувати зв'язні висловлювання ефективною формою організації навчальної діяльності є заочна екскурсія рідним містом чи селом, відомими дітям визначними місцями, у галерею портретів відомих людей тощо. Використовуючи слайди, фотографії, відеоматеріали учні, перебуваючи в ролі екскурсовода, складають усні чи письмові розповіді, описи.

Такі заняття мотивують мовленнєву творчість школярів, сприяють вдосконаленню їхнього монологічного мовлення, викликає інтерес до об'єктів екскурсії, має виховний вплив на формування особистості молодшого школяра.

Проведенню названих уроків передують ґрунтовна підготовча робота. Так, щоб провести заочну екскурсію – розповіді про зображене на слайді, фото чи відео, учень має попередньо одержати відповідну інформацію. Зробити це можна в індивідуальному порядку, під час виконання групового завдання чи роботи в парі. Учитель заздалегідь організовує таку роботу.

Мовлення – це основа спілкування, розуміння, комунікабельності в суспільстві. Воно є не лише засобом для передавання думки, а й естетичним засобом. Однак повноцінний розвиток особистості дитини неможливий без виховання правильного мовлення [4, с. 29].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** На підставі сказаного зазначимо, що норми орфоєпії в сучасній українській літературній мові є нелегкими для засвоєння. Не варто забувати, що кожна мова має свої норми вимови. Не можна вивчити мову, не оволодівши звуковимовою. Водночас не слід захоплюватися тільки роботою над правильною вимовою окремих ізольованих звуків. Вихователь, навчаючи дітей української мови, повинен працювати над усіма компонентами звукової культури



українського мовлення: артикуляцією, дикцією, інтонаційною виразністю; розвивати мовленнєвий апарат, мовленнєве дихання, фонематичний слух та міжмове чуття, тому названі складники формування орфоепічної грамотності молодших школярів потребують подальшого вивчення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вашуленко М. С. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів. Початкова школа. 2009. № 1, 2.
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. пос. К.: Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.
3. Коваль Г. П. Методика викладання української мови: Навч. пос. Тернопіль: «Астон». 2008. 287 с.
4. Крикун М. Роль слова в розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. Початкова школа. 2003. № 11. С. 27–35.
5. Орфопедія як наука. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://studopedia.org/12-69653.html>
6. Рихлівська С. «Про дітей з проблемами мовлення» [Електронний ресурс] Режим доступу: [http://tvoemisto.tv/news/pravylnne\\_movlennya\\_dytny\\_koly\\_varto\\_zvertatys\\_do\\_logopeda\\_94311.html](http://tvoemisto.tv/news/pravylnne_movlennya_dytny_koly_varto_zvertatys_do_logopeda_94311.html).
7. Українська мова. 1–4 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkovashkola.html>.

УДК 371

Ельвіра ДОВГОПОЛА

### РОЛЬ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ПРИКЛАДІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Баранюк І. Г.

У статті обґрунтовано важливість впливу естетичного виховання за допомогою засобів мистецтва на формування особистості молодшого школяра (на прикладі педагогічного досвіду Василя Олександровича Сухомлинського). На основі аналізу праць науковців визначено особливості застосування засобів мистецтва з метою формування естетичної культури молодших школярів.

**Ключові слова:** естетична культура, засоби мистецтва, особистість молодшого школяра.

**Постановка проблеми.** Одним із важливих завдань, яке постає перед державою в умовах реформування освітньої системи є формування ціннісних орієнтацій та розвиток духовно-творчого потенціалу особистості. Значну роль у цьому процесі відіграє естетичне виховання підростаючого покоління, здійснення якого відбувається через ознайомлення з навколишнім середовищем та різними видами мистецтва.

Дослідження психологів і педагогів довели, що для реалізації природних здібностей та можливостей дітей необхідно створити оптимальні умови для розвитку дитячого творчого потенціалу, переходу до продуктивних дослідницьких творчих занять.

Формування естетичної культури – це процес цілеспрямованого розвитку здібностей повноцінно сприймати і правильно розуміти прекрасне у мистецтві та повсякденній дійсності. Він передбачає вивчення системи художніх уявлень, поглядів і переконань, виховання естетичної чуйності і смаку. Одночасно з цим у школярів виховується прагнення та уміння вносити елементи прекрасного у всі сторони буття, боротися проти всього потворного, «низького», а також готовність до посилюючого вияву себе у мистецтві.

У процесі становлення особистості з найдавніших часів особливе значення мало естетичне виховання. Здатність відчувати, сприймати, розуміти, усвідомлювати і творити прекрасне – це ті специфічні прояви духовного життя людини, які свідчать про її внутрішнє багатство.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Дослідженням проблем ролі мистецтва у вихованні естетичної культури дітей молодшого шкільного віку займалися такі вітчизняні та зарубіжні вчені: Є. А. Антонович [1], О. А. Апраксина [2], С. Афанасьєва [3], О. І. Білан [4], О. Васильченко [5], О. М. Везумська [6], М. Б. Гнедовский [7], И. Ф. Гончаров [8], Д. Б. Кабалевский [9], Ф. И. Шмит [10].

**Метою статті** є обґрунтування ролі мистецтва у вихованні естетичної культури дітей молодшого шкільного віку на прикладі педагогічного досвіду В. О. Сухомлинського.

**Виклад основного матеріалу.** Естетичну культуру особистості учня утворюють такі компоненти як естетична свідомість, естетичні потреби, естетична діяльність. Естетична свідомість – сукупність поглядів, знань, суджень, оцінок, ідей, ідеалів. Її основою є естетичне сприймання – процес відображення сутності предметів і явищ естетичної дійсності, співвідношення сприйнятого. Як зазначають автори підручника «Естетика», розрізняють два рівні естетичної свідомості: повсякденний, побутовий і теоретичний. Повсякденний рівень складають естетичні емоції, переживання, почуття; теоретичний – естетичні оцінки, судження, погляди, теорії, ідеали [11, с. 87].

Естетичні почуття виражаються у співпереживанні, хвилюванні дитини, насолоді від сприйнятого. На основі естетичного сприймання формуються естетичні погляди – думки, судження, уявлення про прекрасне і потворне, які є основою ставлення до явищ буття загалом і явищ мистецтва зокрема. Спираючись на естетичні погляди, особистість дитини визначає для себе естетичний ідеал – соціально обумовлений взірць досконалості, який є орієнтиром в оцінюванні естетичних явищ і власної художньо-творчої діяльності.

У початковій школі пробуджується в дітей інтерес до мистецтва, відбувається залучення до музики та художньо-творчої діяльності. Початкова ланка освіти покликана сформувати в учнів цілісне світосприймання і світовідчуття, забезпечити розвиток естетичних ідеалів і смаків, почуття відповідальності за збереження культурних надбань суспільства.



Уже в молодшому шкільному віці естетичний розвиток дітей засобами мистецтва забезпечується на уроках читання, музики і образотворчого мистецтва. Естетичний розвиток здійснюється не лише в процесі навчання, але і в позаурочний час: шляхом організації самостійного читання художньої та науково-популярної літератури, участі у гуртках художньої самодіяльності, перегляду телепередач, відвідування кіно, театру, цирку, концертів та фестивалів [11, с. 90].

Художня література порівняно з іншими видами мистецтва найбільш повно і всебічно відображає дійсність. Читаючи художню літературу, учні початкових класів пізнають красу рідного слова, специфіку художньої мови. Читаючи літературні твори, учні пізнають процес розвитку мистецтва слова, свою історію, красу людських взаємин, у них виникає естетичне ставлення до літературних героїв, природи, науки, суспільних процесів, прагнення наслідувати їх. Слово вчителя допомагає учням правильно сприймати твір, відчуття сили і красу його образів, зрозуміти естетичні погляди нашого народу. Використовуючи епітети, метафори, порівняння, уособлення тощо, автори художніх творів створюють живу картину дійсності [12, с. 109].

Уроки читання збагачують дитину знаннями, які пробуджують її почуття, викликають у неї бажання стати кращою, зробити щось добре, допомагають усвідомити кращі людські риси: любов до природи, чесність, скромність, працьовитість, виховують моральні якості, культуру поведінки, формують особистість. Але зустріч із справді прекрасним приносить не лише почуття милування і заспокоєння.

Дослідження показують, що музика впливає і на психіку, і на фізіологію людини, що вона може здійснювати заспокійливий та збудливий ефект, викликати різноманітні емоції. У зв'язку з цим в системі естетичного виховання музика має велику роль в розвитку загальних психічних властивостей, у вихованні емоційної чутливості, морально-естетичних ідеалів особистості, особливо у дітей [13, с. 56].

Отже, мистецтво відіграє важливу роль у всебічному гармонійному розвитку особистості молодшого школяра. Усі види мистецтва сприяють розвитку здібностей розуміти прекрасне у мистецтві та повсякденній дійсності, виробленню системи художніх уявлень, поглядів, переконань. Мистецтво приносить дітям естетичну насолоду, впливає на весь їх духовний світ.

Сприйняття і розуміння прекрасного починається у дитинстві. Все прекрасне, що існує в навколишньому світі і створене людиною для інших людей, повинно доторкнутися до серця дитини.

Естетичне виховання здійснюється комплексом засобів. Велике значення має матеріальна база школи, декоративне оформлення приміщень, благоустрій пришкольній території, оформлення навчальних приміщень, коридорів.

У навчальному процесі естетичному вихованню сприяє викладання всіх навчальних предметів. Предмети естетичного циклу – читання, природознавство, образотворче мистецтво, музика забезпечують учням елементарні знання і навички практичної творчості, естетичної поведінки. У позакласній роботі естетичне виховання проводиться в різних творчих об'єднаннях учнів (хорових колективах, оркестрах народних інструментів, хореографічних, фольклорних, художніх студіях, тощо), творчих об'єднаннях школярів, які пов'язані з відродженням народних ремесел і декоративно-прикладної творчості (рушникарства, вишивання, різьбярства та інших ремесел), у художніх гуртках, студіях, клубах, театрах тощо [13, с. 57].

Важливим засобом виховання у системі В.О.Сухомлинського є виховання красою. Від краси природи до краси слова, музики і живопису. Спілкування з мистецтвом – це одна з найбільших радощів життя. Мистецтво потрібно знати і розуміти, але цього замало. Ним треба насолоджуватись. Воно повинно приносити радість, і головне завдання вихователя – це формувати у дітей потребу милуватися природою і творами мистецтва. А це повинно перерости в бажання жити за законами краси. Творити прекрасне, насолоджуватись прекрасним, творити своїми руками.

В Павлівській школі практикувались свята квітів: свято конвалій, свято троянд, свято польових квітів, свято пролісків тощо. Ці свята давали можливість дітям сповна насолоджуватись барвистою красою квітів і в той же час проявляти свою творчість.

Одним із засобів естетичного виховання видатний педагог-новатор вважав «Куточок краси». Навесні, перед тим як діти повинні були закінчити 1-й клас, вони почали створювати «Куточок краси» – це місце де були зелень, життя, плодоносні дерева, квіти. Діти досить давно мріяли про таку відповідальну справу. Вони уявляли це місце досить тихим, спокійним. Та ще й до того таким, де б природна краса могла доповнитися ще й людськими силами, людською працею. Учні це робили не просто так. Вони хотіли, щоб їхня мрія спрямовувалася у майбутнє. Вони думали про те, що з кожним роком в тому куточку буде все більше і більше рослин. Саме там вони планували трудитися і відпочивати, зустрічати весну і проводити літо.

Величезне значення мають думки В. О. Сухомлинського щодо виховного значення казок у житті дітей. Саме казка, на його думку, задовольняє жаждою дитячого пізнання та інтерес до навколишнього. Чарівний і дивовижний, веселий і життєстверджуючий світ казок входить у душу кожної людини з дитинства, засіваючи її першими зернами добра, краси й справедливості. Жоден із жанрів літератури не користується у дітей такою популярністю, як казка. Справа в тому, що у казці все реально і все можливо, а крім того, казка завжди має добрий кінець. То чому ж її не любити?

Педагогічні казки В. О. Сухомлинського – дивосвіт малят, розкритий очима мудрого наставника, який не повчає дітей, не спонукає чи заохочує їх, а просто йде поруч дітям, інколи ніби ще й десь за молодшими школярами, радіючи разом з ними кожному новому відкриттю. Педагогічні казки В. О. Сухомлинського нібито опосередковано, непомітно зовні, але активно й ефективно виховують у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку найкращі людські почуття щирості і любові до всього прекрасного, формують перші навички людяності у взаєминах між юними особистостями.



Багаторічний досвід педагогів Павльської школи переконує, що складання казок позитивно впливає на розвиток творчих можливостей дітей, зближує їх з природою і життям, сприяє вихованню спостережливості. Така творчість сприяє інтенсивному всебічному розвитку особистості дитини.

Ще одним джерелом естетичного виховання є музика. Музичне мистецтво – один з наймогутніших засобів виховання, з допомогою якого здійснюється виховання особистості, сила якого полягає, насамперед, у впливі на емоційну та почуттєву сферу особистості. «Музика є чудодійним, найтоншим засобом залучення до добра, краси і людяності. Слухаючи музику людина пізнає себе і пізнає передусім, що вона, людина, прекрасна, народжена для того, щоб бути прекрасною, якщо в ній є щось погане, то це погане треба подолати; відчуті погане в самому собі і допомагає музика...» [14, 6].

У початкових класах діти слухали музику природи. При цьому Василь Олександрович сприяв тому, щоб діти вчилися чути музику в природі. Видатний педагог свою діяльність спрямовував на виховання духовної сфери дитини. Через народну пісню В.О. Сухомлинський пробуджував у дітей яскраві уявлення про далеке минуле українського народу, його розмаїтну історію, героїчну боротьбу за незалежність.

Педагог добирав пісні відповідно до психологічних та вікових особливостей школярів. До того ж він намагався, щоб словесне пояснення музики було своєрідним стимулом, який пробуджував чутливість до музики. Крім того, В. Сухомлинський ще й залучав самих дітей до музикування – гри на музичних інструментах.

Музика – це величне джерело думки. Мелодія пробуджує у дітей яскраві уявлення. Вона ні з чим не зрівняний засіб сприйняття творчих сил розуму.

Педагог наголошував на тому, що коли дитина насолоджується музичними творами, то саме в такі хвилини відчуває, що вона справжня людина. Недаремно говорять, що душа людини – це душа чуйного музиканта. В ній натягнуті струни. І якщо ми зуміємо доторкнутися до них – залунає чарівна мелодія. Тому ми можемо стверджувати, що дитинство не можливе без музики так само, як і без ігор чи казок.

Аналізуючи педагогічний досвід В. О. Сухомлинського ми бачимо, що він наполегливо і майстерно виховував в учнів здатність сприймати і розуміти мистецтво та захоплюватись чарівністю всього прекрасного, що нас оточує.

Отже, охарактеризувавши роль естетичного виховання в розвитку особистості молодшого школяра, варто зазначити, що естетичне виховання в школі починається з молодших класів в процесі вивчення мови, доступних літературних творів, а також на уроках співу, малювання і природознавства. Основний напрям цієї роботи зводиться до практичного ознайомлення дітей з різними видами мистецтва, привчання до їх естетичного сприйняття і простих естетичних думок. Дуже важливо в молодших класах збагатити учнів уявленнями про художні засоби передачі настрою людини, які використовуються в літературі, музиці і образотворчому мистецтві.

Нетиповий підхід до розвитку творчої особистості дитини є важливим елементом педагогічного досвіду Василя Олександровича. Його невичерпна педагогічна спадщина – це справжня скарбниця ідей, що будуть безцінними навіть через десятки років та відображатимуться у дослідженнях і діяльності педагогів майбутніх поколінь.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонович Є. А. Художні техніки у школі: Навчально-методичний посібник для студентів художньо-графічних факультетів вищих навчальних закладів / Є. А. Антонович, В. І. Проців, С. П. Свид. – К. : ІЗМН, 1997. – 312 с.
2. Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 222 с.
3. Афанасьєва С. Напитать душу красотой / С. Афанасьєва // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 8. – С. 21-24.
4. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 264 с.
5. Васильченко О. Основні принципи та напрями в розробці соціально-педагогічних умов формування музичної культури студентів університету / О. Васильченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2014. – Вип. 38. – С. 496 – 501.
6. Везумська О. М. Естетичний розвиток учнів початкових класів / О. М. Везумська // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 4 (36). – С. 109 – 116.
7. Гнедовский М. Б. Музей и образование : Материалы для обсуждения / М. Б. Гнедовский, Н.Г. Макарова, М.Ю. Юхневич. – М., 1989. – 20 с.
8. Гончаров И. Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности / И. Ф. Гончаров. – М.: Педагогика, 1968. – 128 с.
9. Кабалевский Д. Б. Эстетическая культура и школа // Советская педагогика. – 1970. – № 1. – С. 24 – 25.
10. Шмит Ф. И. Искусство как предмет обучения // Путь просвещения. – 1923. – № 1. – С. 1 – 63.
11. Естетика: навч. посібн. / [М.П. Колесніков та ін.]; за ред. В. О. Лозового. – К.: Юрінком Інтер, 2007. – 205 с.
12. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. Пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, Юрайт, 1998. – С. 284.
13. Ніколенко Д. Ф. Формування естетичних почуттів у дітей дошкільного віку / Д. Ф. Ніколенко. – К.: Рад. шк., 1967. – 95 с.
14. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М.: Политическая литература, 1982. – 270 с.



УДК 373.3.015.311:316.647.5

Ірина ДРОМАШКО

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ  
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки та психології)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Довга Т. Я.*

У статті здійснено аналіз поняття «толерантність», обґрунтовано важливість та особливості формування толерантності учнів початкової школи. Визначено чинники, що впливають на ефективність процесу формування толерантності у молодших школярів. На основі аналізу праць науковців визначено педагогічні умови формування толерантності у молодших школярів.

**Ключові слова:** толерантність учнів початкової школи, толерантність, моральність, формування толерантності, педагогічні умови формування толерантності, толерантне середовище, виховання толерантності.

**Постановка проблеми.** Виховання толерантності як форми і способу міжособистісної взаємодії, як моделі поведінки, в дитячому середовищі набуває особливої значущості і є однією з найважливіших проблем освітнього процесу. В рамках освітніх стандартів нового покоління головне навантаження і відповідальність за якість виховання свідомої і стійкої толерантної поведінки лягає саме на освітнє середовище, на педагогів - вчителів, вихователів, соціальних педагогів, психологів та ін.

У сучасних умовах модернізації освіти та становлення Нової української школи головним завданням закладу загальної середньої освіти є створення умов для засвоєння правильної системи цінностей, які в майбутньому впливатимуть на визначення життєвих орієнтирів. Тому саме на школу покладено обов'язок виховання прийдешнього покоління в дусі толерантності.

Важливість проблеми очевидна: молодший шкільний вік є сенситивним для соціалізації особистості дитини, тому що шкільне середовище має багато чинників, що спонукають дитину долучатися до норм і цінностей суспільства, інтеріоризувати їх, виробляючи потрібні форми поведінки і спілкування. Крім того, саме в молодшому шкільному віці закладаються основи етики, оформляються і зміцнюються індивідуальні варіанти ставлення до себе і оточення. Тому освітній процес повинен бути скерований не лише на засвоєння знань, умінь і навичок, але й «прищеплювати» та розвивати в учнях моральні якості, людяність, повагу, відповідальність, милосердя, співчуття, задля збереження національних цінностей та свідомості нації.

Актуалізація даної проблеми зумовила виокремлення в педагогіці такого напрямку як педагогіка толерантності, головними завданнями якої є збагачення прийдешнього покоління моральними уявленнями та поняттями, що формуватимуть у них гуманістичний світогляд, який буде корисним в дорослому житті і сприятиме не лише вирішенню багатьох проблем, а й взагалі їх уникненню. Це такі важливі якості особистості, як шанобливе ставлення до представників інших культур, повага до інших поглядів, вміння йти на компроміс, вести діалог тощо. Виховання саме таких якостей гарантуватиме в майбутньому забезпечення мирного співіснування не лише в нашій державі, а й на планеті взагалі.

Соціальна ситуація в сучасній школі ускладнилася наявністю в складі дитячого колективу учнів різної національності, «входження» дітей з ООП в класне середовище, соціальний статус, різне матеріальне забезпечення сімей тощо. Це привносить в систему виховання і освіти свої проблеми і зміни, такі як: облік традицій, культури і етнопсихології народностей, до яких належать діти, особливості ставлення до процесу навчання їхніх батьків, забезпеченість шкільним приладдям, подача навчального матеріалу (модифікація планів під освітні потреби дитини) тощо. Шкільні класи стають середовищем культурного різноманіття, і вимога взаєморозуміння стає об'єктивним джерелом для виховання толерантності. Тому активізуються процеси пошуку ефективних механізмів виховання дітей в дусі толерантності.

В педагогічній та психологічній літературі практично не зустрічається теоретичний аналіз специфіки поняття толерантності стосовно молодшого шкільного віку. У той же час, така специфіка повинна існувати, тому що очевидна і незаперечна специфіка практично всіх психологічних характеристик дитини молодшого шкільного віку в порівнянні з дошкільником, підлітком, дорослим.

У зв'язку з тим, що проблема розвитку толерантності найменше вивчена для дітей молодшого шкільного віку і рішення має високу суспільну значимість, її вивчення набуває особливої актуальності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема вивчення толерантності є відносно новим напрямом досліджень педагогічної науки. В сучасних наукових дослідженнях педагогічних умов виховання толерантності в освітньому процесі початкової школи посідає вагоме місце, та висвітлено з різних позицій, а саме: історія розвитку проблем толерантності (А. Рожнова, О. Полякова, А. Канішевська, В. Ханстантинов); загальна суть та модель формування (О. Вишневський, В. Волкова, В. Богданова, Ю. Матвєєва); проблема морального виховання учнів (Г. Кайдалова, Л. Лохвицька, Н. Барбелко, В. Ханстантинов, О. Максимова, Ю. Шевченко); умови формування толерантності у школярів (Т. Гурова, Ю. Котелянець, Л. Канішевська); структура поняття (І. Галицький, Н. Скрипник); підготовка вчителів до формування толерантності в учнів (І. Сухопара, В. Ляпунова, А. Молчанова); формування толерантності через ігрову діяльність (Г. Коберник, Є. Мазурова, О. Собченко, Л. Канішевська); концепція толерантності в педагогічній спадщині Ш. О. Амонашвілі та В. О. Сухомлинського (Г. Суріна, І. Безгінова, Л. Гончаренко, Н. Щербакова).

**Мета статті.** Метою статті є визначення особливостей педагогічних умов, що сприятимуть вихованню толерантності в учнів в освітньому процесі початкової школи.





**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Формування будь-яких позитивних якостей особистості, зокрема і толерантності, є складним та довготривалим процесом, результати якого залежать від певних умов та чинників. Поняття толерантність формувалося протягом багатьох століть та постійно доповнювалося різносторонніми значеннями.

Толерантність носить в собі вагомий життєствердний потенціал (багатоманітний неповторний індивідуальний прояв) поваги до прав та свободи, людинолюбства, ідеалів, поглядів, вибору, відповідальності тощо. Завдяки толерантності кожний може упорядковувати своє життя та брати участь у суспільних справах. Людина, яка має високі моральні та інтелектуальні властивості, згідно зі своїми цінностями може діяти самостійно та вносити певні зміни у свою поведінку під час соціальних взаємин, що може нести для суспільства певне моральне задоволення. Як наслідок, можна сказати про наявність моральних основ толерантності. [8, с. 60]

Толерантність, як якість особистості, проявляється у взаємоповазі і доброзичливості людей, толерантному ставленні до соціальних груп, рівноправності, свободі, в можливості слідувати традиціям своєї культури і в той же час солідарності у вирішенні спільних проблем.

Нині школа потребує цілісного навчання учнів, результативного спілкування, співпраці, використання інноваційних технологій, уміння приймати самостійні рішення, вирішувати конфлікти, критично мислити та інше. На даний момент збільшилася тенденція агресивності, нетерпимості серед учнів молодшого шкільного віку, що в деякій мірі може означати те, що не завжди освітній процес зорієнтований на потреби суспільства. [2, с. 149]

Досліджуючи показники та критерії сформованості толерантності молодшого шкільного віку, дослідники Я. Бережна та С. Кубіцький зазначили «Виховання толерантності має здійснюватися за формулою: «батьки + діти + вчитель»». Саме тому необхідна організована співпраця сім'ї та школи, якщо порушувати цю співпрацю, то, як наслідок, будуть втрачатися зв'язки «дорослі - діти», підвищуватиметься конфліктність у цих взаєминах. [1, с. 8]

Толерантний підхід є основою свободи, поваги до прав іншої людини, терпимість, ненасильство, компромісність (поступливість), діалог, особистісна або громадська позиція, яка передбачає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище багатомірні. Вихованню та навчанню толерантності приділяється недостатня увага на всіх рівнях освітнього простору, в тому числі і в початковій школі.

Виховання толерантності - це спільна справа багатьох державних і громадських інститутів, але коли його об'єктами виступають діти, головне навантаження і відповідальність в роботі з ними лягає саме на освітнє середовище, на педагогів-вчителів, вихователів, соціальних педагогів, педагогів - психологів.

Необхідно навчити молодших школярів поважати не тільки себе, але і тих, хто знаходиться поруч. У початковій школі формування толерантного ставлення до оточуючих людей має на меті виховання у молодшого школяра почуття впевненості в собі і поваги самого себе та інших.

Педагог стимулює активність дитини на надання допомоги і захисту іншій людині, і мотивом цієї допомоги може і повинно стати співчуття цій людині, розуміння його. Етичний захист дозволяє захистити особистість від проявів нетолерантності, запропонувати їй у важкий момент інший образ поведінки в ситуації, надати можливість зміцнити взаємини з оточуючими, знижує агресію, усуває образи, згладжує сварку, послаблює особистісну і ситуативну тривожність, знижує особистісні проблеми, ініціює активність і оптимістичність, розташовує до діалогу, співпраці, взаєморозумінню.

Світ почуттів і емоцій поширюється на всі сторони нашого життя, а саме: взаємовідносини з іншими людьми, діяльність, спілкування і пізнання. Толерантність виражається в ставленні до інших людей, їх історії і традиції, до своєї Батьківщини, сім'ї, самого себе.

Під педагогічними засобами розвитку толерантності розуміється: психолого-педагогічні умови, методи, прийоми, форми розвитку толерантності. [5, с. 86-87]

Педагогічні умови повинні відображати структуру готовності педагогів до діяльності в процесі виховання толерантності у молодших школярів, мета якого буде: здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей в освітньому процесі; індивідуальний підхід (врахування індивідуальних особливостей учня); вдосконалення методів і форм виховання в умовах загальноосвітнього навчального закладу, починаючи від I ступеня.

Вчитель для молодших школярів є взірцем, що відображає найкращі риси особистості. Саме приклад першого учителя, його оцінка стосовно певних подій, учнів, надовго вважається еталоном та нормою у взаєминах з оточенням, що стає манерою спілкування. В. Тугай наголошує: «Навіть характеризуючи себе як особистість, молодший школяр в основному повторює лише те, що про нього говорить педагог. Ця роль наділяє учителя великим впливом на школяра, на розвиток його особистості, сприяє її емоційному, інтелектуальному і моральному розвитку». Тому відкрите і довірливе ставлення учня до свого вчителя, закладає фундамент для формування толерантності дитини, що вимагає від вчителя високої відповідальності, постійного підвищення своєї професійної компетентності, контролю над своїми почуттями, емоціями та вчинками. [7, с. 137-138]

С. Заруцька виділяє такі педагогічні умови, що сприятимуть ефективному формуванню толерантності у молодших школярів:

- виховання здатності бачити й розуміти відмінність інших людей від самого себе та приймати цю відмінність як особливу цінність;



- суб'єкт-суб'єктна взаємодія вихованців та педагогів в освітньому процесі (ставлення до дитини як до індивіда, який здатен змінюватися сам та змінювати ставлення до оточуючого світу, ставитися з повагою до інших людей та їх поглядів тощо);

- усвідомлення власних вчинків, звернення до власного «Я», здатність до самоаналізу, емпатії, формування адекватної самооцінки;

- створення атмосфери взаємодовіри, ситуації успіху, сприяння самореалізації та саморозвитку кожного учня, розкриття його інтересів та можливостей. [3, с. 31]

Для учнів молодшого шкільного віку підвищене значення набувають стосунки з однолітками, де відкриваються додаткові можливості для активного використання цих відносин в навчально-виховних цілях. Для психологічного комфорту дитини необхідно відчувати підтримку і схвалення з боку однолітків, тому необхідно вселити учням думку, що кожен з них грає важливу роль в організації, яка називається колективом. На цьому етапі у учнів формуються і розвиваються почуття згуртованості класного колективу, тому так важливо навчати дітей взаємодії при вирішенні проблем в колективі, розподілу праці при виконанні завдань, виховувати у молодших школярів уміння жити в колективі і зважати на громадську думку, навіть якщо вона не збігається з думкою індивідуальною.

Виховуючи у молодших школярів толерантність, необхідно, як зазначив І. Казанжи, дотримуватися таких педагогічних умов в освітньому процесі:

- залучати весь колектив до діяльності у процесі підготовки та проведенні виховних заходів;
- стимулювати активність кожного учня в процесі спілкування та співпраці з іншими дітьми під час виховного заходу;

- детально займатися підготовкою й чіткою організацією виховного заходу;
- пізнавальні цінності (подача нового матеріалу в цікавій формі, корисним і важливим для кожної дитини з точки зору виховання толерантності);
- емоційної долученості молодшого школяра до власної діяльності;
- високого художнього рівня виховного заходу;
- позитивної самооцінки позакласного заходу учнями;
- позитивні зміни в поведінці учнів (прояви толерантності у взаємовідносинах, спільній діяльності тощо) [4, с. 9].

В молодшому шкільному віці, коли раціональний інтелект тільки формується, доцільно закладати емоційний фундамент нормального морального розвитку особистості. У школах з першого класу слід пояснити сутність поняття «толерантність», як розуміти цю моральну якість. Потрібно вчити правильно оцінювати ситуації, враховувати менталітет і інтереси інших людей і інших народів. Дуже важливо формувати морально-вольові стремління в реалізації толерантної поведінки: мужність, сміливість, принциповість у відстоюванні моральних ідеалів. Для виховання толерантності більш ефективно використовувати непрямі вимоги (рада, прохання, натяк, довіру, схвалення і т.д.).

Метою виховного процесу в початкових класах стає формування вміння конструктивно вести себе під час конфлікту, завершувати його справедливо і без насильства. Потрібно з перших днів навчання створювати умови для формування в класі атмосфери дружби, взаєморозуміння та підтримки, розвивати вміння діяти згідно отриманим моральним знанням в реальних життєвих ситуаціях.

Організація життєдіяльності молодших школярів створює ситуації, які спонукають толерантність і окремої дитини, і спільноти (групи, колективу), тобто, створюється образ життя, який продукує толерантність, знімає саму в ній необхідність. Інакше кажучи, відбувається її самовиявлення, від якого, як то кажуть, півкроку до сформованого і стійкого досвіду толерантності, що стає рисою особистості, параметром спільноти, досить серйозним, щоб виходити за межі даного місця і даного часу, в осередок і в майбутнє [6, с. 53].

Але в початковій школі не закінчується процес формування толерантності. Цей процес відбувається протягом усього життя людини.

**Висновки.** Вивчення різних підходів до проблеми виховання толерантності у молодших школярів показало, що всі автори наголошують на необхідності використання періоду шкільного дитинства, як чутливого, для виховання толерантного ставлення до оточуючих людей. Виховання толерантності вимагає чіткого усвідомлення доцільності педагогічних впливів, чіткого визначення мети, перш за все, педагогом. Формування даної якості можливе тільки при наявності мотивації і усвідомленні школярем того, навіщо саме йому необхідна ця якість (особиста мета) і усвідомлення значущості для суспільства (соціальна мета). Єдність цілей вчителя і учня є одним з факторів успішності формування толерантності. Тут важливі деякі правила, в тому числі, розвиток інтересу до проблеми толерантності; розвиток мотивації до самовдосконалення і формування у себе толерантності; чітке визначення кінцевого результату виховних впливів; постановка цілей (далекої, конкретної і робочої), виходячи з інтересів, потреб, особливостей учнів.

В рамках освітніх стандартів нового покоління головне навантаження і відповідальність за якість виховання свідомої і стійкої толерантної поведінки лягає саме на освітнє середовище, на педагогів-вчителів, вихователів, соціальних педагогів, психологів та ін. У сучасних наукових теоріях толерантність розуміється як універсальна якість особистості, що характеризується широким діапазоном її проявів в суспільному житті і міжособистісних відносинах.

Толерантність як якість особистості проявляється у взаємоповазі, доброзичливості людей, толерантному ставленні до різних груп (інвалідів, біженців, людей іншої національності), рівноправності,



свободі, в можливості слідувати традиціям своєї культури і в той же час солідарності у вирішенні спільних проблем.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Бережна Я. В. Показники та критерії толерантності у дітей молодшого шкільного віку / Я.В. Бережна, С.О. Кубіцький // Вісник Національного Університету оборони України: збірник наукових праць. – 2013. №4(35). – 7-10 с.
2. Горват М. Проблема виховання толерантності у молодших школярів в умовах інтерактивного спілкування / М. Горват // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. - 2012. - № 43(1). - С. 148-153
3. Заруцька С. М. Особливості організації навчально-виховного процесу щодо виховання толерантності в учнів початкової школи / С. М. Заруцька // Збірник наукових матеріалів XL Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Стратегічні пріоритети в науці». – Вінниця, 2020. – Ч.4. – С. 104
4. Казанжи І. В. Виховання толерантної поведінки учнів початкової школи / І. В. Казанжи // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". – 2015. – № 11. – С. 7-10.
5. Корабльова О. О. Формування толерантності в контексті профілактики мобінгу в малих групах школярів підліткового віку / О. О. Корабльова // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2016. – №12. – С. 86-89.].
6. Пірен М. І. Толерантність – дієвий чинник злагоди та консолідації в сучасному українському суспільстві / М. І. Пірен // Вісник НАДУ. – 2015. – №2. – С. 51-56.
7. Тугай В. М. Особливості виховання толерантних взаємин молодших школярів / В. М. Тугай // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2015. – Вип. 51. – С. 134-142.
8. Ханстантинов В.О. Моральні засади толерантності/ В.О. Ханстантинов // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Політологія. Соціологія. Філософія. –2010. – Вип. 15. –С. 55-61.

УДК 373.3.016:003-028.31

**Марина ДРЮЧКОВА**

### **ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

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

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

*У статті продемонстровано особливості використання інноваційних технологій навчання на уроках читання в початковій школі; використання інтернет-ресурсів та технологій змішаного навчання на уроках літературного читання; розглянуто вправи, які спрямовано на формування читацької компетентності молодших школярів. Викладено сутність поняття: інноваційне навчання, компетентність, читацька компетентність, технологія «перевернутий клас», інтерактивне навчання.*

**Ключові слова:** *інноваційні технології, «компетентність», читацька компетентність, інтерактивне навчання, інтегроване навчання, інтернет-ресурси, змішане навчання, технологія «перевернутий клас».*

**Постановка проблеми.** Упровадження та використання в освітньому процесі сучасних педагогічних технологій, нових прогресивних концепцій та науково-методичних досягнень є важливим складником розвитку освіти в Україні, відповідно до закону України «Про освіту» [4]. Застосування інноваційних технологій обумовлюється станом системи освіти, який ми спостерігаємо сьогодні: ускладнення навчального матеріалу, інформаційна революція, тотальна диджиталізація, постійне розширення обсягу знань. Окрім того, сучасні діти майже з народження ростуть з різними гаджетами в руках, що, безсумнівно, максимально можна використати в навчанні. У таких умовах традиційні методики навчання дещо втрачають свою ефективність, що зумовлює потребу впровадження в освітній процес сучасних педагогічних технологій, використання яких дає безліч можливостей для формування творчої, активної особистості, яка вміє вчитися, яка здатна до самостійної пізнавальної та розумової діяльності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що над проблемою впровадження та використання інноваційних технологій навчання працювало багато вчених. Зокрема С. Осипова досліджувала впровадження в освітній процес інноваційних технологій на уроках літературного читання з використанням декількох методів одночасно; Л. Колесник, працюючи над проблемою інтерактивного навчання на уроках читання, дійшла висновку, що використання інтерактивних засобів дає змогу майже всім учням долучитися до освітнього процесу, що позитивно впливає на пізнання й розуміння. Особливості впровадження інтерактивного навчання досліджували також такі вчені: Г. Коберник, Є. Ільїн, Ш. Амонашвілі, Я. Коменський, В. Сухомлинський, О. Ісаєва, А. Мартинець. Над технологіями розвивального навчання працювали Д. Ельконін, Л. Виготський; особистісно орієнтованого навчання – О. Савченко; колективного навчання – Н. Бібік; життєтворчого навчання – І. Єрмакова. Специфіку розвитку читацької культури вивчали такі видатні психологи й педагоги, як К. Ушинський, А. Макаренко, Д. Ельконін, В. Сухомлинський. Теорію читацької компетентності, особливості її формування розробили й обґрунтували такі науковці, як М. Вашуленко, В. Мартиненко, О. Савченко, Н. Чепелевої, Н. Бібік, Т. Яценко та ін.

Аналіз літературних джерел з окресленої проблеми дозволяє стверджувати, що багато педагогів і психологів працювало для її розв'язання, проте реформування та модернізація освіти засвідчують, що тема використання інноваційних технологій на уроках читання в початковій школі залишається недостатньо розробленою, тому її дослідження залишається актуальним на сьогодні.

**Мета статті** – здійснити огляд та аналіз інноваційних педагогічних технологій, обґрунтувати важливість їх впровадження в освітній процес та особливості використання на уроках літературного читання в початковій школі.



**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Рівень культури й освіти громадян є одним із значущих показників успішного розвитку та конкурентоспроможності держави на світовому ринку. Однією з першорядних ознак, що визначають цей рівень, є читання, яке було і залишається ключем до інформації і яке, безсумнівно, є своєрідним фундаментом розвитку інтелекту людини, її творчого потенціалу, фундаментом, потрібним для засвоєння всіх наук.

Процес реформування змісту освіти в Україні спрямовано на особистісний розвиток і формування ключових та предметних компетентностей в учнів молодшої школи. Законом України «Про освіту» окреслено поняття компетентності, у якому віддзеркалено певну комбінацію знань, поглядів, цінностей, способів мислення, умінь, навичок та інших якостей, що дає змогу особі бути успішною в навчальній і професійній діяльності (розділ 1, п. 15) [4].

Багато науковців розглядають читацьку компетентність по-своєму. На думку Т. Яценка, читацька компетентність – це інтегрований компонент досягнень учнів в освітній діяльності, знання, уміння, навички, передбачені темою, здатність до осмислення й застосування знань, умінь, способів діяльності в певній сфері життя [16]; О. Ісаєва в читацькій компетентності, вбачає систему якостей особистості, наявність яких дає змогу взаємодіяти з твором, його елементами, вести діалог з письменником з урахуванням власного сприймання тексту та його розуміння [9]. За твердженням О. Савченко, читацька компетентність – це особистісно-діяльнісні знання, які є результатом тих знань, умінь та ставлень, що формуються завдяки змісту літературного читання [13]. У Законі України «Про освіту» визначено вміння, які є спільними для всіх компетентностей, саме до таких умінь належить вміння читати та розуміти прочитане. Важливо формувати та розвивати читацьку компетентність саме в молодшому шкільному віці, оскільки саме від початкової школи залежить ставлення дітей до книги та до читання загалом. Навички швидко та вдумливо читати, сформовані в цей період, зберігаються переважно протягом усього життя, сприяючи формуванню широкого кругозору, глибоких та різнобічних знань [12], тому навчання читання та формування читацької компетентності в початковій школі є пріоритетною метою навчання.

Окрім того, перед освітою сьогодні постає нове завдання – навчити здобувачів освіти самостійно оволодівати інформацією, новими знаннями, виробити вміння вчитися загалом. Це потребує особливої уваги до інноваційних технологій, які охоплюють не лише нові процеси, ідеї, методи, технології, підходи, а й систему елементів педагогічного процесу, спрямованих на розвиток творчої особистості. Реалізація цього підходу в освіті сприяє формуванню інноваційної особистості з інноваційним типом мислення, культури, діяльності, що здатна забезпечити можливість стати конкурентоспроможною нацією [5].

Інноваційне навчання – це навчальна та освітня діяльність, яку зорієнтовано на динамічні зміни в навколишньому середовищі, спрямовано на формування мислення, творчих здібностей, ініціативності, адаптаційних можливостей особистості, досягнення мети [5]. За визначенням В. Безпалька, інноваційні технології – це втілення спроектованого освітнього процесу, яке здійснюється послідовно та систематично [5]. На думку П. Підкасистого, це технологічно розроблена навчальна система, методи виховання; методи, методики, прийоми професійної роботи вчителя.

Розрізняють предметно зорієнтовані та особистісно зорієнтовані технології [4]. В основу предметно зорієнтованих покладено традиційний підхід до навчання, консервативні, академічні, енциклопедичні концепції. Більш інноваційними є особистісно зорієнтовані технології, що ґрунтуються на концепціях гуманістичної педагогіки, педагогіки співробітництва та розвивального навчання. На відміну від предметно зорієнтованих технологій, у яких домінують позиція викладача, особистісно зорієнтовані технології передбачають партнерські стосунки між вчителем та учнем [4].

За словами О. Ворожейкіної, у початковій школі найчастіше використовують інтерактивні методи, ігрові методи, технологію концентрованого навчання, проектну технологію навчання, модульне, індивідуально орієнтоване, інтегроване, проблемне навчання, оскільки вони найкраще зарекомендували себе [11].

Відповідно до Закону України «Про освіту», освітній процес в початковій школі здійснюється за двома циклами: 1–2 та 3–4 класи, що обумовлено віковими особливостями й особливостями психічного, фізичного та інтелектуального розвитку дітей. Це потрібно враховувати при виборі методик та технологій навчання.

Інтерактивне навчання (у пер. з англ. «інтерактив» – здатність взаємодіяти), передбачає активну взаємодію, за якої кожна дитина є активним учасником в освітньому процесі, що дозволяє попередити зниження інтересу дитини, це, насамперед, діалогове навчання [12]. Можливість діалогу, моделювання ситуацій вибору, вільний обмін думками дозволяють організувати освітній процес з максимальною користю для учнів. Окрім того, використання технології, сприяє розв'язанню низки завдань: розвиває критичне мислення, уміння відстоювати власну позицію, аргументувати свої думки, бачити помилки в твердженнях інших. Інтерактивний урок має своєрідну структуру: мотивація, оголошення теми та очікуваних результатів, надання необхідної інформації, інтерактивні вправи та презентація результатів виконання вправ, підбиття підсумків.

Важливим моментом є інтерактивні вправи, які сприяють практичному засвоєнню матеріалу та досягненню цілей навчання. Учитель виконує функцію інструктора, організатора, тому повідомляє про цілі, правила, послідовність виконання дій, час, передбачений для виконання вправи, уточнює чи все дітям зрозуміло, що надає здобувачам освіти максимальні можливості для розвитку самостійності та комунікативності [14].

У науці розрізняють такі форми організації інтерактивного навчання: фронтальні, кооперативні (в парах, групах), дискусії, ігри. Рекомендовано починати впроваджувати прості технології, згодом



ускладнювати, використовувати одну або дві вправи на уроці, а не перевантажувати дітей усім комплексом. Найбільш ефективними є такі вправи: «Мозковий штурм» (сприяє розвитку творчості, дає змогу висловлювати власні думки); «Мікрофон» (учитель називає слово, що віддзеркалює тему, а учні згадують все, що стосується цього слова, висловлюють свою думку та передають «мікрофон» іншим); «Асоціативний куш» (учитель називає слово, а здобувачі освіти називають все, що виникає в пам'яті стосовно цього слова); «Коло знань» (дає змогу кожному бути активним учасником та висловити власну думку); методика «Незакінчені речення» (дає змогу попрацювати над власними висловлюваннями «цей твір є казкою, тому що...»); «Коло ідей» (учні висловлюють власні думки з заданої теми); «Акваріум» (учні об'єднуються в групи, висловлюють власну думку, інші групи слухають і потім, у формі дискусії, обговорюють почуте); вправа «Читання парами за партами», «Буксир», «Небо-кидок» (за команди «кидок» діти читають, за команди «небо» – піднімають голови), «Інтерв'ю» (визначення ставлення сусіда до прочитаного); «Ажурна плитка» (групи пояснюють одна одній матеріал), дискусія «за» і «проти», «Займи позицію» й ін.

Окрім того, не можна недооцінювати роль ігрових технологій у формуванні читацької компетентності. На уроках читання можна використовувати безліч цікавих та корисних ігор, які можна розділити на певні групи: ігри для удосконалення навичок читання («Роз'єднай слова», «Пірамідки», «Чарівний ланцюжок», «Відшукай слово»); ігри для розвитку теми читання («Хто швидше», «Не зіб'юсь»); ігри для удосконалення правильності читання (ігри спрямовані на розвиток дикції, артикуляційного апарату «Повітряна кулька», «Сніжинка»); ігри для усвідомленого читання («Інтерв'ю», «Незакінчені речення», «Вибери відповідь», «Встав пропущене слово»); ігри для формування виразного читання («Читання за кадром», «Читання за диктором», «Буксир» [2].

Для вироблення вміння читати учені розробляли такі методики: методика О. Декролі, за якою значну роль відведено унаочненню, використанню карток зі словами (біля столу – картка зі словом стил) [8]; методика навчання читання на основі кубиків М. Зайцева [7]; методика глобального читання Г. Домана (картки зі словами, комбінаціями крапок, предметами, використання яких розвиває мозок дитини) [6] та ін.

Ефективним для оволодіння загальнонавчальними вміннями й навичками в початковій школі є методу проєктів, що передбачає діяльність, спрямовану на спільний пошук розв'язання поставленої проблеми. Різновиди проєктування: творче, інформаційне, дослідницьке, художнє, практично зорієнтоване [10]. За кількістю учасників проєкти бувають особистісні, парні, групові. Згадані проєкти можна організувати в ігровій формі. У літературі виокремлюють такі етапи проєктної діяльності: підготовка, планування, прийняття рішень, збір інформації, аналіз та формування висновків, захист, аналіз [1]. На уроці читання, можна організувати такі проєкти: інсценування художніх творів, словесні екскурсії, літературні ранки, випуск газет, конкурси малюнків до художніх творів, виставки чи конкурси творчих робіт, складання творів-описів, роздумів, листів авторові чи літературним героям, діалогів з ними. На уроках літературного читання можна організувати проєкт «Моя книжка», де діти об'єднуються в групи й працюють над створенням своєї книги: малюють ілюстрації, складають та записують коротенькі речення, вклеюють зображення, після цього вони презентують результати своєї роботи. У такому проєкті інтегровано декілька предметів: українська мова, література, образотворче мистецтво.

Однією з технологій, які сприяють розвитку читацької компетентності, є інтегроване навчання, яке дозволяє здобувачам освіти застосовувати свої знання, життєвий досвід для розв'язання поставлених завдань та робити власні висновки, відкриття. Об'єднання блоків знань з різних предметів навколо однієї теми чи проблеми, сприяє збагаченню кругозору, сприймання, цілісності, системності, комплексності знань, розширенню світогляду дітей, усебічному розвитку особистості. Наприклад, на уроці читання під час вивчення теми «Осінь» можна використати картини, малюнки за цією темою, мультимедійну презентацію, малювання ілюстрацій до прочитаного, послухати музичний твір, написати власне висловлення щодо переглянутих картин чи ілюстрацій і т. д., тобто, урок читання можна інтегрувати з українською мовою, образотворчим мистецтвом, трудовим навчанням, музикою, «Я досліджую світ» і т. д.

Сучасну освіту важко уявити без інформаційно-комунікаційних технологій, що передбачають використання електронних засобів навчання та сприяють підвищенню зацікавленості школярів у навчанні. З-поміж найбільш прийнятних для навчання молодших школярів виокремлюють такі форми використання ІКТ на уроках: мультимедійні презентації, інтерактивна дошка, інтернет-ресурси, електронні словники, довідники, енциклопедії, створення аудіо- та відеотеки, створення проєктів, розвивальні комп'ютерні ігри та мобільні додатки й ін. [15].

Використання ІКТ, дає змогу застосувати технології змішаного навчання, суть якого полягає в поєднанні електронного навчання (онлайн) з традиційним (офлайн), коли деякі завдання можна виконувати дистанційно [3]. Розрізняють такі моделі змішаного навчання: «Ротація станцій» (діти об'єднуються в команди за зонами навчання: робота з учителем, проєктна робота, онлайн-навчання. Діти протягом уроку переміщуються між станціями); «Ротація лабораторій» (частина занять проходить у класі, інша – у комп'ютерному класі, де діти працюють онлайн. Можна використовувати для узагальнення та закріплення матеріалу); «Перевернутий клас» (школярі опрацьовують новий теоретичний матеріал удома, а на уроці актуалізують та закріплюють знання. Учитель проводить заняття, семінари й у разі потреби пояснює складні завдання. Для перевірки розуміння матеріалу можна використовувати онлайн та офлайн ресурси); «Гнучка модель» (передбачає наявність різних навчальних зон: для дискусій, для виконання лабораторних. Школярі вільно переміщуються між зонами відповідно до своїх навчальних потреб). Усі вищевказані моделі змішаного навчання можна комбінувати й модифікувати. Пропонуємо корисні ресурси змішаного навчання:



[https://www.canva.com/uk\\_ua/stvoryty/infografika/](https://www.canva.com/uk_ua/stvoryty/infografika/) – онлайн-конструктор для створення інфографіки, стає в нагоді на уроках літературного читання, під час ознайомлення з письменником та його творчістю;

<http://qrcodes.com.ua/> – онлайн-програма для створення QR-кодів, з допомогою яких можна організувати цікаві квести чи ігрові заняття;

<https://www.peardeck.com/> – програма, яка стає в нагоді в процесі створення презентацій та віртуальних уроків, з допомогою якої можна організувати цікаві інтегровані уроки;

<https://www.classdojo.com/uk-ua/?redirect=true> – інструмент для контролю та планування роботи окремих учнів і всього класу;

<http://incognita.day.kiev.ua/exposition> – ресурс, який дозволяє відвідати українські музеї онлайн, стає в нагоді під час організації інтегрованих уроків;

<http://puzzlecup.com/crossword/> – ресурс, що дозволяє створювати кросворди, з допомогою яких можна перевіряти знання школярів, розвивати мислення, пам'ять, логіку, урізноманітнити урок читання;

<http://www.toondoo.com/> – ресурс для створення коміксів, дозволяє унаочнити матеріал, підвищити зацікавленість в навчанні, можна створювати комікси за пройденим текстом або для ознайомлення та зацікавлення новою темою;

<https://naurok.com.ua/test> – онлайн-тести для перевірки рівня засвоєння матеріалу.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Проаналізувавши особливості впровадження та використання інноваційних технологій навчання на уроках читання в початкових класах, можна зробити висновок, що формування читацької компетентності буде ефективним за умови правильного та раціонального поєднання й застосування традиційних та інноваційних методів, форм і прийомів навчання. Здобуття освіти має стати цікавим та невимушеним процесом, у якому здобувач займає активну позицію; процесом, який сприяє самовираженню та самореалізації особистості в навчанні й у житті.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ванівська О., Преснер Р. Проектна технологія в системі компетентнісної освіти / Молодь і ринок. №1 (108), 2014. С. 62–65.
2. Дубіч Т. А. Ігрові технології навчання на уроках у початковій школі посібник. Тернопіль : Ранок, 2010. 128 с.
3. Змішане навчання: шлях до змін. URL: <https://naurok.com.ua/post/zmishane-navchannya-shlyah-do-zmin>.
4. Закон України «Про освіту» / [Електронний ресурс] / osvita.ua/leqis/ation/law/223.
5. Інноваційні технології навчання: Навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / Кол. авторів; відп. ред. Бахтіярова Х. Ш.; наук. ред. Арістова А. В.; упорядн. словника Волобуєва С. В. Київ : НТУ, 2017. 172 с.
6. Інноваційні технології. Навчання раннього читання за методикою Г. Домана. URL: <http://romnydzvinochok.com.ua/metodichna-skarbnichka/inovacijnitehnologi/navchannja-chitannju-za-metodikoju-glenadomana.html>.
7. Інноваційні технології. Навчання раннього читання за методикою М. Зайцева. URL: <http://romnydzvinochok.com.ua/metodichna-skarbnichka/inovacijnitehnologi/navchannja-chitannju-za-metodikojum-zajceva.html>.
8. Інноваційні технології. Навчання раннього читання за методикою О. Декролі. URL: <http://romnydzvinochok.com.ua/metodichnaskarbnichka/inovacijni-tehnologi/navchannja-rannomuchytannju-za-metodikoju-dekroli.html>.
9. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі навчання зарубіжної літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2004. 40 с.
10. Литвинюк Г. І. Проектна діяльність в освітньому середовищі: метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2014. 126 с.
11. Ворожейкіна О. М. 100 цікавих ідей до проведення уроку. Харків : Видавнича група «Основа», 2011.
12. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посібник. Київ: АПН України, 2002. 136 с.
13. Савченко О. Я. Читання. Навчання і виховання учнів 1–4 класів. Київ : Початкова школа, 2005. 252 с.
14. Сиротинко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків : Видавнича група «Основа», 2003. 162 с.
15. Ясинська С. Досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання / Вища школа, 2011. № 5–6. С. 27–32.
16. Яценко Т. Формування читацької компетентності учнів: методична мода чи вимога сучасності / Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцєях та колегіумах, 2008. № 7–8. С. 8–12.

УДК 37.013.42–029.3

Аліна ЖУКОВА

### ЗВ'ЯЗКИ З ГРОМАДСЬКІСТЮ ЯК ОДНА З БАЗОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Семез А. А.

У статті розкрито основні теоретичні засади зв'язків з громадськістю, особливості технології соціальної роботи. Розглянуто основні принципи зв'язків з громадськістю.

**Ключові слова:** технології соціальної роботи, PR, соціальна реклама.

**Постановка проблеми.** Стан Української держави свідчить про те, що країна має гостру потребу в «соціальному оздоровленні». Соціальна хвороба визначається багатьма ознаками. Це – зріст злочинності, економічне неблагополуччя багатьох регіонів, соціальна апатія, втрата віри у своє майбутнє й майбутнє Батьківщини, родинне неблагополуччя, збільшення кількості розлучень і дітей-сиріт, психічних і соматичних захворювань та багато чого іншого.

Багато з людей перебувають у розгубленості. У суспільстві відбувається різке майнове розшарування. Соціальна нестабільність викликає в суспільстві тривогу за майбутнє, за життя дітей, породжує психічне неблагополуччя, озлобленість й агресивність. І це далеко не весь перелік тривожних симптомів, що є свідченням соціального нездоров'я нації.

Таким чином, відволікаючись від забарвлених методів впливу на громадськість та державного регулювання соціальної сфери, хочеться розглянути й інші, можливо більш довготривалі, проте не в меншій мірі ефективні заходи соціальної роботи. Тобто, хочеться загострити увагу на її методах і механізмах, а також розглянути питання впровадження їх в сучасній українській дійсності.



Відновлення громадських зв'язків в наш час стає дуже актуальною проблемою суспільства. Великого значення набувають нові методи, за допомогою яких громадськість та соціальні інститути прагнуть забезпечити стабільність як суспільства в цілому, так й особистісну рівновагу кожного громадянина.

До таких методів і відноситься соціальна реклама, оскільки крім інформаційної функції, вона має адаптивну й виховну. До того ж її емоційна насиченість дозволяє швидко й коректно включати індивіда в систему соціальних відносин і зв'язків, так що немає нічого дивного в тім, що роль соціальної реклами в питанні формування механізмів соціального захисту останнім часом значно зросла.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вперше до проблематики PR-комунікацій увагу наукового світу привернув в 20-х рр. XX століття вчений Е. Л. Бернейз [1]. Професією PR стає лише з появою нових засобів масових комунікацій (радіо, телебачення, кінематограф) і наукових концепцій. З середини 1990-х рр. з'являються дослідження, в яких в тому чи іншому аспекті розкриваються проблеми нової прикладної дисципліни публік рилейшнз, яка виявилася в фокусі одразу багатьох наук: соціології, психології, культурології, політології, теорії комунікації, теорії та історії державного управління, менеджменту, маркетингу та реклами.

Аналіз наявних концепцій і гіпотез, специфіка комунікації в ході зв'язків з громадськістю викладені у працях відомих дослідників А. Б. Зверінцева, С. В. Пономарьова і Г. Г. Почепцова. Зокрема, у дослідженнях Г. Г. Почепцова представлений найбільш повний огляд різних комунікативних теорій, у тому числі описана концепція перформансної комунікації, що широко застосовується в практиці зв'язків з громадськістю. Комунікативні технології PR, викладені в працях українських та зарубіжних дослідників, являють собою або критико-інтерпретуючі дослідження в сфері PR-технологій і реклами (І. В. Альошина, В. Г. Королько, Є. А. Блажнов, В. В. Бугрим та ін.), або розкривають роль PR-технологій в організації комерційної діяльності (І. М. Синяєва та ін.), або розглядають сферу діяльності PR як експериментально-прикладний аспект масової комунікації (І. Л. Вікентьев та ін.).

Теоретичні та практичні аспекти використання PR-технологій у сфері соціальної роботи досліджено і висвітлено в наукових працях таких вітчизняних та зарубіжних вчених як: Є. Л. Крикавський, К. В. Корсак та ін. Про PR для некомерційних установ, зокрема основні проблеми, які необхідно опрацювати спеціалістам PR у вищому навчальному закладі в першу чергу, йдеться у праці І. П. Яковлева «Публік Рилейшнз в організаціях». Український вчений М.Я. Матвіїв розглянув практичні, а також теоретичні питання маркетингу освітніх послуг на конкурентному ринку [3 с.59].

Незважаючи на велику кількість досліджень з питань PR-технологій, у тому числі використання PR-технологій у сфері соціальної роботи, дана проблема все ж вивчена недостатньо як українськими, так і зарубіжними авторами. Поширені в науковому та діловому світі підходи не відповідають на цілий ряд запитань, пов'язаних з PR технологіями у соціальній роботі і механізмами їх формування. Зокрема потребує уваги зміст самого поняття, з огляду на неоднозначність його трактування як ефективної комунікативної діяльності.

Однак закономірно встає питання про ефективність даної реклами та її специфіку. У зв'язку із цим є актуальним вивчення впливу соціальної реклами на суспільну думку. Соціально-психологічний аспект цього феномену дотепер не дуже добре освітлений у науковій літературі, а питання про вивчення механізмів формування масових соціальних оцінок, традицій, стереотипів також залишається відкритим.

**Мета статті.** З'ясування змісту поняття «зв'язки з громадськістю» та визначення основних принципів PR-технологій як соціокультурного феномена.

**Виклад основного матеріалу.** Зв'язки з громадськістю (від англ. public relations) – спосіб соціальної роботи, що виник в США і отримав широке поширення в останні десятиліття. На відміну від індивідуальної допомоги та створення груп соціальної терапії використання цього методу дозволило розширити масштаби соціальної роботи серед населення, бо під громадськістю тут розуміються вулиця, район міста, церковна громада, соціум в цілому. Прихильники даного методу акцентують увагу на тому, що по суті будь-яка соціальна проблема – не тільки і не стільки особиста, скільки громадська, а тому для її ефективного вирішення або попередження необхідна робота з соціумом в цілому.

Дискусії, що проходять останніми роками про суть і роль методу зв'язку із громадськістю в практиці соціальної роботи, виявили три концептуальні позиції:

- робота з громадськістю повинна бути засобом координації традиційних методів і кооперації організаторів соціальної роботи;
- повинна розглядатися як соціально-політичний засіб задоволення інтересів і потреб населення;
- повинна стимулювати зміну нинішніх потреб, інтересів і очікувань громадян.

У найбільш загальному вигляді соціальний працівник виступає як посередник між конкретним клієнтом і соціумом. Він сприяє, з однієї сторони, ефективній адаптації клієнта до цього соціуму, а з іншої – переборенню відчуженості соціуму від реальних турбот людей.

Однією із найбільш важливих контактних аудиторій, якій спеціалісти по зв'язку з громадськістю повинні приділяти особливу увагу, – персонал самої соціальної служби. Кожний її співробітник є передавачем інформації у зовнішнє середовище, тобто створює імідж своєї організації. Ефективною є лише та організація, співробітники якої ототожнюють себе з нею, відчувають відповідальність за її діяльність.

*Зв'язки з громадськістю* – одна з базових технологій соціальної роботи, що дозволяє використовувати багато інших методів і прийомів: анкетування, спостереження та ін.

У загальному вигляді соціальний працівник виступає як посередник між конкретним клієнтом і соціумом. Він сприяє, з одного боку, ефективній адаптації клієнта до цього соціуму, а з іншого – подолання



відчуженості соціуму від реальних турбот людей. Це завдання виняткової складності. Для його вирішення необхідно на першому етапі як мінімум бути почутим, а це вимагає наявності хорошої репутації, визнання.

На нинішньому етапі розвитку суспільства різко зросла роль населення. Від спілкування з підлеглою людиною ми перейшли до спілкування з людиною вільною. А вона потребує іншого ставлення до себе. Тому будь-яка серйозна дія чи то владної структури, чи то приватної фірми вимагає тепер відповідної інформаційної підготовки. Звідси впливає одна з важливих закономірностей піару: звітність, працювати не просто з населенням, а виділяти ті чи інші його сегменти, для яких і розробляються відповідні повідомлення. Терміни, що використовуються зв'язками з громадськістю у цьому разі, звучать як «цільова аудиторія» і «ключові повідомлення» [4, с.70].

Спеціаліст зі зв'язків з громадськістю не лише має спрямованість на сприятливі висвітлення подій у пресі. Він сам сприяє цьому, створюючи події, які потім будуть описані в позитивному тоні.

С.Блек так тлумачить суть ПР: «Паблік рілейшнз – це мистецтво і наука досягнення гармонії завдяки взаєморозумінню, яке ґрунтується на правді і цілковитій поінформованості» [2, с. 17]. За поясненням одного із відомих українських вчених у цій галузі, Г. Почепцова, ПР – «це породження позитивної інформації, адже в сфері її діяльності знаходяться, крім загального інформування громадськості (а також власних працівників), і лобіювання, і розміщення в пресі непрямой реклами, і керування кризовими явищами» [7, с. 105]. В.Королько вважає, що ПР – «це спеціальна система управління інформацією (у тому числі соціальною), якщо під управлінням розуміти процес виробництва інформації зацікавленою в ній стороною, поширення готової інформаційної продукції через засоби комунікації для спрямованого формування бажаної громадської думки» [4, с. 19].

Усі визначення акцентують різні характеристики, але всіх їх об'єднує одне – це взаємовідносини між організацією і громадськістю. Атрибут ПР – це його соціальна інституціалізованість як особлива форма соціальної організації різноманітних видів діяльності, пов'язаних з їхньою зовнішньою та внутрішньою громадськістю. Головна мета інституту паблік рілейшнз полягає у задоволенні суспільної потреби, пов'язаної із забезпеченням ефективної публічної діяльності для всіх соціальних суб'єктів, хто бажає збільшити свій репутаційний капітал легітимними засобами. ПР, виступаючи як особливий різновид соціальної діяльності, ініціює появу низки соціальних практик, пов'язаних з продукуванням та функціонуванням ефективних систем публічних комунікацій. Розвиток ПР як інституту пов'язаний з переходом від простих моделей організації зв'язків із громадськістю, якими є прес-посередництво, інформаційна, де комунікаційні процеси спрямовані переважно від владного керівництва до громадськості, до інформаційно-комунікативних моделей, що перетворюють паблік рілейшнз на складову стратегічного соціального управління. Завдяки такій прогресивній динаміці закладаються фундаментальні засади, що визначають сутність сучасного інституту паблік рілейшнз.

До таких основ належать принципи демократії, альтернативності, громадянського консенсусу і технологічності. Заклади соціального захисту населення не можуть ігнорувати паблік рілейшнз, розуміючи його вплив на ефективність їхньої діяльності. У цьому зв'язку робота із громадськістю повинна займати важливе місце в маркетингу соціальних послуг. Стратегічною метою зусиль по зв'язках із громадськістю є ознайомлення публіки з діяльністю третього сектора, створення в неї правильного уявлення про те, чим живуть соціальні служби й некомерційні організації.

Зв'язки з громадськістю ґрунтуються на певних принципах [2,с.85]. Одним із провідних принципів є *принцип демократії*. Суб'єкти суспільних відносин реалізують свої права, у тому числі й шляхом громадянської ініціативи, що спирається на економічну, політичну, духовну свободу. Маючи рівні права (і обов'язки), будують функціональні взаємозв'язки з партнерами у бізнесі, політиці, культурі як «суспільний договір» і узгодженням інтересів.

Інший принцип – *принцип альтернативізму*. Багатосуб'єктність суспільних відносин породжує невичерпність управлінських альтернатив: у постановці мети, виборі партнерів по спільній діяльності, у застосуванні технологій управління й т. ін.

У основі паблік рілейшнз лежить також принцип *громадянського консенсусу чи громадянської згоди*. Осмислюючи існуючі протиріччя, навіть вступаючи в зону конфлікту, прогнозуючі їх, спеціалісти зі зв'язків з громадськістю будують свою діяльність як програму згоди, що спирається на максимальне використання конструктивного потенціалу сторін.

В основі паблік рілейшнз лежить також принцип *громадянського консенсусу чи громадянської згоди*. Осмислюючи існуючі протиріччя, навіть вступаючи в зону конфлікту, прогнозуючі їх, ПР-спеціалісти і структури будують свою діяльність як програму згоди, що спирається на максимальне використання конструктивного потенціалу сторін.

Визначається ще один принцип – принцип *технологічності*. На відміну від умоглядних побудов, що є характерними для виключно теоретичних пошуків, ПР являють собою досить прагматичну сферу. Історично вона виникла із систематизації конкретних форм, методів, способів і процедур, з допомогою яких налагоджуються контакти із громадськістю. Ці специфічні технології не просто примножувались із розвитком суспільства, а за законом зворотного зв'язку впливали на саму природу, предмет і цілі ПР.

Сем Блек підкреслює, що ПР – це мистецтво і наука досягнення гармонії через взаєморозуміння, засноване на правді і повній інформованості. І наводить перелік особливостей і відмінностей ПР [3, с. 55].

Зв'язки з громадськістю – це одна із функцій управління, що сприяє встановленню та підтримці спілкування, взаєморозуміння, прихильності та співробітництва між організацією та громадськістю.

**Висновки.** Зв'язки з громадськістю являють собою мистецтво переконувати людей та впливати на їхню





думку, підтримувати готовність до необхідних змін, запобігати кризовим станам та переборювати їх.

У найбільш загальному вигляді соціальний працівник виступає як посередник між конкретним клієнтом і соціумом. Він сприяє, з однієї сторони, ефективній адаптації клієнта до цього соціуму, а з іншої – переборенню відчуженості соціуму від реальних турбот людей.

Діяльність зв'язків з громадськістю повинна бути безперервною, такою, що планується й орієнтується не тільки на нинішніх партнерів, а й на майбутніх. І в цій спрямованості на перспективу – найважливіша особливість зв'язків з громадськістю. Вона передбачає проведення різноманітних досліджень, ініціювання повідомлень в пресі, організацію прес-конференцій, виставок, семінарів, лекцій та інших заходів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алёшина И. В. Паблик рилейшнз для менеджеров / И. В. Алёшина. – Москва: Экмос, 2003. – 480 с.
2. Блэк С. PR: Международная практика: пер. с англ. / С. Блэк. – Москва: Изд. дом «Довгань», 1997. – 180 с.
3. Блэк С. Паблик рилейшнз. Что это такое? [Текст] / С. Блэк. – М.: Новости, 1990. – 240 с.
4. Бугрим В. Соціальна реклама в інформаційному суспільстві / В. Бугрим // Актуальні проблеми міжнародних відносин. – 2004. – № 50. – С. 58-62.
5. Стратегія і тактика комунікацій із громадськістю для організацій третього сектора: методичний посібник / За ред. В.Г. Королька. – К., 2003.
6. Технологии социальной работы: Учебник / Под общ. ред. Е.И. Холостовой. – М.: ИНФРА-М, 2002.

УДК 373.2.091

Лілія ЗУБЧИК

### ОРГАНІЗАЦІЯ ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мартін А. М.

*У статті висвітлюється важлива проблема організації пошуково-дослідницької діяльності у сучасних закладах дошкільної освіти. Автор акцентує увагу на завданнях пошуково-дослідницької діяльності. Описані умови, які має забезпечити заклад для правильної організації дослідницької роботи дітей. Визначено основні напрямки пошуково-дослідницької роботи дітей та особливості її організації.*

**Ключові слова:** дитина дошкільного віку, пошуково-дослідницька діяльність, дослідни, заклад дошкільної освіти.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку освіти в країні одним із важливих етапів роботи є удосконалення та модернізація безперервної освіти. Ланка дошкільної освіти є початком для дитини в світі знань. Для того, щоб початок для дітей був максимально корисним, пізнавальним та цікавим розробляю нові технології, підходи, покращують вже відомі засоби та методи. У навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу використовуються такі основні форми організації дітей: спеціально організована навчальна діяльність (заняття), ігрова діяльність, індивідуальна робота, спостереження, екскурсії, свята та розваги, гуртки, самостійна діяльність дітей (художня, рухова, мовленнєва, ігрова, трудова, дослідницька та ін.). Однією з важливих та універсальних видів способів для пізнання навколишнього світу та місця дитини у ньому є пошуково-дослідницька діяльність. Така діяльність вимагає не лише теоретичних знань, а й змушує інтегрувати їх з умінями і навичками, що в майбутньому буде перенесено в різні сфери життєдіяльності дітей.

Пошуково-дослідницька діяльність дітей дошкільного віку – це активна творча діяльність, спрямована на усвідомлення навколишнього світу, взаємозв'язків між його явищами, їх впорядкування та систематизацію. Вона дає можливість створити умови для розвитку інтелектуального, творчого потенціалу, а головне, є засобом активізації, формування інтересу в дітей до дослідження навколишнього світу.[2, с.19]

Сучасний ЗДО має сприяти розвитку та використанню в роботі такої діяльності. Освіта розвивається тому і заклади мають удосконалювати свою базу, підготовленість вихователів, методичне забезпечення. Важливо створювати умови, за яких дитина не буде відчувати дефіциту знань чи можливостей в їх отриманні.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема пошукової діяльності дітей, яку вивчає сучасна педагога і психологія посідає значне місце. Праці В. Котирло, Л. Подоляк розкривають механізм формування самостійності в дитячій діяльності, особливості розвитку ставлення дітей до праці, оціночних відносин.

В останні роки в Україні вивчали (В. Павленчик, Г. Беленька, М. Машовець) нові аспекти виховного впливу трудової діяльності дітей на формування позитивних взаємовідносин дітей в спільній діяльності під час експериментування.

Дослідницька діяльність зароджується в ранньому дитинстві, спочатку будучи як ніби безцільне маніпулювання з речами, під час якого змінюється сприйняття предметів, виникає класифікація предметів за кольором, формою, призначенням, способом гри. Послідовно дитина засвоює більше способів дослідження та можливостей розкрити суть речей. З'являються питання, на які дитина має обов'язково отримати відповідь. Тому **темою статті** є організація пошуково-дослідницької діяльності в умовах сучасного ЗДО.

**Виклад основного матеріалу.** Науково доведено і світ вже дано дотримується думки про те, що дитині не треба давати знання, треба навчити її самій їх отримувати та вміти їх використовувати. Пошуково-дослідницька діяльність передбачає ці завдання. Організація такої роботи дуже доцільна під час вивчення навколишнього світу, а саме на заняттях з природи. На таких заняттях діти можуть в повній мірі



задовольнити бажання бути дослідниками, адже не завжди вдома є така можливість. Тому завдання вихователя та ЗДО є створити максимальні умови для організації такої роботи дітей.

Пошуково-дослідницька діяльність в закладах дошкільної освіти може здійснюватися в різних формах. Чим старшою стає дитина, тим більше форм вона може опанувати. Оволодіння кожною формою дослідницької діяльності керується законами переходу кількісних змін у якісні.

В молодшій групі діти опановують елементи експериментування, але це поки не пов'язана у певну систему діяльності. Після трьох років поступово починається зміна діяльності, дитина засвоює більше видів роботи з предметами тому, маніпулювання предметами нагадує експериментування. Вже з середньої групи вихователь може проводити з дітьми повноцінні спостереження, досліди, створювати проблемні ситуації, але під час такої діяльності дитяча творчість та креатив має бути основою. [3]

Заклад дошкільної освіти, на сучасному етапі, став цілим світом розваг та цікавинок для дітей. Суть дослідницької роботи дітей не змінилась, змінились можливості закладу в реалізації цієї суті. Тому зараз створюють удосконалені куточки живої природи, лабораторії для юних дослідників, мультимедійні засоби.

У закладах дошкільної освіти можна створити природничо-наукові центри, міні-лабораторії, природничі осередки. Для дослідницької діяльності потрібно підготувати матеріали та обладнання:

- прилади-помічники: мікроскоп, лупи, чашкові ваги, пісочні годинники, компаси, різноманітні магніти, біноклі;

- прозорий та непрозорий посуд (різного виду та об'єму): пластикові пляшки, склянки, відра;

- природні матеріали: камінчики різного кольору і форм, мінерали, глину, землю, вугілля, різнокольоровий пісок, мушлі, шишки, шкаралупу горіхів, шматочки кори дерев, листя, гілочки, пух, мох, насіння фруктів і овочів;

- підручні матеріали: латочки тканин, дріт, дерев'яні, пластмасові, металеві предмети, дерев'яні катушки, інше;

- технічні матеріали: гайки, гвинти, цвяхи;

- різні види паперу: звичайний альбомний, кальку, наждачний тощо;

- барвники;

- медичні матеріали: піпетки, гумові груші, колби, пробірки, дерев'яні палички, вату, мензурки, шприци (пластмасові без голок), марлю, мірні ложечки;

- інші матеріали: дзеркала, повітряні кулі, дерев'яні зубочистки, олію, муку, сіль, кольорове і прозоре скло, форми, піддони, плоске блюдо, стеки, учнівські лінійки, сито, металеві кульки (легку і важку), таз, сітку, сірники, сірникові коробки, нитки, різнокольорові гудзики, голки, шпильки, соломинки для коктейлю;

- ігрове устаткування. [1, с. 20-21]

На даному етапі розвитку науки та техніки для дітей стають доступніші майже всі процеси, якими маніпулюють дорослі, але в мініатюрі. Це дуже полегшує роботу вихователям та вчителям, адже ЗДО надає дітям максимальну кількість елементарних знань, умінь та навичок, які будуть слугувати підґрунтям для навчання в школі. Це і поясню необхідність сучасним закладам дошкільної освіти максимально укомплектувати групи для організації всіх видів діяльності дітей та вчителів.

Наразі, це є великою проблемою в сільських закладах освіти. Зміст навчання і виховання змінюється, вимоги до надання освітніх послуг, ступінь підготовки вихователів, а от матеріальне забезпечення те, що було ще з минулих років. Так створюється конфлікти, який полягає в тому, що діти в різних закладах отримують різну освіту і відповідно йдуть до школи з різним рівнем підготовки.

Тому, необхідно створити організувати пошуково-дослідницьку діяльність дітей на всіх рівнях, адже це універсальний спосіб отримання знань. Навіть при невеликій матеріальній базі можна спонукати дітей до пошуку заміників. Для дітей це звичайна практика, адже вони змалечку замінюють одні предмети іншими, так і в організації такої роботи. Вихователь має максимально креативно та різноманітно використовувати всі оточуючі речі, та залучувати їх в різних видах роботи.

Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що пошуково-дослідницька діяльність сприяє формуванню у дітей дошкільного віку орієнтувальних вмінь, удосконаленню інтелектуальних та практичних дій, розвитку мисленевих процесів. Дослідницька діяльність, як форма ознайомлення дітей з природою максимальний рівень активності та самостійної діяльності дітей. За допомогою неї у дітей сформується уявлення про явища природи, їх причини, особливості та взаємозв'язки. Дослід визначається як спосіб матеріального впливу людини на об'єкт з метою вивчення цього об'єкта, пізнання його властивостей. Отже, це спостереження за спеціально створених умов [5].

Доцільність використання дослідів в організації пошуково-дослідницької діяльності дітей зумовлена тим, що знання, яких набувають діти, мають особливу доказовість, повноту і міцність. Під час проведення дослідів забезпечується чуттєве сприймання, практична діяльність дітей і словесне обґрунтування. Такий органічний зв'язок і сприяє максимальній активізації розумової діяльності дітей, оскільки відповідає характеру мислення дошкільників. Важливо, що діти безпосередньо знаходились у дослідницькій роботі, адже це їхній досвід, який згодом вони будуть використовувати в інших галузях. Цей досвід полягає у вмінні спостерігати, порівнювати, описувати, передбачувати, класифікувати, вимірювати, тощо.

Організуючи таку роботу необхідно використовувати різноманітні прийоми: обстеження, практичні дії з предметами, запитання пошукового характеру, розповіді, пояснення і показ, художнє слово, розглядання ілюстративного матеріал.

Прості досліди можна проводити під час занять, прогулянок, екскурсій, в роботі з куточком природи, ділянкою групи. Необхідно слухати дітей, адже під час різної діяльності їх починають цікавити різні



питання, на які треба дати відповідь. На думку В. О. Сухомлинського, важливо, щоб кожна з названих тем несла дитині безліч відкриттів, зроблених нею самостійно, щоб дитина заглибилась подумки в якусь деталь, зосередила на ній усю свою увагу, забула про все інше. У результаті формується пізнавальне завдання, а воно потребує встановлення причин, зв'язків та відношень між явищами природи. На основі висунутої гіпотези здійснюються пошуково-дослідницькі дії дітей.[4]

Серед цікавих та багатофункціональних методів, які використовуються в пошуково-дослідницькій діяльності є художнє слово, а саме: читання художньої літератури, розповідання казок, легенд, прислів'їв, загадування загадок, читання листів від мешканців саду, лісу, городу. Сприймаючи цю інформацію діти не лише збагачуватимуть словник, удосконалюватимуть мовлення, це ще сприятиме активізуванню пізнавального інтересу, діти замислюватимуться над питання збереження природи, місці людини природи, своїх корисних та негативних вчинків.

**Висновки та перспективи подальших пошуків.** Сучасний заклад дошкільної освіти, це місце, де дитина отримує відповіді на всі свої питання, а ще багаж знань, умінь та навичок, які в подальшому будуть для неї опорою та незмінним помічником в пошуку відповідей в школі. Пошуково-дослідницька діяльність, через схожість з грою є дуже універсальним, багатограним та корисним методом організації роботи дітей. На даному етапі, діти мають всі можливості отримати необхідну інформацію, яка її цікавить самостійно. Організація такої діяльності відповідає сучасним тенденціям розвитку самостійної, творчої, всебічно розвиненої особистості, цим і зумовлюється доцільність залучення дітей до такої роботи. Різноманітність дослідницької діяльності допомагає вчителю використовувати її в різних формах організації групи, поєднуючи її з іншими видами роботи.

Важливим є питання рівномірній допомозі сучасним ЗДО в організації пошуково-дослідницької діяльності. В країні є проблеми з матеріально-технічним забезпеченням груп для повноцінної дослідницької роботи дітей. Вихователь вимушений заміщати, або замінювати примі експерименти та досліди на просто демонстрування, яке не в змозі їх повністю замінити.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабюк Т.Й. Організація дослідницько-експериментальної діяльності дітей у природі. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2012. 64 с.
2. Ніколаєнко С. О. Організація дослідницько-пошукової діяльності з дошкільниками. К.: [б. в.], 2006. 230 с.
3. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників. К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2002. С. 8-10.
4. Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям. Вибр. твори: В 5 т. К.: Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 30–31.
5. Шумей Т. Маленькі дослідники. Палітра педагога. 2008. № 2–6.

УДК 373.2.016-053.4 – 065.264 (075.8)

**Анна КОВАЛЬОВА**

### **МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шишова І. О.

*У статті йдеться про корекційну спрямованість музичного виховання дітей дошкільного віку із розумовою відсталістю як важливу умову цілісного гармонійного розвитку. Розглянуто особливості розвитку дошкільників з розумовою відсталістю, охарактеризовано корекційну освіту як провідний фактор розвитку дитини з обмеженими можливостями, наведено основні види музичної діяльності дошкільників з особливими потребами.*

*Ключові слова: музичне виховання, корекція, розумово відсталі дошкільники.*

**Постановка проблеми.** «Світові підходи до людей із особливостями фізичного, психічного, розумового розвитку характеризуються тенденціями зростання інтересу до людини, прагненням наблизити її життя до цивілізаційних норм. Сучасна освіта в Україні характеризується чітким рухом у напрямі гуманізму, людиноцентризму, переосмислення суспільством і державою ставлення до дітей із особливостями розвитку, визнанням їх рівних прав з іншими дітьми в різних сферах життя, у тому числі в освіті та вихованні» [2, с. 129].

Дошкільне дитинство – це період найшвидшого та найінтенсивнішого розвитку людини, його роль полягає в оволодінні загальними людськими знаннями, вміннями, у набутті психічних якостей, необхідних для життя (оволодіння мовою, орієнтація у просторі й часі, сприймання, мислення, уява, прилучення до творів мистецтва, формування стосунків з людьми тощо). Упродовж 6-7-ми років життя у психіці дитини відбуваються прогресивні зміни.

«У наш час у всьому світі посилюється тенденція до естетизації соціальної реальності, вона поширюється по усьому простору соціуму, як шир, так і вглиб, у структури внутрішнього світу людини. У сучасному суспільстві відбувається естетизація найрізноманітніших сфер, структур, інститутів, посилюється художня складова будь-якої людської діяльності. Естетика буття впливає на емоції та почуття учасників освітньо-виховного процесу. Носієм естетики буття для дитини мають бути родина, природа, вихователь, педагог, культура, мистецтво. Саме мистецтво може бути основою для успішного здійснення цих процесів» [2, с. 129]. Музика виступає засобом комунікативного виховання особистості, різні види музичної діяльності мають важливе здоров'язбережувальне значення та спрямовані на формування здорового способу життя.

**Аналіз досліджень.** Низка корифеїв української педагогіки (Г. Ващенко, О. Ольжович, С. Русова, М. Стельмах, В. Сухомлинський, К. Ушинський) та сучасні вчені-педагоги (А. Богуш, В. Кононенко,



А. Марушкевич, О. Монке, Ю. Руденко) вважають, що дошкільне виховання повинно бути національним, а його змістом і виховним матеріалом має стати українська народна культура й саме – український фольклор. Національна спрямованість притаманна провідним концепціям музичного виховання молоді (Д. Кабалевський, З. Кодай, К. Орф та ін.), що виражається в систематизованому ознайомленні з мистецтвом через активне використання народних творів. О. Ольжович (Олег Кандиба) з метою національного виховання радить використовувати народні іграшки, твори українського фольклору, а саме байки, казки та народні пісні.

До вивчення організації музичного виховання у спеціальному дошкільному навчальному закладі, звертається багато дослідників, зокрема – О. Катаєва [1], О. Стребелева [1], І. Дуброва (2013), В. Лощених (2013), О. Василевська (2013), І. Шишова [2; 3; 4; 5].

**Мета статті** – розглянути музичне виховання як засіб корекції розвитку дошкільників з розумовою відсталістю.

**Виклад основного матеріалу.** Більшість спеціального дошкільного закладу становлять діти з легким ступенем розумової відсталості. Психічний розвиток дітей з легкою розумовою відсталістю є дуже своєрідним. Без адекватних корекційно-розвивальних заходів потенційні можливості не реалізуються повною мірою. Успішність навчальної діяльності та розвитку цих дітей залежить від їх пізнавальних особливостей та застосування відповідних методів впливу [3].

Розумова відсталість – це виразне, незворотне системне порушення пізнавальної діяльності, яке виникає внаслідок дифузного органічного пошкодження кори головного мозку. У МКХ-10 розумова відсталість визначається як стан затриманого чи неповного розвитку психіки, який, передусім, характеризується порушеннями здібностей, що проявляються в період дозрівання та забезпечують загальний рівень інтелектуальності (когнітивних, умовних, моторних та соціальних здібностей).

Розумова відсталість від інших видів дизонтогенезу відрізняється за такими ознаками:

– звуженість зони найближчого розвитку, тоді як і при сенсорних вадах, і при затримці психічного розвитку та розладах емоційно-вольової сфери здатність до навчованості є збереженою або наближеною до норми. Це означає, що при розумовій відсталості діти є нечутливими до допомоги, не можуть перенести засвоєний спосіб дії в нові умови;

– порушення як вербального, так і образного мислення, на відміну від інших видів аномалій, за яких зазвичай спостерігається розбіжність між можливостями оперування образами чи словами;

– труднощі формування як навчальної, так і ігрової діяльності, тоді як сенсорні розлади та затримка психічного розвитку на ігровій діяльності істотно не позначаються;

– істотне зниження критичності мислення, на основі якого стає обмеженою здатність до усвідомлення власного дефекту, що, в свою чергу, знижує прагнення до компенсації;

– обмеження можливостей компенсації через тотальність психічних порушень, яка зумовлена дифузним пошкодженням кори головного мозку;

– залежність особливостей психічного реагування (зацікавленості, швидкості, виснажливості, втомлюваності, розумової та емоційної адекватності) від рівня складності ситуації: доступні розумово відсталій дитині ситуації актуалізують належну мотивацію, достатню працездатність, відповідний рівень інтелектуальних умінь та емоційної саморегуляції, а необхідність розв'язання складної ситуації викликає сповільненість, швидку втомлюваність, примітивні прийоми пізнавальної діяльності та емоції, які перешкоджають досягненню мети;

– завищена самооцінка часто у поєднанні з неусвідомленим, позначеним лише у переживаннях, комплексом неповноцінності;

– безпосередність, відкритість, висока навіюваність, відсутність опору щодо втручань у власний внутрішній світ [5, с. 62-63].

Важливим завданням освіти є корекція розвитку розумово відсталих дошкільників. Завдання корекції полягає у тому, щоб забезпечити можливість соціальної адаптації дитини шляхом розвитку вищих психічних функцій, оптимізації соціальної ситуації розвитку, формування різних видів діяльності.

«Специфіка корекційної функції полягає у виправленні або послабленні порушень психофізичного розвитку дитини у процесі навчання та виховання, профілактиці ускладнень структури дефекту; створенні умов для максимально можливого цілісного розвитку особистості дитини; формуванні дитячого колективу; навчанні батьків корекційним методам і прийомам організації ігрової, трудової, навчальної діяльності» [2, с. 102].

«Принциповим є естетичний компонент корекційної освіти, адже діти із порушеннями розвитку і дорослі, причетні до їхньої освіти, витрачають на подолання різноманітних фізичних, психологічних, моральних та інших життєвих перешкод більше зусиль і ресурсів. Відповідно вони потребують додаткової позитивної енергії, гарного настрою, психологічної терапії. Естетичні почуття, поряд із моральними та інтелектуальними почуттями, відносять до вищих почуттів, адже вони поєднують усе багатство емоційних ставлень людини до соціального оточення» [2, с. 102].

У дошкільному віці (3-7 років) розумово відсталі діти отримують корекційно-педагогічну допомогу у різних формах її організації. Закон України «Про дошкільну освіту» передбачає створення для дітей від 2 до 7 (8) років, які потребують корекції фізичного чи розумово розвитку, тривалого лікування та реабілітації, дошкільних навчальних закладів (ясла-садок) компенсуючого типу.



Російський педагог, перший російський теоретик масового дошкільного виховання Аделаїда Симонович наголошувала, що виховання в дитячому садку повинно відбуватися під керівництвом освіченої талановитої виховательки, яка «співає й розповідає».

Перші спроби наукового усвідомлення механізму дії музики на організм людини відносяться до XVII сторіччя. У руслі цього напрямку вивчалися фізіологічні реакції, які відбувалися в організмі людини під час прослуховування музичних творів. На початку XIX ст. французький лікар-психіатр Жан Етьєн Домінік Ескіроль став використовувати музику в психіатричних закладах. Наприкінці XIX ст. І. Тарханов своїми дослідженнями довів, що мелодії, які приносять людині радість, позитивно впливають на її організм: уповільнюють пульс, збільшують силу серцевих скорочень, сприяють розширенню судин, нормалізують артеріальний тиск, стимулюють травлення, підвищують апетит. Приємні емоції, викликані музикою, підвищують тонус кори головного мозку, поліпшують обмін речовин, стимулюють дихання, посилюють увагу, тонізують центральну нервову систему.

У Великобританії у школі для дітей із розумовою відсталістю американський піаніст і композитор П. Нордоф, британський психолог, викладач К. Роббінс отримали приголомшливі результати щодо позитивного впливу музики на самовираження таких дітей, що підштовхнуло вчених до розроблення спеціальної методики – творчої музикотерапії. Відомий отоларинголог А. Томатіс дослідив вплив звуків високої частоти на психіку людини.

У музиці закладено ефект художнього впливу на розумово відсталу дитину, яка, отримуючи задоволення від навчання, лікується, виховується і навчається. Організуючі роботи з музичного виховання розумово відсталіх дітей необхідно орієнтуватися не на дефект і спричинені ним обмеження рівня актуального розвитку, а на потенційні можливості, зону найближчого розвитку дитини. Найбільших успіхів корекційно-розвивальний ефект музичного виховання досягається при врахуванні типологічних, вікових та індивідуальних особливостей дітей.

У розумово відсталіх дошкільників емоційний відгук на музику виражається недостатньо та виникає при активізації його педагогами з використанням наочних засобів. При навчанні дітей співу спостерігаються труднощі в розумінні змісту пісень та запам'ятовуванні вокального твору. Тільки за наслідуванням дорослому з'являються перші співочі інтонації та вміння долати труднощі орієнтації у музичній залі, передавати за допомогою імітаційних рухів музичні образи. В процесі освоєння музично-ритмічної діяльності спостерігається моторна незграбність, рухова дискоординація, ускладнення узгодження рухів з музикою. Перераховані особливості дітей з порушенням інтелекту обумовлюють специфіку проведення роботи з музичного виховання.

На першому етапі перебування дитини в спеціальному дошкільному навчальному закладі музичний керівник діагностує рівень розвитку дитини, після цього він визначає можливості та перспективи її розвитку засобами музичної діяльності, намічає шляхи та зміст корекційного впливу музики. Зміст навчання та виховання у програмі музичного виховання (І. Дуброва, В. Лощених, О. Василевська, 2013) конкретизується в навчально-виховних та корекційно-розвивальних завданнях.

**Навчально-виховні завдання передбачають:** виховання в дітей пізнавального інтересу до музичних творів і позитивного емоційного відгуку на них; ознайомлення дітей з народними піснями, танцями, іграми; здатність до елементарного розуміння дитячих музичних творів різних жанрів; бажання брати участь у різних видах музично-естетичної діяльності; формування системи музично-ритмічних та танцювальних рухових умінь і навичок, ігрових дій, розвиток відчуття ритму; опанування навичок співочої діяльності; розвиток комунікативних умінь, стимулювання потреби в спілкуванні з однолітками та дорослими.

**Корекційно-розвивальні завдання спрямовані на:** здійснення корекції та дорозвиток порушень, зумовлених розладами розумової діяльності та супутніми вадами; розвиток і корекцію темпоритмічного відчуття, координації рухів з мовленням; розвиток і корекцію психомоторних функцій: дрібної моторики пальців і п'ястей рук; рухової пам'яті; навичок орієнтування в просторі; виправлення порушеної постави; розвиток музично-сенсорних здібностей: слухового сприйняття та уваги; розуміння темпу та характеру музики; розвиток виразності рухів, здатності передавати характерні особливості персонажів в іграх, в інсценуваннях пісень, казок; розвиток голосової, а потім і співочої активності.

Для вирішення поставлених завдань музичний керівник використовує твори з орієнтовного музичного репертуару та інші – за своїм вибором, з урахуванням можливостей дітей, їх підготовленості до сприйняття матеріалу.

**Програма з музичного виховання складається з таких розділів:**

**1. Сприйняття музики.** Цей розділ знайомить дітей із кращими зразками музичних творів (зарубіжних, вітчизняних, сучасних, народних); допомагає розшифрувати язык музичної мови і перекласти її на доступні образи; розвиває у дітей інтерес до оточуючого їх світу звуків, сприяє розвитку слухової уваги, вихованню потреби слухати музику, активізує емоції, вчить впізнавати та запам'ятовувати знайомі мелодії.

**2. Спів.** Цей розділ передбачає стимулювання мовленнєвої активності й коригування порушених сторін мовлення; формування у дітей співочих умінь (дихання, звуковидобування, чистоти інтонування, артикуляції) через розвиток голосової, а потім і співочої активності; розвиток вокально-хорових навичок.

**3. Музично-ритмічна діяльність.** Цей розділ передбачає розвиток ритміко-рухових та танцювальних умінь; своєчасних моторних реакцій на конкретні зміни у музиці, пов'язані з її ритмічним малюнком; формування невербальних комунікативних здібностей; набування умінь відтворювати різноманітні образи відповідно до сюжетної лінії гри.



**4. Елементарне музикування.** Цей розділ включає ознайомлення з дитячими шумовими, ударними і звуковисотними інструментами; має на меті поступове оволодіння найпростішими прийомами гри на цих інструментах з метою розвитку музичного слуху, пам'яті, координації рухів і гнучкості п'ястей рук.

Програму побудовано за концентричним принципом, тобто зміст матеріалу із року в рік закріплюється, поступово поглиблюється та ускладнюється з урахуванням динаміки розвитку кожної дитини.

Музичне заняття – основна форма організації музичного виховання, навчання та корекції відхилень в розвитку розумово відсталих дітей засобами музики. Музичні заняття проводяться з групою дітей 3 рази на тиждень (на 3 і 4 році навчання два музичні заняття, одне заняття по ритміці). Їх тривалість залежить від віку та рівня підготовки дітей: від 15 до 30 хвилин. Індивідуальні заняття з кожною дитиною музичний керівник здійснює 1–2 рази на тиждень по 15–20 хв. Музика повинна супроводжувати діяльність дітей не тільки в процесі спеціально організованих видів діяльності, а також у вільний час, при проведенні різних режимних моментів та організації свят та розваг.

Музична діяльність поза заняттями здійснюється педагогами у групі в процесі різних видів діяльності: музично-ігрової (музично-дидактичні ігри; ігри під спів; включення знайомих пісень в сюжетно-рольові ігри, в режимні процеси, у вільну діяльність в групі), музично-театральної (інсценування дорослими та дітьми пісень на фланелеграфі, настільному театрі, на ширмі, за ролями, тощо). Ці види музичної діяльності з дітьми організують індивідуально або невеликими підгрупами у другій половині дня у вільний час.

Дозвільна діяльність включає проведення свят та розваг, які надають можливість розумово відсталим дошкільникам проявити свої навички у співі, рухах під музику, театральну-ігрову діяльність. Головною умовою проведення свят та розваг у спеціальному дошкільному закладі є участь всіх дітей, незалежно від рівня відхилень у розвитку. Важливо, щоб кожна дитина відчула радісну атмосферу свята та зміст заходу відповідав можливостям всіх дітей, а не був зорієнтованим на показ батькам та дорослим.

**Висновки.** Корекційна спрямованість змісту музичного виховання є важливою умовою цілісного гармонійного розвитку дитини з розумовою відсталістю. Діяльність дітей сприятиме пізнавальному, емоційно-вольовому та особистісному розвитку дошкільників з розумовою відсталістю, становленню у дитини емоційно-ціннісного компонента Я-концепції, формування особистісних якостей.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. М.: ВЛАДОС, 1999. 208 с.
2. Шишова І. О. Корекційна освіта і мистецтво. Наукові записки. Ред. кол.: В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін. Випуск 139. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 127–131.
3. Шишова І. О. Особистісно-естетичний компонент корекційної освіти. Наукові записки. Вип. 143. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. С. 101–104.
4. Шишова І. О. Спеціальна методика дошкільного виховання. Кропивницький: ФОП Піскова М.А., 2020. 103 с.
5. Шишова І. О. Спеціальна психологія з основами патопсихології (короткий курс). Кропивницький: ФОП Піскова М.А., 2019. 124 с.

УДК 373.2.091.33-027.22:502/504

Юлія КОЗИРЄВА

### ОРГАНІЗАЦІЯ СПОСТЕРЕЖЕНЬ В СЕРЕДНІЙ ГРУПІ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мартін А. М.

*У статті висвітлено значення методу спостереження у процесі навчання та виховання дошкільників, а також, під час ознайомлення дітей з природою. Проаналізовано поняття спостереження як методу навчання, його місце в організації навчального процесу з дітьми та можливості застосування спостереження під час занять, прогулянок та екскурсій. Визначено оптимальний характер проведення спостережень з дітьми дошкільного віку.*

**Ключові слова:** метод, спостереження, розвиток мовлення, спостережливість, метод навчання, виховання.

**Текст статті.** У даний час ознайомлення дітей з елементарними поняттями, явищами, предметами та процесами відіграє важливу роль для рівня загальної обізнаності всієї країни. Для цього Міністерство освіти і науки має на меті постійно оновлювати зміст освіти, створювати нові концепції для підвищення ефективності навчального та виховного процесу в дошкільних закладах, його відповідності сучасним вимогам суспільства.

Зазначимо також, що ознайомлення дошкільників з природою та довкіллям – основа розвитку рідного мовлення дітей, а також їхньої національної свідомості. Введення дитини дошкільного віку в природне середовище забезпечує реалізацію принципу природовідповідності під час пізнання дійсності дитиною, несе в собі завдання наблизити зміст освіти до пізнання оточуючого середовища, а саме, природного, соціального та предметного.

Задачею вихователів дитячих садків є допомога у пізнанні довкілля, спостереженні за ним, виховання любові до природи та вміння берегти її. На перше місце зараз виходить не теоретичне вивчення матеріалу, а процес набуття конкретних вмінь та навичок в ході виконання певної діяльності на заняттях, набуття досвіду.

Зважаючи на те, що дошкільний вік є найважливішим етапом у становленні людського світогляду, він передбачає гуманну взаємодію з природним довкіллям. Дитячі спостереження є незамінними для



гармонійного розвитку пізнавальної сфери дошкільників. Спостереження за життєвими ситуаціями, за явищами природи – це шлях до розвитку насамперед, мислення та мовлення, а також, для активізації творчості. Під час спостережень дитина вчиться знаходити цікаве та захопливе у світі, бачити його та може навчити цьому інших.

Видатний педагог В. О. Сухомлинський неодноразово писав про важливість проведення самостійних спостережень та наголошував на тому, що застосування під час спостережень фольклору, тобто казок, загадок, прикмет тощо, робить їх більш конкретними і чіткими. Прислів'я та приказки, загадки виділяють та підкреслюють особливості предмета, за яким спостерігають учні: «Ніс довгий, а голос дзвінкий» [5].

В педагогічній науці метод означає спосіб спільної діяльності дітей та дорослого, який спрямований на досягнення певного освітнього та виховного результату. До нього відносяться: засвоєння знань, вироблення умінь та навичок, розвиток здібностей дитини тощо. Спостереження розглядаємо як цілеспрямований планомірний процес сприйняття предметів та явищ, під керівництвом вихователя.

Спостереження, розвиток спостережливості в дітей досліджували багато різних педагогів та психологів та розглядали його, як метод навчання, важливий психічний процес, вид пізнавальної діяльності [1, с. 56].

Такі вітчизняні психологи як Л. В. Занков та П. А. Рудик, розглядають спостереження як планомірне, більш або менш довготривале сприймання, що дає змогу простежити те чи інше явище, ті чи інші зміни, які відбуваються в об'єктах сприймання [1, С. 57–58].

Зупинимося детальніше на вмінні спостерігати, на яке В. О. Сухомлинський також звертав чималу увагу. Василь Олександрович зазначав: «Активне спостереження – це по суті, перша діяльність дитини, в процесі якої відбувається взаємодія її з навколишнім світом, а передусім з природою. Завдяки спостереженню пізнання, навчання стає працею, виробляється така риса розумового розвитку, як спостережливість. У поєднанні з вдумливим читанням на заняттях спостережливість є міцною основою постійного розвитку розумових здібностей дитини» [4, с. 408].

Вчити дітей спостерігати можна не тільки на заняттях, але і на звичайних прогулянках дошкільників. Спостерігати – це означає уміти бачити та помічати характерні особливості рослин, зміни, що відбуваються в їхньому рості та розвитку. Дитина може правильно осмислити те, що спостерігає, якщо її сприйняттям керує вихователь.

Для них це не просто відпочинок між заняттями, а й щоденна можливість для відкриття і нових вражень. Спостереження проводять із невеликою групою дітей (4-7 дітей) або повною групою біля куточку живої природи чи на подвір'ї.

Спостереження також проводять на заняттях, під час екскурсій, на прогулянці, у куточку природи, а також, під час роботи на земельній ділянці. Під час занять, на яких застосовують спостереження дітей вчать правильно називати частини рослин і тварин, спостерігати за їхнім зовнішнім виглядом, за ростом, за тим, як вони харчуються, про особливості їхньої будови (птахи мають крила, літають; жаби – стрибають).

Спостереження під час екскурсій проводять під керівництвом вихователя, на них діти можуть спостерігати особливості рослин і тварин, їх зовнішній вигляд, сезонні явища та зміни в природі. На прогулянках вихователь звертає увагу на небо (веселку, рух хмар), сезонні зміни у природі (пооява або опадання листя, поява квітів).

Найоптимальніший час для інтенсивної пізнавальної діяльності дітей середньої групи 5–10 хв., тому спостереження не може перевищувати цей час.

У процесі спостереження в дітей розвиваються зорові, слухові, дотикові, нюхові аналізатори, а також, засвоюються сенсорні еталони. Спостереження за природою для дитини – це спілкування з нею. Воно дає основу для успішного вирішення завдань естетичного та, насамперед, екологічного виховання. Діти, успішно засвоюючи допущені для їх розуміння закономірності та залежності в природі та ознайомлюються з правилами природокористування. Окрім цього в дошкільників формуються ціннісні орієнтації, виховується любов до природи.

Спостереження можна провести до та після сніданку, під час прогулянки, перед обідом та ввечері. Під час спостережень необхідно, щоб кожна дитина обрала для себе зручне та комфортне місце та не заважала іншим.

Для того, щоб налаштувати дітей на спостереження вихователь може провести вправи на концентрацію, наприклад: «Послухайте тишу», або «Послухайте, як шелестить листя».

Спостереження тісно пов'язані з мовленням, тобто зі словом. Використовуючи слово вихователь може повідомити дітям мету спостереження, керувати розглядом об'єктів природи. Для завершення спостереження, підбиття підсумків, фіксування результату спостереження також використовуються словесні методи навчання (бесіда, розповідь і т.д.)

Спостереження поділяють на різні види в залежності від тривалості (короткотривалі та довготривалі), за формою організації дошкільників (індивідуальні, групові, колективні) та в залежності від дидактичної мети (первинні, вторинні, заключні). [1, с. 60].

Спостереження не має проходити раптово, вихователь заздалегідь продумує хід спостереження та дотримується його. Під час спостережень вихователь вчить дітей як правильно обстежувати об'єкт, порівнювати, виділяти істотні особливості, залежності та взаємозв'язки декількох об'єктів, а також, за допомогою бесіди підводити дошкільників до узагальнення побаченого та формує позитивне ставлення в дітей до об'єктів природи.

Для дітей середньої групи дуже важливим є при ознайомленні їх з природою використовувати наочність, так як в них переважає конкретне мислення. Для формування в них



елементарних уявлень і їх закріплення зазвичай застосовують дидактичні ігри з природним матеріалом. Для того, щоб утворити та закріпити уявлення про природу широко використовують дидактичні ігри з наочним матеріалом та проводять невеликі бесіди. Для вихователя основним методичним прийомом за допомогою якого він здійснює керівництво за сприйманням дітей під час спостереження є запитання. Після завершення огляду об'єкту (рослини чи тварини), вихователь запитує дітей: «Якою стала рощина після того, як її помили? Якого кольору? Що робить тваринка після їжі? Що вона їла? тощо. Окрім запитань також для дітей середньої групи широко використовують ігрові прийоми та художнє слово вихователя [1, с. 60].

Спостереження можна також проводити у куточку живої природи там продовжують ті спостереження, які були проведені на прогулянці чи на екскурсії, а також за у куточку природи проводять спостереження за кімнатними рослинами. Кімнатні рослини – є дуже цінним навчальним та наочним посібником, якщо вихователь має достатній рівень професіонального розвитку та вміло застосовує їх у своїй педагогічній роботі. Достатньо мати в групі п'ять – шість кімнатних рослин, для надання вихователю можливості проводити цікаву роботу з дітьми [2].

Окрім цього спостереження проводять під час роботи на земельній ділянці, коли поливають, розпушують землю. При цьому діти стежать за змінами у зовнішньому вигляді рослин тощо.

Загалом концепція спостереження має таку структуру:

- розгляд об'єкта, предмета, явища;
- повідомлення цікавої інформації дітям;
- спрямування сприймання дітей відповідно до ходу спостереження;
- детальний аналіз об'єкту спостереження, стимулювання запитань дітей;
- узагальнення даних, отриманих в ході спостережень;
- наголошення на важливості природи для людей.

Спостерігати з дітьми можна за явищами природи, за рослинами та тваринами. Зазвичай дошкільникам діже цікаво спостерігати за тваринами та птахами. Для зручної організації спостереження вихователь може розробити цикли спостережень відповідно до пір року, або за місяцями. Наприклад, осінь – рослини, які цвітуть восени та дерева восени; зима – ялинки, зимові птахи, сніг; весна – рослини, які пробуджуються навесні, метелики; літо – комахи, мурахи, рослини тощо.

Зміст та обсяг спостережень вихователь обирає сам, відповідно до базового компоненту дошкільної освіти, змісту програми, за якою працює заклад, вікових особливостей дітей та їхніх інтересів. Вихователь також складає орієнтовні плани спостережень заздалегідь [2].

Можемо зазначити, що спостереження це велика робота і правильно організоване спостереження може дати великий обсяг знань дітям, а також виховання в них любові та поваги до природи.

З цього приводу В. О. Сухомлинський зазначав, що головним під час процесу навчання та виховання є любов до дитини, – виховання в дітей почуття любові до природи, гармонії з природою, розвиток творчості дитини. Не менш важливим є розробка педагогічно правильних методів та засобів навчання і виховання (заохочення, повага, моральне покарання тощо). Для цього треба звертатись до внутрішнього світу дитини, спиратись на її сили, внутрішній потенціал, розвивати її ідеї, формувати в дитини «культуру бажань» [3, с. 384].

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

Отже, методу спостереження належить особлива роль не тільки у пізнанні дітьми природи, а й у формуванні мовлення дітей, розвитку їх пізнавальних психічних процесів, і взагалі, особистості дошкільника. Окрім цього, за допомогою використання методу спостережень з бесідою вихователь може здійснювати контроль матеріалу, який засвоюють діти, уточнювати та пояснювати деякі стани та процеси під час спостереження.

Перспективами подальшого вивчення проблеми є розгляд її з боку реалізації творчого потенціалу через організацію спостережень у процесі ознайомлення дошкільників з природою.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мазурина Н. Ф. Наблюдение и труд в природе М.: Просвещение, 1996. 120 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Бельська Г. В., Богиніч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сидельнікова.
3. Сухомлинська О. В. Василь Олександрович Сухомлинський – наукова біографія. Укр. пед. в персоналіях: у 2-х томах. К.: Либідь, 2005. Т. 2. С. 380–386.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. Т. 4. К.: «Рад шк.», 1977. 638 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибр. твори: В 5 т. К.: Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 30–31.

УДК 373.3.016:003 – 028.31

**Надія КОЛТУНОВА**

### **ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ ЛІНИ КОСТЕНКО)**

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

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Федотова С. О.*

*У статті розглянуто впровадження інноваційних педагогічних технологій на уроках літературного читання на матеріалі творів Ліни Костенко.*





*Формування навички виразного читання віршів впливає на розвиток творчих здібностей у дітей. Розвиток творчої діяльності передбачено Освітньою програмою для дітей початкової школи: виразне читання віршів, складання словесних картин та їх аналіз. Важливість вміння виразного читання віршів зумовлюється їхньою високою емоційністю, морально-естетичною цінністю та пізнавальними можливостями. Віршовані твори мають свої яскраві жанрові особливості, які чітко відмежовують їх від інших жанрів. У статті відповідно до жанрової специфіки названих творів пропонуються і характеризуються методичні прийоми опрацювання віршів та формування навички їх виразного читання у дітей молодшого шкільного віку на матеріалі творів Ліни Костенко.*

**Ключові слова:** інноваційні педагогічні технології, інтерактивні методи, прийоми вірш, естетичне виховання.

**Постановка проблеми.** Одним із головних завдань, визначених у Законі України «Про загальну середню освіту», є формування освіченої, творчої особистості, що вмє критично мислити, працювати в різних ситуаціях і створювати умови для реалізації цих дій. Кожна дитина здатна по-своєму виявляти творчий потенціал. Завдання вчителя – активізувати ці ресурси, спрямувати їх у духовне й інтелектуальне зростання. Велика роль у цьому належить літературі. Її вивчення – складний процес, бо у кожного читача своє сприйняття художніх образів, свої смаки й уподобання, що можуть бути розбіжними з почуттями автора. Слушним є використання інтерактивних технологій, нетрадиційних форм роботи на уроці з метою зацікавлення своїм предметом, розширюючи знання учнів не тільки тим матеріалом, який є в підручнику, а й виходити за його межі, щоб уникнути одноманітності, викликати бажання, щоб школяр був активним співавтором творчого процесу, запалити вогник його душі, сформувати покоління морально духовних людей із високими цінностями. Саме учень повинен стати творцем власного «я», партнером учителя. А тому потрібно залучати його до процесу пошуку в підготовці до уроку, бо він має не тільки набувати знання, але й розвивати самоаналіз, саморефлексію, самосвідомість, самооцінку, принцип активності. Одна з передумов тісної співпраці учителя та учня: слово вчителя повинно не тільки було інформативним, а й повинно бентежити, інтригувати, захоплювати, дивувати, викликати яскраві емоції.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема застосування інтерактивного навчання в навчальному процесі була в центрі уваги таких дослідників, як О. Єльніков, Г. Коберник, О. Коберник, О. Комар, Т. Кравченко, М. Крайня, Г. Кривчикова, В. Мельник, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Помегун та ін., які обґрунтовують доцільність застосування інтерактиву для посилення ефективності процесу навчання.

**Мета статті.** Проаналізувати сучасні тенденції впровадження інноваційних технологій на уроках літературного читання (на матеріалі творів Ліни Костенко).

**Вклад основного матеріалу.** Нові завдання шкільної освіти в Україні, що спрямовані на гуманізацію та демократизацію всього навчального процесу в школі, визначають нові пріоритети навчання і виховання, потребують формування ініціативної особистості, здатної до раціональної творчої праці. Підвищення ефективності навчання безпосередньо залежить від доцільності добору і використання різноманітних, найбільш адекватних навчальній темі і методів навчання, а також від активізації всього навчального процесу.

Останнім часом інтерактивні методи навчання швидко поширюються серед педагогів. Обговорюються теоретичні основи інтерактивного навчання, а також простежується використання цих методів на практиці у кращих учителів [1; 2; 5].

Найголовнішим завданням педагога на кожному уроці є активізація пізнавальної діяльності. Тому щоразу, обдумуючи урок, я спочатку розв'язую принципове завдання, як найдоцільніше організувати передачу нового матеріалу – повідомлення, евристична бесіда, відкриття, роздум, розв'язання проблеми, самостійна робота, гра, тощо. Необхідно перетворити кожний урок на урок спілкування, мислення, де істина постає як суперечка про істину, як діалог, але в ігровій формі для дітей.

Гра для дітей – це спосіб пізнання світу. У грі діти розвивають важливі компетентності, які будуть їм необхідні протягом усього життя. Стаючи частиною гри дитина повністю занурюється в процес, бере на себе відповідальність, стає цілеспрямованою, почувається комфортно, радісно, а головне – має можливість розвивати власну ідею, активно взаємодіяти з іншими учасниками гри і в такий спосіб навчатися. І як результат – діти, які розвиваються через ігровий досвід, мають добре розвинені навички спілкування, навички командної роботи, вміння генерувати нові ідеї, виявляти ініціативу, критично мислити та оперувати інформацією.

Коли діти навчаються через гру, вони вмотивовані, з упевненістю намагаються вирішити складні завдання, експериментують, досліджують, ставлять запитання, творчо мислять, не бояться помилитися, бо у грі можна спробувати знову і знову.

Пізнавати, вивчати та розуміти світ навколо через гру та дію на власному досвіді набагато цікавіше, ніж просто отримувати теоретичну інформацію про нього.

На початкових етапах навчання учнів у роботі малих груп особливо ефективна технологія роботи в парах. Її можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань. За умов парної роботи всі діти в класі отримують можливість говорити, висловлюватись. Робота в парах дає учням можливість подумати, обмінятися ідеями з партнером і потім озвучити це перед класом. Ця форма роботи сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, переконувати, вести діалог, дискусію. Така співпраця не дає можливості ухилитись від виконання завдання.

У своїй роботі також впроваджую методику компетентісного навчання «Шість цеглинок». Під час підготовки до заняття добираю по складності завдання, що відповідають рівню впевненості дитини у своїх



силах, адже це створює ситуацію успіху. А дитина, яка відчуває успіх, впевненість у своїх силах, поступово готується крок за кроком виконувати більш складні завдання.

Схарактеризую суть основних прийомів.

#### **Прийом «Кольорові завдання».**

Діти обирають двох ведучих, один з яких стоїть спиною до інших дітей, а другий – обличчям. Кожен гравець бере собі цеглинку будь-якого кольору. Ведучий, який стоїть обличчям до гравців, бере усі 6 цеглинок та, показуючи по одній гравцям, запитує у другого ведучого: «Що робити цьому кольору?» (прочитати вірш, розповісти вірш, знайти слово у вірші). Коли усі кольори отримали завдання, обидва ведучі повертаються до гравців та по черзі піднімають один з шести кольорів, а учасники, які мають такий колір, виконують завдання.

#### **«Кольорові фанти».**

Діти та вчитель разом розподіляють завдання для кожного кольору: жовті – розповідають вірш, червоні – записують прикметники з вірша, сині – рахують кількість прикметників у вірші тощо. Кожен гравець бере собі одну цеглинку з чарівного мішечка. Коли усі кольори отримали завдання, розпочинається їх виконання та відлік часу. (3-5 хв.) Після цього ставимо запитання. Яке завдання було виконане найшвидше? Чому? Які ще завдання діти можуть запропонувати? Впроваджуємо їх в наступній грі.

В такий спосіб діти вчаться співпрацювати, виявляти ініціативу, вирішувати проблемні завдання.

Для ефективної роботи з цеглинками дітям потрібно встановлювати певні правила, дотримуватися інструкцій.

Шість цеглинок – це не фіксований набір завдань та інструкцій, а відкрита система до експериментів, досліджень, створення нових завдань, до імпровізації.

Найчастіше на уроках пропоную використовувати ще такі види роботи в парах:

- Гра «Незнайко» (один учень читає, інший виправляє помилки).

Наступне завдання. **Вчитель:** Розгорніть підручник на с.83. Знайдіть вірш «Пряля».

Зверніть увагу на те, що між реченнями треба робити довгу паузу, а в реченні, після тире – коротку.);

- Стратегія «**Запитання до автора**» (учні читають вірш частинами і після кожної частини намагаються розмовляти з автором про прочитане, намагаються наче здогадатись про його думки, почуття, можливо уявити його життя. Учні намагаються зрозуміти позицію автора тексту.);

- «**Взаємні запитання**» (протестувати та оцінити один одного стосовно прочитаного тексту);

- «**Щоденник нотаток**» (проаналізувати разом проблему, вправу чи експеримент; сформулювати підсумок уроку чи серії уроків; дати відповіді на запитання учителя).

- Робота над ілюстраціями, які вчитель заздалегідь приготував до уроку (Вчитель: Розгляньте малюнок. Де сидить пряля? Який в неї вигляд? Доброю чи злою ви уявляєте прялю?).

Для організації роботи в парах використовую такий алгоритм:

- запропонують учням завдання (запитання для невеличкої дискусії чи аналізу ситуації);
- об'єднують учнів у пари, визначають, хто з них говоритиме першим, і пропонують обговорити свої ідеї один з одним. Краще відразу визначити час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення. Це допомагає досягти згоди щодо відповіді або рішення;
- по закінченні часу на обговорення кожна пара демонструє результати роботи, обмінюється своїми ідеями та аргументами з усім класом. За потреби це може бути початком дискусії або іншої пізнавальної діяльності.

Взагалі в основі уроків у початковій школі лежить ігрова форма навчання. Інтерактивне навчання дає змогу проводити уроки-ігри, уроки-подорожі, уроки-конференції, що стимулює дітей до навчання. Урок з використанням інтерактивних методів зацікавлює дітей, розвиває та виховує прагнення до знань, до вивчення даного предмета.

Робота в малих групах корисна для формування навичок учнів у дискусії. Більшості учнів легше висловитися в невеличкій групі, до того ж цей метод дає змогу заощадити час.

Метод «**Прес**» використовую у випадках, коли виникають суперечливі думки з певної проблеми і потрібно аргументувати чітко визначену позицію щодо суспільної проблеми, яка обговорюється.

Серед інтерактивних методів навчання вчителі початкових класів віддають перевагу методу побудови «**асоціативного куца**». Зупинімось детальніше на характеристиці цього методу. На початку роботи вчитель визначає одним словом тему, над якою проводитиметься робота, а учні перелічують (називають), що виникає в пам'яті стосовно цього слова. Спочатку висловлюються найстійкіші асоціації, потім – другорядні. Учитель фіксує відповіді у вигляді своєрідного «**куца**», який поступово «розростається». На уроках читання побудова «**асоціативного куца**» може бути схемою, що поступово складається учнями під керівництвом учителя. Проводячи уроки такого типу, вчитель зацікавлює учнів предметом, формує активну життєву позицію, розвиває творчі здібності, вдосконалює мовленнєві і розумові навички; створює ситуацію успіху, де кожний учень відчувається невимушено на уроці, а це, у свою чергу, сприяє самовдосконаленню його як особистості.

Розглянемо інтерактивні методи навчання на прикладі фрагменту уроку читання у 2 класі: **Тема.** Картини зими у творах Ліни Костенко. Ліна Костенко «Баба Віхола», «Пряля», «Соловейко застудився».

**Мета.** Активізувати читацькі інтереси, розширювати знання учнів про творчість Л. Костенко; вчити правильно, виразно читати, аналізувати поетичні твори; висловлювати свої думки; збагачувати словниковий запас учнів; розвивати творчу уяву, мовлення; виховувати бережливе ставлення до природи як до найважливішої цінності.



**Обладнання:** портрет Ліни Костенко, малюнки з зображенням Віхоли, кросворд «Зима», загадки, ігри, словникова скарбничка, «Літературне читання» Віри Науменко.

Хід уроку:

Опрацювання вірша Ліни Костенко «Пряля».

Учні повинні із літер скласти назву вірша.

1. Виразне читання вірша вчителем, учнем.

– Чи здогадалися ви про яку прялю йдеться у вірші?

– Хто така пряля?

– Ліна Костенко вклала у вірш свою думку, душу, почуття. А які почуття, емоції виникли у вас після почутого, що ви уявили?

2. Прийом «Снігова куля»

– Діти обирають ведучого. Ведучий кидає м'яч, промовляючи при цьому слова «герой», «вчинок», «характеристика», «висновок».

Герой – пряля. Вчинок – пряля сніг. Характеристика – працелюбна.

Висновок – вона займається корисною справою.

3. Читання вірша учнями вголос.

– Що пряля накрила своїм полотном?

– Що відбувається, коли під час роботи у прялі рветься нитка?

4. Робота з ілюстрацією: – Розгляньте малюнок. – Де сидить пряля?

– Який у неї вигляд?

– Доброю чи злою ви собі уявляєте прялю?

**Заключне слово вчителя** (підсумок про творчість поетеси Ліни Костенко).

Поезії Ліни Костенко відкрили таємницю: персонажами творів, крім людей, можуть бути також явища природи, дерева, птахи, звірі, наділені людськими властивостями.

VI. Підсумок уроку

1. Прийом «Телеграф» (З якого твору рядки).

Рядки нашіптуються учневі, що сидить за крайньою партою, він нашіптує їх попередньому. І так доки не дійде до першої парті. Той повинен назвати його вголос і сказати з якого твору.

– Сині пальчики, мерзне житечко

Нема решета, дайте ситечко. («Баба Віхола»).

Отже, інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їх перевага полягає в тому, що учні засвоюють рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінювання), у класах збільшується кількість учнів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Учні займають активну позицію у засвоєнні знань, зростає їхній інтерес у сприйманні знань. Значно підвищується особистісна роль учителя – лідера, організатора.

Доцільно на уроці використовувати мультимедійні презентації. Від їх навантаження структура уроку не змінюється, а набуває набагато вищої інформаційної щільності, ніж традиційні засоби передачі інформації. Найважливіше, що вчитель має можливість використовувати презентацію на різних етапах уроку. Підготувати учнів до роботи на уроці, виявити рівень знань учнів за завданням, заповнити прогалини у знаннях, демонстрування нового матеріалу, виконання тренувальних завдань, організація контролю і самоконтролю).

На часі стало актуальним впровадження дистанційного навчання, онлайн-навчання, або змішаного навчання.

Суть новацій в тому, щоб адаптувати навчання до потреб і можливостей кожного учня. Сучасна освіта стає адресною. У світі немає двох однакових учнів, отже, немає універсальних практик засвоєння знань. Персоналізований гнучкий курс миттєво реагує на кожну дію, знаходячи не засвоєні учнем теми.

Онлайн-навчання – потужний освітній ресурс, який відрізняється демократичністю: можна навчатися в будь-якому віці і в будь-якому місці.

Інтерактивні засоби навчання дають змогу організувати навчальний процес так, що практично всі учні виявляються залученими до процесу пізнання, вони мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають, думають і яку роботу виконують. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен робить свій особливий індивідуальний внесок, йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Інтерактивні методи навчання є найбільш цікавими і ефективними. Під час інтерактивного навчання учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій. Це формує у школярів внутрішню мотивацію до навчання та спонукає їх до саморозвитку та самоспостереження. З огляду на це найефективнішими є уроки, побудовані за традиційною методикою, але із застосуванням елементів інтерактивного навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язування проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амонашвілі Ш. О. До школи – у шість років / Педагогический поиск. Київ: Рад. шк., 1988. С. 3–46.
2. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М.С.Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2011, 364 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 218 с.



4. Евдокшов В. И., Олейник Т. А., Горькова С. А. Практикум по развитию критического мышления. Харьков: Торнадо, 2002. 144 с.
5. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения. Минск: Белорусский верасень, 2005. 196 с.
6. Пометун О. И. Интерактивные технологии навчання: методичний посібник. Умань, 2003. 68 с.
7. Рома О. Гра по-новому, навчання по-іншому: методичний посібник. Київ: The LEGO Foundation, 2018. 44 с.
8. Рома О. Гра по-новому, навчання по-іншому: методичний посібник. Київ: The LEGO Foundation, 2018. 32 с.
9. Садкіна В. І. Маленькі секрети учительського успіху. Навчаємо з радістю. Харків: Видавнича група «Основа», 2019. 144 с.

УДК 373.2.016:51+37.025

Анна КОЧУБЕЙ

**ТИПИ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ З МАТЕМАТИКИ ТА МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПРОВЕДЕННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)*

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В. В.

Авторка статті окреслила методичні особливості проведення нестандартних уроків з математики в початковій школі. Виокремлено основні ознаки, типи нестандартних уроків із математики в початковій школі та зазначено різні трактування поняття «нестандартний урок». Розглянуто особливості використання нестандартних уроків і окремих нестандартних прийомів педагогічної техніки та технології в початковій школі при вивченні математики. Визначено важливість та переваги нестандартних уроків математики в порівнянні із звичними структурами уроків.

**Ключові слова:** нестандартний урок, математика, молодші школярі, початкова школа.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Підвищення якості математичної освіти – актуальна проблема не тільки для України, а й для всієї світової спільноти. Одним із ефективних шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтегрування у світовий освітній простір є орієнтація освіти на створення ефективних механізмів реалізації функцій.

В той же час реформування початкової математичної освіти в Україні є частиною процесу модернізації освітньої системи загалом. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення і перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, створення сучасних засобів навчання.

Аналіз практичного досвіду переконує нас у недостатній ефективності традиційного уроку, тому науковці та педагоги-практики беруть за мету створення нових форм і методів навчання. Нестандартні уроки як складова розвивального, проблемного та випереджального навчання виступають альтернативною формою організації навчання молодших школярів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання нестандартних уроків із математики, нетрадиційних форм навчання й особливості їх застосування відображено у наукових доробках Л. Ананьєвої, О. Вербицького, Н. Вакарчук, Т. Байбери Н. Борисової, Т. Гусак, І. Драгомирецького, О. Квасової, Л. Міхеевої, О. Савченко, Е. Печерської, Г. Тарасенко, О. Штепи, П. Щербаня, Л. Якубовської та багатьох інших.

**Мета статті:** розглянути типи нестандартних уроків з математики та методичні особливості їх проведення в початкових класах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Характеризуючи основні етапи підготовки та методичні особливості проведення нестандартних уроків з математики в початкових класах, варто зазначити, що нестандартні уроки математики відрізняються від стандартних тим, що участь у них є обов'язковою для всіх учнів. Їхні правила, зміст, методика проведення розроблені так, що для деяких учнів, які не цікавляться математикою, ці уроки можуть послужити вихідною точкою у виникненні цього інтересу. Однак не можна забувати, що головним у проведенні будь-якого уроку є навчання. Саме тому нестандартні уроки лише активізують діяльність учнів, роблять сприйняття більш активним, емоційним, мислення – творчим, самостійним, гнучким [9, с. 32].

Однак, незважаючи на всю важливість і значущість нестандартних уроків, слід пам'ятати, що їх проведення не є самоціллю. Проте це дієвий засіб для вироблення інтересу до математики, для формування творчих математичних здібностей учнів, елементи яких проявляються в процесі вибору найраціональніших способів розв'язання задач, у математичній або логічній кмітливості, для розвитку здібностей до просторових уявлень, розуміння школярами ролі математики у житті, виховання товариського та доброзичливого ставлення до однокласників, виховання так званих інтелектуальних почуттів: справедливості, честі, відповідальності.

Форми і методи роботи, які застосовуються для нестандартних уроків, мають взаємно доповнюватися з іншими методами і прийомами навчально-виховної роботи. Це допоможе забезпечити доцільність змін у діяльності молодих школярів, підтримати інтерес до матеріалу, що вивчається, зосередити увагу дітей на виконання пізнавальних дій, уникнути втоми на уроках математики, яку викликає інтелектуальна робота [6, с. 76].

Специфіка нестандартних уроків ще полягає в тому, що дуже часто їх проводить не рекомендується, інакше вони втратять той ефект, на який очікує вчитель. Діти можуть втратити інтерес дуже швидко, тому, на думку дослідчених педагогів, оптимальною періодичністю їх проведення є 1-2 рази на місяць.

Нестандартні уроки, незвичайні за задумом, організацією, методикою проведення, більше подобаються учням, ніж буденні навчальні заняття з суворою структурою і встановленим режимом роботи. Проводячи стандартні буденні уроки можна застосовувати нестандартні форми уроку, щоб підвищити рівень



пізнавальної активності, інтерес до предмета, розвивати пізнавальні процеси (пам'ять, увагу, мислення, уяву та ін.), уміння переключатися з одного виду діяльності на інший.

Характеризуючи типи нестандартних уроків з математики в початковій школі, варто зазначити, що існують різні трактування нестандартного уроку. Відомий педагог І. Підласий визначає нестандартний урок як «імпровізоване навчальне заняття, яке має нетрадиційну (невстановлену) структуру» [12, с. 87].

І. Малафік пише: «нетрадиційний урок – це такий урок, в якого його традиційні елементи виконуються нетрадиційними способами і на цій основі структура цього уроку суттєво відрізняється від структури традиційного уроку» [8, с. 101].

Л. Лухтай вважає нестандартним такий урок, який не вкладається (повністю або частково) в межі виробленого дидактикою, на якому вчитель не дотримується чітких етапів навчального процесу, методів, традиційних видів роботи [7, с. 32].

На думку О. Антипової, В. Паламарчук, Д. Рум'янцевої, суть нестандартного уроку полягає в такому структуруванні змісту і форми, яке б викликало насамперед інтерес учнів і сприяло їхньому оптимальному розвитку й вихованню [2, с. 65].

Е. Печерська бачить головну особливість нестандартного уроку у викладанні певного матеріалу у формі, пов'язаній з численними асоціаціями, різними емоціями, що допомагає створити позитивну мотивацію навчальної діяльності [11, с. 62].

Відзначимо, що не існує й загальноприйнятої типології нестандартних уроків. Класифікації нетрадиційних уроків, запропоновані В. Щеневим, І. Підласим, М. Коротковою, С. Кульневич і Т. Лакоцениною, свідчать про спробу показати їхнє різноманіття і розкрити сутність.

У посібнику І. Підласого «Педагогіка» перелічується 36 типів нестандартних занять (урок-гра, урок-рольова гра, урок-діалог, бінарний урок та ін.).

С. Кульневич та Т. Лакоценина виділяють такі групи нестандартних уроків з математики:

- Уроки зі змінним способом організації (лекції, захист ідей, урок взаємоконтролю).
- Уроки, пов'язані з фантазією (урок-казка, театралізований урок).
- Уроки, що імітують які-небудь види діяльності (урок-екскурсія, урок-експедиція).
- Уроки з ігровою змагальною основою (вікторина, КВК).
- Уроки з трансформацією стандартних способів організації (семінар, залік, урокомоделювання).
- Уроки з оригінальною організацією (урок-взаємонавчання, урок-монолог).
- Уроки-аналогії певних дій (урок-суд, урок-аукціон).
- Уроки-аналогії з відомими формами й методами діяльності (урок-диспут, урок-дослідження) [7, с. 33].

Іншу класифікацію нестандартних уроків пропонує Н. Волкова. У посібнику «Педагогіка» автор виділяє дванадцять типів нестандартних уроків з математики:

- 1) Уроки змістовної спрямованості (уроки-сеінари, уроки-конференції, уроки-лекції).
- 2) Уроки на інтегративній основі (уроки-комплекси, уроки-панорами).
- 3) Уроки міжпредметні.
- 4) Уроки-змагання (уроки КВК, уроки-аукціони, уроки-турніри, уроки-вікторини, уроки-конкурси).
- 5) Уроки суспільного огляду знань (уроки творчі звіти, уроки-заліки, уроки-експромт-екзамени, уроки-консультації, уроки-взаємонавчання, уроки-консиліуми).
- 6) Уроки комунікативної спрямованості (уроки-усні журнали, уроки-діалоги, уроки-репортажі, уроки-панорами, уроки-протиріччя, уроки-парадокси).
- 7) Уроки театралізовані (уроки-спектаклі, уроки-концерти, кіноуроки, дидактичний театр).
- 8) Уроки подорожування, уроки дослідження (уроки-пошуки, уроки-розвідки, уроки-лабораторні дослідження, уроки-експедиційні дослідження, уроки-заочні подорожування, уроки-наукові дослідження).
- 9) Уроки з різновіковим складом учнів.
- 10) Уроки ділові, рольові ігри (уроки-суди, уроки-захисти дисертацій, уроки – «Слідство ведуть знавці», уроки-імпровізації, уроки-ілюстрації).
- 11) Уроки драматизації (драматична гра, драматизація розповіді, імпровізована робота у пантомімі, тіньові п'єси з ляльками і маріонетками, усі види непідготовленої драми-діяльності, де формальна драма створюється самими учасниками гри).
- 12) Уроки-психотренінги [4, с. 101].

Як бачимо, усі існуючі класифікації значною мірою можна назвати умовними. Незважаючи на таке величезне різноманіття видів, для більшості нестандартних уроків, як правило, характерні: колективні способи роботи; значна творча складова; активізація пізнавальної діяльності учнів; партнерський стиль взаємовідносин; зміна ролі вчителя; нестандартні підходи не лише до проведення таких уроків, але й до їхньої підготовки та до оцінювання знань та умінь учнів.

Серед ознак «нестандартного» уроку можна виділити: нестандартність структури уроку; тривалість, перестановку, скорочення або поєднання структурних компонентів основної дидактичної структури уроку (організаційний момент, опитування, виклад основного матеріалу, пояснення, завдання додому); проблемний розгляд теми уроку; надання більших можливостей для самостійної творчості груп учнів, їхньої взаємодії один з одним (навчального співробітництва), взаємодії вчителя з учнями (навчального керівництва); зміна ролі педагога при підготовці до уроку: він консультує, регулює, контролює, заохочує учнів; інтеграцію навчального матеріалу; надання навчально-пізнавальної діяльності форми ігрових, суспільно-корисних, художньо-творчих, професійних та інших соціально-значущих видів діяльності.



Нестандартні уроки, зокрема математики, більше подобаються учням, ніж буденні навчальні заняття. У них незвичайні задум, організація, методика проведення. Тому багато педагогів бачать у них прогрес педагогічної думки, правильний крок у демократизації школи [3, с. 103].

Одним із шляхів підвищення ефективності нестандартних уроків математики є використання інформаційних технологій. Застосування ІКТ на уроках математики дає змогу зробити урок естетично привабливим (якість зображення, що виконується крейдою на дошці, не витримує ніякого порівняння з акуратним, яскравим, чітким і кольоровим зображенням на екрані), сприяє активізації різних каналів сприйняття учнів, підвищує наочність і динаміку процесів подачі і засвоєння матеріалу. Психологами доведено, що найкраще запам'ятовується незвичайна, яскрава, рухлива та звукова наочність. Найбільш ефективно застосовувати на уроках математики інформаційні технології при мотивації введення нового поняття, демонстрації моделей, моделюванні, відпрацювання певних навичок і вмінь, контролі знань.

Форми нестандартних уроків, які застосовуються в сучасній початковій школі, можна згрупувати наступним чином: Бінарні уроки; інтегровані уроки; уроки-дискусії (урок-діалог, урок- диспут, урок-засідання, урок-крутий стіл, урок-конгрес, урок-практикум, урок- прес-конференція, урок-семінар, урок-суд, урок-телеміст); уроки-дослідження (урок-знайомство, урок «Що? Де? Коли?»); уроки-змагання (урок-брейнг-ринг, урок-вікторина, урок-КВК конкурс веселих та кмітливих, урок-конкурс, урок- турнір); уроки-мандрівки урок-екскурсія, урок-подорож); урок-казка, урок- ранок, урок-фестиваль) та багато інших [1, с. 34].

Серед них для проведення навчальних занять з математики використовують такі: урок-казка, урок-подорож, урок-аукціон, урок-змагання, урок-КВК урок-ярмарок, урок-гра, інтегрований урок [9, с. 30].

С. Манвелов виділяє три етапи підготовки та проведення нестандартного уроку: підготовчий, власне урок і його аналіз.

I. Підготовчий етап. У ньому активну участь беруть і вчитель, і учні. Учні діляться на групи ( команди, екіпажі ), отримують або набирають певні завдання, які необхідно виконати до уроку: підготовка повідомлень на тему майбутнього уроку, складання питань, кросвордів, вікторин, виготовлення необхідного дидактичного матеріалу і т. д.

II. Власне Урок (виділяють три основних етапи):

Перший етап. Він є передумовою формування і розвитку мотиваційної сфери учнів: ставляться проблеми, з'ясовується ступінь готовності до їх вирішення, до знаходження шляхів досягнення мети уроку. Намічаються ситуації, участь у яких дозволить вирішувати пізнавальні, розвиваючі і виховні завдання. Розвиток мотиваційної сфери здійснюється тим ефективніше, чим результативніший проведений підготовчий період: якість виконання учнями попередніх завдань впливає на їх інтерес до майбутньої роботи. При проведенні уроку вчитель враховує ставлення учнів до оригінальної форми уроку, рівень їх підготовленості, вікові та психологічні особливості [10, с. 202].

Другий етап. Повідомлення нового матеріалу, формування знання учнів у різних нестандартних формах організації їх розумової активності.

Третій етап. Він присвячений формуванню вмінь і навичок. Контроль, зазвичай, не виділяється в часі, а «розчиняється» у кожному з попередніх етапів.

III. Аналіз. У період аналізу даних уроків доцільно оцінювати як підсумки навчання, виховання, розвитку учнів, так і картину спілкування – емоційний тонус уроку: не тільки в спілкуванні вчителя з учнями, а й у спілкуванні учнів один з одним, а також окремих робочих груп [5, с. 56].

У процесі навчальної діяльності в початкових класах велику роль, як відзначають психологи, відіграє рівень розвитку пізнавальної активності та пізнавальних процесів: уваги, сприйняття, спостереження, пам'яті, уяви, мислення. Розвитку та формуванню пізнавальних процесів сприяють нестандартні форми уроків. Регулярне використання на уроках математики системи спеціальних задач і завдань, спрямованих на розвиток пізнавальних можливостей і здібностей, розширює математичний кругозір учнів початкових класів, сприяє математичному розвитку, підвищує якість математичної підготовленості, дозволяє дітям більш впевнено орієнтуватися в найпростіших закономірностях навколишньої їхньої дійсності й активніше використовувати математичні знання в повсякденному житті. Щоб дитина вчилася в повну силу своїх здібностей, потрібно викликати у неї бажання до навчання, до знань. Треба допомогти дитині повірити в себе, у свої здібності. Майстерність вчителя збуджувати, зміцнювати і розвивати пізнавальні інтереси учнів у процесі навчання полягає в умінні зробити зміст свого предмета багатим, глибоким, привабливим, а способи пізнавальної діяльності учнів різноманітними, творчими, продуктивними [5, с. 57].

У проведенні нестандартних уроків є своя специфіка.

Однотипність уроків викликає у дітей втому. Тому, якщо педагог більше розповідає сам, то знижується зворотній зв'язок, який дає можливість урізноманітнювати форми роботи, поглиблювати знання і залучати до активної роботи якомога більше учнів. Головне місце на нестандартних уроках відводиться елементам творчого пошуку. За розмаїттям форм - це мандрівки змагання, ігри, живі журнали, теле- та радіо заняття, концерти, іспити тощо. Вони можуть бути присвячені окремим предметам, але найчастіше у їх змісті можна виділити майстерно інтегровані компоненти кількох. На таких уроках учні виступають у ролі вчителя, журналіст ведучого «телерадіопередачі», артиста, коментатора, поета, капітана команди, лоцмана тощо, звісно, враховуючи вікові особливості учнів.

Готуючись до уроку, хороший вчитель так підбирає матеріал до нього і форми роботи, щоб забезпечити розумову діяльність кожного учня кожену хвилину. А дуже хороший учитель, крім цього, ще й передбачає ті моменти, коли ця діяльність може почати згасати, і передбачає методи її стимуляції, причому не якимись волонтаристськими способами, а шляхом розумної ін'єкції в структуру уроку чогось несподіваного,



незвичайного, дивного, азартного, веселого, тобто такого, що викликає природний, живий інтерес в учнів, що проганяє з уроку нудьгу [3, с. 105].

За допомоги сучасних технологій у вчителів є безліч можливостей використовувати інформаційно-комунікативні технології на уроках математики та інших предметах. Можна збудувати нестандартний урок, де всі етапи уроку будуть показані на мультимедійній дошці або на персональному комп'ютері, якщо є можливість провести урок у комп'ютерному класі.

Гарним посібником може стати програма Microsoft PowerPoint.

Використання презентацій у форматі Microsoft PowerPoint необхідно для розробки проблемних ситуацій на уроках математики. POWER POINT - це програма, у якій можна створювати різноманітні презентації із почерговою зміною слайдів. На слайдах можна розставляти графіку, звук та ін. Мультимедійна презентація допомагає структурувати матеріал і активізувати увагу.

Отже, використання нестандартних уроків і окремих нестандартних прийомів педагогічної техніки та технології на уроках сприяє творчості як вчителя, так і учнів [12, с. 102]

Переваги нестандартних уроків математики в порівнянні із звичними структурами уроків в тому, що підвищується інтерес учнів до навчання, їх активність в пізнанні і творчості, самостійність пошуків знань, переживання успіху досягнень, ініціативність, можливість індивідуального підходу до учнів, використання інноваційних та інформаційних педагогічних технологій, розвиток культури спілкування, взаємо-відповідальності тощо.

Але є деякі складності і недоліки використання нестандартних уроків:

- затрати більшого часу на підготовку і проведення таких уроків;
- не всі учні в рівній мірі активні;
- організаційні труднощі (дисципліна, правила поведінки);
- ускладнюється система оцінювання, аналізу результатів навчання;
- забезпечення науково-методичної і матеріально-технічної бази навчання;
- труднощі із заміною учасників, якщо хтось відсутній (залежно від типу нестандартного уроку)
- знаходження певного місця таких уроків в навчально-виховному процесі тощо [12, с. 103].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, охарактеризувавши типи нестандартних уроків та основні етапи підготовки та методичні особливості проведення нестандартних уроків з математики в початкових класах, варто зазначити, що нестандартні уроки сприяють підвищенню якості знань учнів та вивчення математики завжди буде супроводжуватися значним розумовим напруженням учнів, розвитку пізнавального інтересу, завдяки своїй гнучкій структурі, що забезпечує особистісно-орієнтований підхід у навчанні. Такі уроки можна розглядати як одну з форм активного навчання, яка сприяє розвитку інтересу учнів до математики, підвищенню мотивації навчання, активізації пізнавальної діяльності учнів. В умовах нестандартних уроків учні мають можливість розвивати творчі здібності та особистісні якості, оцінити роль знань, побачити їх застосування на практиці та взаємозв'язок різних наук. Форми та методи роботи, що застосовуються на нестандартних заняттях, повинні доповнюватися іншими методами та прийомами педагогічної роботи. Це допоможе забезпечити ефективність змін у діяльності молодших школярів, підтримати інтерес до вивченого матеріалу, спрямувати увагу дитини на здійснення пізнавальної діяльності, уникнути втоми при викладанні математики, спричиненої інтелектуальною працею.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева В. М. Нестандартні форми уроків – Київ – 2005 – 48 с.
2. Антипова О. У пошуках нестандартного уроку / Антипова О., Паламарчук В., Рум'янцева Д. // Рад. школа. – 1991. – №1. – С. 65-69.
3. Бондарчук Н. Активізація пізнавальної діяльності молодших школярів / Н. Бондарчук // Вісн. Житомир. держ. ун-ту. – 2008. – № 41. – С. 103-106.
4. Волкова Н. П. Педагогіка. К.: Академія, 2002р. – с.340.
5. Григорьева Г. И. Нестандартные уроки математики / Г. И. Григорьева – Волгоград: Корифей, 2000. – 96 с.
6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
7. Лухтай Л. Нестандартний урок / Лухтай Л. // Початкова школа. – 1992. – №3. – С. 31-35.
8. Малафійк І. В. Дидактика: Навчальний посібник / Малафійк І. В. – К. : Кондор, 2005. – 397 с.
9. Мартинова Г. Застосування нестандартних уроків при навчанні математики / Г. Мартинова // Математика. – 2001. – № 25. – С. 30 – 32.
10. Педагогика: учебное пособие [для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей] / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
11. Печерська Е. Уроки різні та незвичайні/ Печерська Е. // Рідна школа. – 1995. – №8. – С. 62-65.
12. Подласый И. П. Педагогика. Учебное пособие. / Подласый И. П. Мн.: Книжный дом., 1999. – 574 с.
13. Шарко В. Д. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів. – К.: СПД Богданова А. М., 2007. – 220 с.

УДК: 159.938

**Ольга КРИВА**

#### **РОЗВИТОК СЛОВНИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

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

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

*У статті досліджено актуальну педагогічну проблему збагачення словника дошкільників, обґрунтовано засоби збагачення словника дошкільників: ігри, спілкування з однолітками і дорослими, художня література, праця.*

*Ключові слова: збагачення словника, словниковий запас, ігри, спілкування з однолітками і дорослими, художня література, праця.*



### Постановка проблеми

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, чинні програми розвитку, виховання і навчання дітей спрямовують педагогічні зусилля освітян на формування життєздатної, гнучкої, свідомої, творчої особистості дитини, яка обізнана зі своїм минулим, теперішнім і майбутнім. Одним із головних завдань, що входить у програму реформування змісту навчання і виховання у період дошкільного дитинства, є мовленнєве виховання особистості. Рівень мовленнєвої культури виявляє достатній словниковий запас, уміння чітко і доречно його використовувати в різних ситуаціях спілкування.

Оволодіння значенням слова є складним завданням для дитини, яка має обмежені знання й недостатньо розвинені вміння узагальнювати. Засвоївши будь-яке слово, дитина не завжди розуміє його справжнього значення та тлумачить його по-своєму, відповідно до власного обмеженого досвіду.

### Аналіз досліджень і публікацій.

Проблема розвитку словника дошкільнят є досить складною та багатоаспектною, тому вивчення наукових джерел показало значну увагу науковців до проблеми словникової роботи – зокрема, в контексті комунікативно-мовленнєвого розвитку особистості: це праці А. Арушанова, А. Богдаш, О. Гвоздева, Л. Калмикової, Л. Колунова, О. Корніяки, Г. Ніколайчук, Ф. Сохіна, В. Тищенко, М. Шеремет тощо.

Проблема розвитку й збагачення словника досліджувалась ученими в різних аспектах, а саме: етапність засвоєння слова як сигналу в контексті взаємодії сигнальних систем дійсності (І. Горелов, Н. Данилова, М. Кольцова, І. Павлов, К. Сєдов); фонетичні, лексичні та граматичні особливості дитячого мовлення на початкових етапах розвитку (О. Гвоздев, К. Крутій, Н. Рибніков, Т. Ушакова, С. Цейтлін, О. Шахнарович, Н. Швачкін, Н. Юр'єва); збагачення словника дітей раннього віку (Ю. Аркін, В. Гербова, Г. Ляміна, Г. Розенгарт-Пупко); особливості становлення та розвитку словника дітей (В. Логінова, В. Коник, М. Коніна, В. Яшина).

**Мета статті** – ґрунтувати засоби розвитку словника дітей дошкільного віку.

### Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.

Про важливість розробки освітніх технологій, спрямованих на розвиток мовлення дитини, йдеться в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законі України «Про дошкільну освіту», «Концепції національного виховання» [7, с. 97]. Важливого значення в цьому процесі набуває вихідна ланка освіти – дошкільня. Кінцевим результатом навчання рідної мови в закладі дошкільної освіти слід зазначити формування культури мовлення й спілкування дітей, у процесі чого й відбувається оволодіння словником як одним із провідних засобів культури мовлення.

У Державному стандарті дошкільної освіти в Україні педагогів зорієнтовано до цілісного підходу у формуванні особистості, за якого центральною фігурою освітнього процесу є дитина як мовленнєва особистість. Зміст Базового компонента дошкільної освіти щодо мовленнєвого розвитку дітей презентовано освітньою лінією «Мовлення дитини». У ній окреслено напрями розвитку мовлення дошкільників. Результатом роботи за напрямом «Словникова робота» визначено сформованість у дитини лексичної компетенції, одним із показників якої є набуття образності мовлення.

У програмах навчання і виховання дітей дошкільного віку визначено завдання щодо розвитку образного мовлення дітей. У програмі «Дитина» [5] мовленнєвий розвиток дітей старшої групи представлений розділом «Мовлення дитини». Авторами програми досить детально розроблено тематику ознайомлення дошкільників із художньою літературою, орієнтуючись здебільшого на народознавчий аспект та завдання з розвитку мовлення. У цій програмі звернено увагу на багатство словника, образність і виразність мовлення старших дошкільників, зокрема вживання художньо-виражальних засобів (порівнянь, прислів'їв, епітетів).

У програмі «Дитина в дошкільні роки» [5] досить чітко висвітлено завдання з розвитку всіх аспектів мовлення старших дошкільників. Особлива увага звертається на багатство словника: «збагачувати словник дітей синонімічними іменниками, словами - антонімами, узагальнюючими родовими поняттями другого порядку; розвивати стилістичне чуття рідної мови: розуміти слова-омоніми; переносне значення слів; слова, що називають предмети, близькі за призначенням» – і образність мовлення: «збагачувати словник дітей художньо-поетичними виразами, порівняннями, образними словосполученнями, звуконаслідувальними словами, вигуками» [5, с. 97].

Дитина дошкільного віку активно засвоює мовлення, оскільки це зумовлюють її потреби дізнатись, розповісти, вплинути на себе й на інших. У дошкільному віці процес оволодіння основами мовлення зазвичай завершується. Мовлення супроводжує всі види діяльності дошкільника, сприяє встановленню і розвитку його соціальних контактів, стає ефективним інструментом мислення. Зміст і форми дитячих висловлювань залежать від форм спілкування, комунікативних завдань дошкільника. У процесі спілкування мовлення удосконалюється, набуває нових якостей, зумовлює перебудову психічних процесів тощо. Основними напрямками його розвитку є розширення лексичного запасу слів. Чим більше слів засвоює людина, тим легше їй спілкуватись, тим багатша її мова. Обмеженість словника ускладнює спілкування, людині не вистачає слів для висловлення своїх думок. Це позначається на мовній культурі. Словниковий запас – це набір слів, яким володіє людина у знайомій їй мові. Словниковий запас, як правило, розширюється з віком, і слугує як практичний і фундаментальний інструмент для спілкування та здобування знань. О. Кононко рекомендує збагачувати не тільки активний словник, а й пасивний, оскільки саме він є важливим показником особистісного становлення вихованця. Збагачення пасивного словника уможливило розуміння та використання дитиною мовленнєвих засобів, які найточніше виражають почуття та ставлення [9, с. 9].





Завдання збагачення словникового запасу в дошкільному віці неможливе поза пізнавальною діяльністю дітей. Проголошений у часи К. Ушинського та Є. Тихеевої діяльнісний принцип засвоєння лексики є об'єктивним і точно відображає процес засвоєння дитиною слів. У практичній діяльності з різноманітними предметами дитина засвоює їх назву спочатку на рівні розуміння, встановлюючи зв'язок між самим предметом і словом. Поступово у процесі практичних дій відбувається усвідомлення, уточнення значення нового слова, відчуття його смислових відтінків. Таким чином дитина починає використовувати слова в активному мовленні.

Як відомо, провідною діяльністю дітей дошкільного віку є гра. Дидактичні ігри – надзвичайно поширений засіб словникової роботи. Всі дидактичні ігри сприяють розв'язанню одного з головних завдань розумового виховання – розвитку мовлення дітей. Під час гри поповнюється й активізується словник, формується правильна вимова, розвивається зв'язне мовлення, виробляється вміння правильно висловлювати свої думки.

В грі розвиваються найвищі прояви другої сигнальної системи – мислення та мовлення [8]. У процесі таких занять діти знайомляться з предметами побуту, іграшками, дізнаються про їх призначення, вчать називати їх точними словами. Безсистемність застосування спостережень та інших методів зменшує їх навчально-виховну цінність у роботі над лексикою. У результаті в словникові дитини трапляються слова, за якими немає конкретного образу, слова описового характеру, неточні, а найбільш уживані, суттєві слова часто відсутні, що призводить до розриву між пасивним і активним словником, ускладнює спілкування, спричиняє відставання розвитку мови у подальші вікові періоди.

Розвиток словника молодших дошкільників – послідовний процес зростання лексичного запасу дітей, який включає запас слів різних граматичних категорій; передбачає введення суттєвих слів, якими позначають навколишні предмети і властивості, а також усвідомлення їх, закріплення і активне використання в процесі спілкування. В. Коник зазначає, що для успішного розвитку лексики дітей молодшої групи потрібна система, яка передбачала б чуттєву основу словника, вироблення вміння узагальнювати предмети та їхні властивості, сприяла б активному використанню дітьми свого словникового запасу [4].

В дошкільній педагогіці всі дидактичні ігри поділяють на три основних види: ігри з предметами (іграшками, природним матеріалом), настільно-друковані та словесні ігри. В іграх з предметами використовуються іграшки і реальні предмети. Граючись з ними, діти вчать порівнювати, встановлювати подібність і відмінність предметів. Цінність цих ігор полягає в тому, що за їх допомогою діти знайомляться з властивостями предметів та їх ознаками: кольором, величиною, формою, якістю. У процесі ігор розв'язуються завдання на порівняння, класифікацію, встановлення послідовності дій. Ігри з природним матеріалом (насіння рослин, листя, різноманітні квіти, камінчики, черепашки) закріплюють знання дітей про навколишнє середовище, формують розумові процеси (аналіз, синтез, класифікацію) і виховують любов до природи, дбайливе до неї ставлення [2, с.15].

У свою чергу, настільно-друковані ігри (парні картинки, лото, доміно) містять різні розвивальні завдання. Вони також закріплюють у дітей знання про кількісну та порядкову лічбу, про просторове розташування картинок на столі (праворуч, ліворуч, вгорі, внизу, збоку, попереду), вміння розповісти зв'язно про ті зміни, які відбулися з картинками, про їхній зміст. Важливе значення для розвитку мовлення дошкільників мають словесні дидактичні ігри. Є. Слепович відзначає, що для поповнення та активізації словникового запасу ефективними можуть бути словесні ігри, які є різновидом дидактичних ігор, спрямованих на розвиток мовлення і збагачення словника дитини. Ці ігри розвивають увагу, кмітливість, швидкість реакції, зв'язне мовлення. [2, с.22].

Рекомендується проводити словесні ігри та виконувати вправи не тільки на заняттях, а й на прогулянці, під час рухливих ігор. А оскільки гра є провідною діяльністю дошкільника, в розвитку словника дитини слід використовувати різні ігри та ігрові вправи. Зокрема дидактичні ігри закріплюють і активізують словниковий запас дитини, сприяють формуванню її мовленнєвих умінь і навичок (побудувати речення, описати чи пригадати вірш, відгадати загадку тощо). Рухливі ігри з текстом, ігри-драматизації сприяють формуванню правильного темпу, мовленнєвого дихання, дикції, виразності дитячого мовлення. Завдання вихователя – допомогти, за потреби створити умови для гри, навчити та пояснити дітям правила незнайомої гри, сприяти встановленню мовленнєвих контактів з однолітками.

Створюючи розвиваюче середовище групи, важливо, щоб навколишнє оточення було комфортним і естетичним. Краса формує особистість дитини. Оформлення групової кімнати та ігрового куточка має бути привабливим для дітей і викликати в них прагнення до самостійної діяльності. Наочно-ігрове середовище дошкільного навчального закладу може бути віднесене до одного з чотирьох базових типів, на підставі яких одержано повний спектр можливих моделей ігрового середовища. У результаті дії вектору «впливу сім'ї» особистість може бути включена до суміжного з її основним ігровим середовищем типу в напрямі ступенів, що збільшуються активно типу «свободи», або залежності й пасивності. Добір спеціальних текстів, що лежать в основі театралізованих ігор здійснюється, передусім, виходячи з вимог, що ставляться до добору художніх творів для дітей, розроблених А. Богущ [10]. Окрім того, особливу увагу слід звертати на те, щоб тексти були насичені діалогами, невеликими за змістом, динамічними. Загальновідомим є вплив художньої літератури на розумовий, естетичний, мовленнєвий розвиток дитини.

На важливість залучення дітей до краси рідного слова, розвитку культури мовлення вказували педагоги, психологи, лінгвісти (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, Є. Тихеева, К. Ушинський, Є. Фльоріна, О. Шахнарович). Художня література супроводжує дитину з перших років життя, відкриває, пояснює їй життя суспільства та природи, світ людських почуттів та взаємовідносин;



розвиває мислення й уяву дитини; збагачує її емоції; дає чудові зразки літературного мовлення. Розширюючи знання про навколишній світ, художня література впливає на особистість дошкільника, розвиває здібності тонко відчувати форму й ритм рідного мовлення. У поетичних образах художня література розкриває та пояснює дитині суспільне життя, світ людських почуттів та взаємовідносин. Вона збагачує емоції, розвиває уяву та дає дитині чудові зразки співучої української мови. Ці зразки різноманітні за своїм впливом: у оповіданнях діти пізнають лаконічність та точність слова, у віршах сприймають співучість, ритмічність рідної мови, народні казки розкривають перед ними влучність та виразність мовлення, демонструють насиченість рідної мови гумором, живими образними висловлюваннями, порівняннями.

Літературний твір виступає перед дитиною в єдності змісту й художньої форми. Сприймання літературного твору буде повноцінним тільки за умови, якщо дошкільник до нього підготовлений. Для цього необхідно звертати увагу не тільки на зміст, а й на виразні засоби мови таких жанрів, як казка, оповідання, вірш, а також малих фольклорних форм (забавлянки, утішки, заклики, скоромовки, мирилки, нісенітниця, загадки, лічилки, прислів'я, приказки, колісанки). Поступово в дітей виробляється вибіркове ставлення до літературних творів, формується художній смак. Проблема сприймання літературних творів різних жанрів дошкільниками складна та багатоаспектна. Дитина проходить довгий шлях від наївної участі в зображуваних подіях до більш складних форм естетичного сприйняття. На основі аналізу літературного твору в єдності його змісту й художньої форми, а також у активному освоєнні засобів художньої виразності, діти оволодівають здібністю передавати в образному слові певний зміст (Н. Гавриш, О. Ушакова) [3].

Праця – господарсько-побутова, ручна, на лоні природи – так само є ефективним засобом розвитку словника дітей і формування мовленнєвих навичок. Побутова діяльність має свою специфіку і педагогічне цінна тим, що розвиток мовлення відбувається у природній, невимушеній обстановці: під час одягання, прийому їжі, прогулянки, гімнастики, підготовки до сну збагачується й активізується словниковий запас дітей, формуються навички розмовного мовлення, відбувається засвоєння норм і правил мовленнєвого етикету, широко використовується художнє слово, фольклор. Діти легко вступають у розмову, зміст мовленнєвого спілкування узгоджується з реальними стосунками.

Тим часом мовленнєве спілкування є одним з перших видів діяльності дитини. Проте в наш час все більше дошкільників стикаються з труднощами саме у спілкуванні. Головна причина цього – обмежений словниковий запас, невиразне мовлення, невміння висловлювати свої думки й розуміти інших людей. Тому в дошкільний період дитині необхідне спілкування з близькими, дорослими, іншими дітьми. Аби мова служила засобом спілкування, потрібні умови, які спонукатимуть дитину усвідомлено звертатися до слова, формуватимуть потребу бути зрозумілим спочатку дорослими, а потім і однолітками. Такі умови виникають передусім у процесі самого спілкування і діяльності, організованої дорослими спільно з дитиною [6, с.118].

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

Одним з головних завдань мовленнєвого розвитку дитини-дошкільника є словникова робота. Адже формування дитячого словника – це тривалий і складний процес кількісного накопичення слів, засвоєння соціально закріплених значень та вміння доречно використовувати їх у конкретних умовах спілкування. В дошкільному віці дитина повинна оволодіти таким словником, який дає їй можливість спілкуватися з однолітками і дорослими, успішно навчатися в школі, розуміти літературу тощо. Для розвитку словника дошкільників зазвичай застосовуються такі засоби: ігри, спілкування з однолітками і дорослими, художня література, праця. За допомогою названих засобів здійснюється активізація слів, словник дошкільників збагачується новими словами, образною, емоційно забарвленою лексикою, виробляється вміння висловлювати свої думки й здатність до взаєморозуміння.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. : за ред. А. М. Богущ ; авт. кол-в : Богущ А. М., Бельська Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В., Долина О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К. : Видавництво МОН, 2012. – 26 с.
2. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском садике: Кн. для воспитателей / А. К. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
3. Гавриш Н. В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку : дисс. канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Гавриш. – Москва, 1991. – 180 с.
4. Гербова В. В., Максаков А. И. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада. – М.: Просвещение, 1986. – С.4–5.
5. Дитина в дошкільні роки : комплексна освітня програма / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутий. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2016. – 160 с.
6. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років / наук. кер. О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна – 3 вид., доопрац. та доповн. – К. : Університет, 2010. – 288 с.
7. Закон України «Про дошкільну освіту» / Нормативні документи. – Х. : Основа, 2007. – 528 с.
8. Коник В. І. Розвиток словника молодших дошкільників. - Дис. ... канд. пед. н. – К., 1969. – 186 с.
9. Кононко О. Л. Орієнтир сьогодення – компетентна особистість / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 2005. – № 7. – С.7–9.
10. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / А. М. Богущ, Н. П. Орланова, М. У. Зеленко, В. К. Лихолетова – К. : Вища школа, 1992. – 414 с.



УДК 37.013.42:613.96

**Камілля КРИВОРОТЬКО-ТАЙФУР**  
**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ МОТИВАЦІЇ**  
**ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Омельяненко С. В.*

*У статті проаналізовані різні підходи до організації соціально-педагогічної роботи з формування у підлітків здорового способу життя. Звернута увага на важливість мотивації підлітків до ведення здорового способу життя.*

**Ключові слова:** *здоровий спосіб життя, підлітки, мотивація.*

**Постановка проблеми.** Стан здоров'я населення сучасної України має тенденцію до погіршення, що спричиняється посиленням негативного впливу екологічних, економічних, соціальних та інших факторів. У зв'язку з погіршенням стану здоров'я та фізичного розвитку молоді значно збільшилась кількість підлітків, які віднесені до спеціальної медичної групи й звільнені від практичних занять з фізичної культури або займаються за спеціальними програмами. На початку століття відсоток їх коливався від 10% до 20–25%, а на сьогодні сягає 40%. Протягом останніх 5–7 років загальноосвітні школи в Україні закінчують усього 3–5% здорових підлітків.

Було б помилковим твердження про те, що школа не шукає виходу із ситуації, що створилась. В останні десятиліття були розпочаті спроби створення школи служби здоров'я, підготовки фахівців для школи, «відповідальних за здоров'я», пропонувались, апробувались різні форми та технології профілактики та зміцнення здоров'я. У багатьох школах ведеться спеціальна робота з формування культури здоров'я. Але, як правило, школа вибирає один із напрямів роботи зі зміцнення та збереження здоров'я.

При такому підході «шкільні» причини виникнення порушень здоров'я не ліквідуються, лише робляться спроби знизити їх негативний вплив. Ефективність цієї роботи може бути тільки при комплексній системній роботі, зокрема – формуванні у підлітків мотивації до здорового способу життя.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз наукових праць Н. Зимівець, Н. Комарова, О. Яременко, О. Вакулєнко, С. Закопайло, Л. Івашенко доводить, що проблема формування здорового способу життя є багатогранною і включає в себе усі аспекти розвитку особистості.

Виховна робота в школі засобами фізичної культури висвітлена у працях Г. Власюк, А. Дубогай, С. Свириденко, А. Турчака; організація оздоровчої освіти та виховання школярів розкрито в роботах М. Гриньової, С. Кириленка, Л. Пономарьової; до використання здоров'язбережувальних технологій в сучасній школі звертаються вчені В. Лозинський, Ю. Науменко, М. Смірнова та ін.

Теоретико-методологічні засади проблеми здорового способу життя підлітків та умови їх оптимізації сформульовано у працях А. Здравомислова, І. Смирнова, Л. Сущенко; питання формування здорового способу життя з позицій медицини розкрито в роботах М. Амосова, Н. Артамонова, А. Леонтєва, Ю. Лісцина; психолого-педагогічні аспекти формування мотивації до здорового способу життя у підлітків розглянуто в дослідженнях Т. Бойченко, В. Вілюнас, С. Занюк, Т. Кудріної, В. Оржеховської.

Статистика свідчить, що за час навчання в школі кількість здорових дітей зменшується у 3–4 рази, а до кінця дев'ятого класу різноманітні відхилення у стані здоров'я має кожний другий учень. На час випуску зі школи значна частина учнів набуває хронічних хвороб: у 10–20% нинішніх школярів фіксується надлишкова вага тіла, у 30–40% – захворювання органів дихання, у 20–40% – порушення постави, у 50% – нервово-психічні відхилення, дефекти зору, у 50–60% – схильність до частих простудних захворювань. Про ці факти свідчать дослідження Ю. Васіна, Д. Колесова, М. Лебідя, Г. Лещенко, В. Ляха та ін.

**Мета статті** полягає в аналізі основних аспектів формування мотивації до здорового способу життя у підлітків.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз програми „Фізична культура” для загальноосвітніх навчальних закладів та вивчення педагогічного досвіду свідчать, що вони в цілому зорієнтовані на збереження і зміцнення здоров'я, розвиток основних фізичних якостей та рухових здібностей учнів. Водночас низький рівень рухової активності школярів, слабкий фізичний розвиток, схильність до частих простудних захворювань, проблеми з вагою тіла, порушення постави і нервово-психічні відхилення гальмують їх особистісне зростання. Окремі вчителі намагаються залучити підлітків з ослабленим здоров'ям до здорового способу життя, але через недостатню теоретичну, методичну й організаційну розробленість цієї проблеми практичні результати виховної роботи зазвичай є малоефективними.

У психолого-педагогічній та спеціальній літературі ведеться досить активна дискусія щодо визначення й обґрунтування такого способу життя, який би дав можливість максимально підвищити рівень здоров'я молоді. Узагальненим, інтегрованим поняттям взаємозалежності здоров'я і способу життя особистості є поняття «здоровий спосіб життя» [1; 3; 5].

Здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності людини, який вона свідомо обирає та відповідально відтворює в повсякденному побуті з метою збереження та зміцнення здоров'я [1]. Поняття «здоровий спосіб життя» – концентроване відображення взаємозв'язку способу життя та здоров'я людини [6]. Здоровий спосіб життя об'єднує все, що сприяє виконанню людиною її професійних, громадянських та побутових функцій в оптимальних для здоров'я умовах і відображає зорієнтованість діяльності особистості в напрямі формування, збереження та зміцнення як індивідуального, так і громадського здоров'я. Здоровий спосіб



життя пов'язаний з індивідуально-мотиваційним втіленням індивідами своїх соціальних, психологічних, фізичних можливостей і здібностей [1; 5].

Формування мотивації у підлітків до здорового способу життя відбувається через цілеспрямований та усвідомлений процес творення людиною власної системи життєдіяльності, основа якої – відповідальне ставлення до свого здоров'я [1].

Таким чином, здоровий спосіб життя – це така поведінка та діяльність людини, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, сприяє виконанню людиною своїх функцій через різні сфери життя – праці, відпочинку, побуту; це поведінка людини, яка відображає життєву позицію, спрямовану на збереження та зміцнення здоров'я, і націлена на виконання певних норм і правил.

Здоровий спосіб життя містить у собі складові, які також визначають особливості соціально-педагогічної роботи з його формування: рухова активність; тренування імунітету й загартовування; раціональне харчування; психофізіологічну регуляцію; раціонально організовану життєдіяльність; відсутність шкідливих звичок [2]. Дослідниця О. Свириденко зазначає, що здоровий спосіб життя пов'язаний з особистісно-мотиваційною сферою людини, з соціальними, фізичними можливостями та здібностями. Для того, щоб підтримувати здоров'я на оптимальному рівні, необхідно розвивати тенденції, які сприяють формуванню здорового способу життя й репрезентуються в різних факторах життя людини. Відповідно, досягнення високого рівня реалізації потенціалу особистого і суспільного здоров'я не може бути здійснено спонтанними зусиллями, якщо вони не будуть підтримані системою науково обґрунтованих заходів, які є природною частиною державної і громадської політики країни [5]. Людину не можна змусити вести здоровий спосіб життя – адже це буде певною мірою суперечити її правам, встановленим Конвенцією ООН про права людини, та Конституції України. Саме тому, у соціально-педагогічній роботі завжди маємо на увазі формування мотивації до здорового способу життя.

Розглядаючи напрямки соціально-педагогічної роботи, можемо встановити, що серед них профілактичний та інформаційний найбільше відповідають завданню сприяння мотивації до здорового способу життя молоді, зокрема підлітків.

Формування здорового способу життя як напрямок соціально-педагогічної роботи можна визначити як процес застосування зусиль для сприяння поліпшенню здоров'я і благополуччя взагалі, зокрема ефективній політиці, розробці доцільних програм, наданню відповідних послуг, які можуть підтримати та поліпшити наявні рівні здоров'я, дати змогу підліткам посилити контроль над власним здоров'ям й покращити його [4]. Як і будь-який напрям соціально-педагогічної роботи, формування здорового способу життя як діяльність має у своїй основі сукупність ідеологічних засад. В першу чергу, це ідея пріоритету цінності здоров'я у світоглядній системі цінностей людини. Другою ідеологічною засадою є сприйняття здоров'я не лише як стану відсутності захворювання або фізичних вад, а дещо ширше – як стану повного благополуччя. І, потрете, це ідея цілісного розуміння здоров'я як феномена, що невід'ємно поєднує його чотири сфери [2].

Контроль за способом життя повинен здійснюватись і державою, і суспільством, і самою людиною. Людина себе наділяє певною відповідальністю щодо контролю власного життя, бере на себе особисту відповідальність за дії, рішення, їх наслідки. Але і працівники соціальної сфери, зокрема, соціальні педагоги повинні формувати у підлітків розуміння необхідності дотримання здорового способу життя. Тобто відповідальність за здоров'я рівною мірою несуть, з одного боку, інститути суспільства (держави, громади, організації тощо), а з іншого – самі люди. Важливо, щоб у людини, у підлітка, зокрема, була мотивація до здорового способу життя.

Аналіз стану формування мотивації до здорового способу життя дозволив виявити основні недоліки такої діяльності:

- навантаження з управління такою діяльністю лягає на плечі керівника освітнього закладу і фахівців з фізичної культури та спорту, не використовуються співробітники інших організаційних структур;
- немає взаємозв'язку і наступності дошкільної та шкільної фізкультурної освіти, навчальних програм в системі позашкільної освіти на всіх рівнях освітнього процесу;
- відсутня особистісна орієнтованість;
- з діяльності практично виключені батьки, від яких багато в чому залежить діяльність підлітків.

Соціально-педагогічна робота з формування здорового способу життя ставить за мету досягти змін у поведінці, що є результатом різноманітних цілеспрямованих дій [4]. Як і будь-який вид діяльності, формування здорового способу життя підпорядковано певним принципам. Н. Комарова, Л. Жаліло, О. Яременко виділяють два найголовніші принципи: партнерство та пристосування [3;6].

Принцип партнерства передбачає скоординовану діяльність всіх зацікавлених сторін: урядів, секторів охорони здоров'я та інших суспільних і економічних секторів, недержавних організацій, місцевої влади, промисловості та засобів масової комунікації. До цього процесу залучаються також люди з усіх сфер життя [5].

Принцип пристосування має на увазі необхідність максимального пристосування діяльності з формування здорового способу життя до місцевих умов її реалізації, тобто до потреб і можливостей окремих груп людей, громад, організацій, регіонів, країн, враховуючи їх специфічні особливості [5].

Існують різні підходи, моделі з формування здорового способу життя. Тривалий час найбільш популярною моделлю роботи з цього напрямку було надання інформації про здоров'я і негативний вплив шкідливих звичок. Але на сьогодні встановлено, що зв'язок між знанням про ризики для здоров'я, яке можуть надавати соціально-педагогічні програми та заходи планової соціально-педагогічної роботи, й поведінкою людини не є безпосереднім, а інколи він взагалі відсутній. Наявність достатнього обсягу знань



не гарантує бажаної поведінки. Тобто знання не повною мірою і не завжди впливають на ставлення, на мотивацію загалом [4].

Отже, змінити ставлення важче, ніж рівень знань. Саме тому соціально-педагогічна робота, спрямована на формування здорового способу життя, оперує декількома компонентами, зокрема, такими, як: знання, усвідомлення, ставлення, упевненість у спроможності змінювати свою поведінку, навички та вміння, власне поведінка. Оволодіння знаннями є вагомим результатом копійкою соціально-педагогічної роботи, оскільки це виробляє у підлітка прогнозоване ставлення і стає необхідною умовою для подальшого формування у нього здорової поведінки. Потрібно враховувати, що знання можуть впливати на ставлення й поведінку людей, які цікавляться проблемою здоров'я, можуть ніяк не впливати на тих, хто не зацікавлений у цьому. Говорячи про такий компонент, як усвідомлення, потрібно зазначити, що люди можуть по-різному усвідомлювати проблеми, що стосуються здоров'я, та шляхи їх вирішення. Тому у соціально-педагогічній роботі з формування мотивації до здорового способу життя сприяння усвідомленню проблеми є важливою умовою для того, щоб людина прийняла рішення стосовно власної поведінки у формуванні навичок здорового способу життя. Такий компонент як ставлення може відігравати значну роль у зміні поведінки.

Ставлення людини до здоров'я може впливати як на пошук інформації, так і на її поведінку, спрямовану на зміцнення здоров'я. Упевненість у спроможності змінювати власну поведінку є важливим чинником у соціально-педагогічній діяльності, спрямованій на сприяння вибору й підтримки людиною поведінки, направленої на вироблення навичок здорового способу життя. Виділяють такі шляхи зміцнення упевненості в здатності змінювати свою поведінку: пробудження інтересу до здорового способу життя; формування умінь, необхідних для здійснення зорієнтованої на збереження здоров'я поведінки; заохочення здорової поведінки. Врахування компоненту, який стосується навичок та умінь є також важливими для формування здорового способу життя [1; 6].

Здоровий спосіб життя потребує наявності значної кількості пізнавальних, соціальних і поведінкових умінь.

На нашу думку, не можна залишати поза увагою такий компонент як поведінка, зміна якої є наслідком довготривалих попередніх змін. Теорія соціального навчання пропонує використовувати моделювання, формування умінь, активне залучення аудиторії до активних дій і безперервність зворотного ефекту та його поширення, щоб забезпечити довготривалу зміну в поведінці людини [3].

Отже, процес формування здорового способу життя не є лінійним. Про це повинні знати соціальні педагоги, які здійснюють планову роботу з формування мотивації до здорового способу життя чи реалізують тематичні проекти. Сучасні науковці до змісту соціально-педагогічної діяльності з формування мотивації підлітків до здорового способу життя відносять такі види діяльності: аналіз і підбір ресурсів; підбір персоналу; вивчення ситуації; навчання; вулична робота; організація, підтримка груп взаємодопомоги, клубів, гуртків; інформування [1; 3; 4; 5; 6].

О. Безпалько виділяє такі види ресурсів соціально-педагогічної діяльності, як внутрішні та зовнішні. До внутрішніх відносяться особливості психічних процесів особистості, прояви психічних станів та емоційно-вольових процесів; характеристики особистості (в тому числі і мотиви), освітній рівень людини, соціальні та професійні уміння, навички. До зовнішніх - можна віднести такі види ресурсів, як матеріальні, людські, технологічні, інформаційні та соціальні [1].

Для соціально-педагогічної роботи, спрямованої на формування мотивації до здорового способу життя важливе значення має вивчення ситуації. Ця діяльність передбачає проведення різноманітних досліджень, спрямованих на виявлення особливостей молодіжного середовища, негативних та позитивних його явищ, особливостей впливу різноманітних подій з різноманітних галузей життя на підлітків. Також вивчаються особливості впровадження різноманітних профілактичних програм та їх функціонування з метою виявлення та подальшого усунення недоліків, або удосконалення цих програм [1; 2; 4; 5; 6].

До заходів, які використовуються у соціально-педагогічній роботі, спрямованій на формування мотивації до здорового способу життя, відноситься вулична робота. Це інноваційний метод соціальної роботи, суть якого полягає в наданні соціальними службами послуг своїм клієнтам на вулиці [3].

У вуличній соціальній роботі виділяють: роботу на вулиці з дітьми, які більшість свого часу проводять на вулиці, та роботу з безпритульними, бездоглядними, дітьми вулиці. У сучасній практиці соціальної роботи використовуються такі організаційні групові та масові форми вуличної соціальної роботи: ігротеки, дискотеки, вуличний театр, мітинг, вулична хода, робота виїзного пункту соціальної підтримки (консультування), рейди тощо. Організація, підтримка груп взаємодопомоги, клубів, гуртків також має значення для забезпечення успішності соціально-педагогічної роботи, спрямованої на формування мотивації до здорового способу життя. Основний спосіб проведення часу в цих групах – розповідь когось із учасників про свої проблеми й одержання підтримки від інших членів групи. Інформування у соціально-педагогічній роботі, спрямованій на формування здорового способу життя, передбачає рекламно-видавничу діяльність, спрямовану на створення соціальної реклами різних видів, а також буклетів, брошур, посібників з проблематики, що стосується здорового способу життя [5; 6].

Спосіб життя сім'ї в основному обумовлює і спосіб життя дітей. Численні дослідження свідчать, що сімейні конфлікти між самими батьками, батьками та дітьми, застосування фізичних покарань, нерозуміння батьками дітей, відсутність батьківської уваги, підтримки дитини, – все це стає причиною того, що процес становлення особистості підлітка проходить тяжче, ніж звичайно. З метою встановлення рівня поінформованості родини вихованців про здоровий спосіб життя, а також з ціллю визначення можливостей особистісного впливу батьків на формування позитивної мотивації щодо збереження та зміцнення фізичного



здоров'я ми провели опитування батьків учнів шкіл м. Кропивницький. Результати опитування батьків вихованців свідчать про те, що більшість батьків або зрідка займаються фізкультурою – 26 осіб (38,6%) або взагалі не займаються – 27 осіб (39,7%), демонструючи тим самим визначений стереотип поведінки для своїх дітей; лише незначна частина респондентів дали позитивну відповідь: постійно – 9 осіб (13,2%), іноді – 6 осіб (8,8%). За станом здоров'я своїх дітей батьки слідкують ретельніше. Таким чином, результати опитування свідчать, про те, що здебільшого батьки позитивно оцінюють стан свого здоров'я і не піклуються про нього. Здоров'я дітей турбує їх більше. Проте, особистий приклад батьків, спосіб життя родини є основними чинниками формування основ здорового способу життя школярів. Виникає суперечність між бажанням батьків закласти основи фізичного здоров'я своїм вихованцям і неспроможністю їх реалізувати.

Таким чином, можемо зробити **висновок**, що формування мотивації до здорового способу життя у підлітків як напрямок соціально-педагогічної роботи передбачає в першу чергу профілактичну та просвітницьку роботу. Також важливо зазначити, що специфікою цього виду роботи є те, що людину не можна примусити вести здоровий спосіб життя, її можна мотивувати. Саме тому можна стверджувати, що соціально-педагогічна робота щодо здорового способу життя – це в першу чергу робота з формування мотивації до здорового способу життя.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навч. посіб. / Ольга Володимирівна Безпалько. – К. : Логос, 2003. – 134 с.
2. Зимівець Н. В. Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівській молоді: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Зимівець Наталія Володимирівна. – Луганськ, 2008. – 247 с.
3. Петрович В. С. Тренінг по впровадженню програм профілактики ВІЛ/СНІДу та популяризації ЗСЖ / В. С. Петрович // Практична психологія і соціальна робота. – 2004. – № 11. – С. 25–35.
4. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии : учеб. пособ. / [В. Д. Баллин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др.]; под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – СПб. : Питер, 2006. – 56 с.
5. Свириденко С. О. Активізація пізнавальної діяльності учнів у процесі формування здорового способу життя / С. О. Свириденко // Сучасні технології навчання в початковій освіті : Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (13–14 квітня 2006 р.) / Ред. кол.: З.Сіверс, О.Кононко, Е.Белкіна та ін. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2006. – С. 125–127.
6. Соловьева Н. И. Концепция здоровьесберегающей технологии в образовании и основные организационно-методические подходы ее реализации / Н. И. Соловьева // ЭКО. – 2004. – № 17. – С. 23–28.

УДК 373.2.091.33–037.22: 792.091

Світлана КУЗНЕЦОВА

### РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Котелянець Ю. С.

У статті подана характеристика театралізованої діяльності дошкільників як ефективного засобу розвитку творчої особистості дитини, приділена увага з'ясуванню ролі виховання в організації театрального-освітнього простору формування творчої особистості засобами театралізованої діяльності. Обґрунтовані педагогічні умови щодо розвитку особистості дитини засобами театральної педагогіки.

**Ключові слова:** театральна-ігрова діяльність, словесна творчість, творча особистість, дошкільники, педагогічні умови.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* На сучасному етапі розвитку освіти в Україні посилюється увага суспільства до вирішення проблем формування творчих здібностей дітей, їх своєчасного розвитку та творчої активності. Про необхідність розробки питання формування творчої особистості у контексті розвитку її творчого потенціалу висвітлено у нормативно-правових документах, де окреслена проблема позиціонується як питання державної ваги. Ці положення відображено у Конституції України, Законах України «Про освіту», Закон України «Про дошкільну освіту» та в численних підзаконних нормативних актах.

Наукові дослідження і педагогічний досвід свідчить, що театралізована діяльність є сьогодні актуальною і перспективною, має практичну цінність у вирішенні завдань сучасного закладу дошкільної освіти. В процесі театралізованої діяльності дошкільників якнайповніше реалізується, зокрема, така з вимог Базового компонента, як набуття дитиною художньо-продуктивної компетенції, а саме: «дитина почувається задоволеною під час мистецької творчої діяльності, має навички рефлексії щодо власного мистецького досвіду, проявляє художню активність як складову особистісної культури». Крім того, інтенсивно розвивається мовлення, соціальний інтелект, комунікативні здібності, формується пізнавальна уява. Старші дошкільники виявляють великий інтерес до театрального мистецтва, що є передумовою розвитку творчих можливостей дитини.

*Аналіз найвагоміших публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми й на які спирається автор.*

Природа і закономірності творчості в останні роки стали предметом вивчення в різних галузях науки: дослідженню творчості й творчого потенціалу присвячені тисячі сторінок монографій і популярних праць. Сучасні дослідники творчості – А. Брушлинський, С. Гольдентріхт, В. Зінченко, В. Моляко, А. Спіркін, Г. Суходольський, Г. Уоллес тощо. Теорія педагогічної творчості висвітлена в працях В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, М. Поташника, Н. Никандрова, О. Усової, Н. Яковлевої тощо. Творчий потенціал особистості досліджують Д. Богоявленська, Б. Братусь, Е. Глухівська, В. Давидов, Н. Клопова, О. Леонтєв, А. Матюшкін, В. Риндак, В. Слободчиков, І. Якиманська, Е. Яковлева тощо. У психолого-педагогічних



дослідженнях Л. Виготського, Д. Меджерницької, Р. Жуковської, Н. Карпінської, Н. Кудикіної гру- драматизацію розглядають як таку, що становить собою синтез сприйняття літературного тексту і творчого відображення його у ролях.

*Мета статті* – розкрити роль театралізованої діяльності у розвитку творчості старших дошкільників та з'ясувати умови формування творчості старших дошкільників засобом театраль-но-мовленнєвої діяльності.

*Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.*

У віці 5-7 років виникає реальна можливість розвитку творчої мовної діяльності, тобто діти мають вже досить великий запас знань про навколишній світ, у них виникає можливість діяти за задумом. Багато психологів розглядають творчу уяву як складний психічний процес, нерозривно пов'язаний з життєвим досвідом дитини: творча уява в цьому віці найбільш пластична. Творче розповідання, тобто словесна творчість, розглядається як такий вид діяльності, який захоплює особистість дитини в цілому.

Під словесною творчістю О. Ушакова розуміє «продуктивну діяльність дітей, що виникає під впливом творів мистецтва й вражень від навколишнього життя і виражається в створенні усних творів – казок, оповідань, віршів, слів тощо» [8, с. 4]. Словесна творчість дошкільнят виражається в різних формах оповідань, казок, віршів, загадок, небилиць, словотворчості, і це вимагає від дошкільнят активної роботи уяви, мислення, мовлення, спостережливості, участі волі й позитивних емоцій.

Водночас театралізована діяльність виступає як специфічний вид дитячої активності, один із найулюбленіших видів творчості. Ще С. Русова довела природність «драматичного інстинкту малюків». Діти охоче залучаються до театралізованої діяльності завдяки літературним, ігровим, особистісним мотивам. У них з'являються різноманітні потреби у грі, що виникають під впливом літературного твору. А також бажання самовираження, спілкування, пізнання себе через відтворення різних образів. У відвертому, щиросердному ставленні до художнього образу, втіленні його в різних формах театралізованої діяльності дитина виявляє рівень художньо естетичного сприймання, мовленнєву компетенцію, певні знання, вміння, навички, здобуті нею раніше в умовах спеціально організованого навчання. Отже, організація театралізованої діяльності передбачає формування в дітей певних уявлень про театр, театральну термінологію, тобто пізнавальний напрям спеціального навчання; створення сприятливих умов для ігрової діяльності, спонукання дітей до імпровізації, використання набутих знань у грі, тобто ігровий напрям та сценічний, у процесі якого відбувається формування театральних дій, елементів сценічної виразності. Такий підхід до усвідомлення змісту театралізованої діяльності вчені співвідносять з оцінкою її як видовища, ефективного впливового засобу наочного навчання й виховання (Ю. Перенчук); як специфічного виду сюжетно-рольової гри (Л. Артемова, Н. Карпінська, Т. Маркова, Д. Менджерницька), в якій діти відтворюють власні враження, уявлення; і як театральної вистави – способу вправлення дошкільників у виразному мовленні, розвитку їхніх творчих здібностей (О. Амацьєва).

У дошкільній педагогіці вчені розрізняють види театру залежно від використання ігрового матеріалу та способу його розміщення: ляльковий, театр маріонеток, пальчиковий театр, театр тіней, в яких використовують такі матеріали, як іграшки, картинки, ляльки, кокони, топотушки, смикунчики, маріонетки, живі тіні; і які можуть бути розміщені на екрані (театр картинок, тіней, живих тіней), ширмі (пальчиковий, з ляльками бібабо, коконів, ляльок, маріонеток, смикунчиків), на столі (театр ляльок, іграшок, топотушок), на фланелеграфі (фланелеграф). Як засвідчують науковці та переконає наш власний досвід, майже кожен із цих видів театру має специфічні потенційні можливості щодо розвитку всебічно розвиненої гармонійної особистості.

У театраль-но-ігровій діяльності розвиваються творчі здібності дітей (артистичність, імпровізація, здатність до перевтілення, формуються оцінні судження, збагачується кругозір); удосконалюється координація рухів, жестів, пластика, міміка, розвивається виразність мовлення (ритм, дикція, інтонаційна виразність), діти опановують діалогічне і монологічне мовлення, вчать працювати з різними театральними ляльками і водити їх, озвучувати, передавати інтонацію, характер персонажу, виражати почуття героїв у міміці та жестах, обігрувати сюжети улюблених казок через гру драматизацію та різні види театрів.

Формування творчої особистості старшого дошкільника в різних видах діяльності використовуються виразні мовленнєві і пантомімічні дії. Через театраль-но-ігрову діяльність дорослий вчить розмовляти дітей один з одним не прямо, а опосередковано. Ігрова дія є сприятливою умовою для мовленнєвого розвитку дітей [5, с. 41-42].

Театраль-но-мовленнєва діяльність акцентує увагу на мовленнєвому розвитку дошкільників, адже кожен із складників цієї діяльності: сприймання літературних творів засобами театру, театралізована гра, як гра для себе, та інсценування, як підготовлений виступ дітей для глядачів, – виконує свої завдання. Під час роботи над виразністю слів персонажів, активізується словник дитини, вдосконалюється звукова культура мовлення, інтонація. Виконуючи роль, дитина зрозуміло, чітко промовляє текст, оволодіває літературною мовою. У неї покращується діалогічне мовлення, його граматична будова [4, с. 64].

Дослідники проблеми розвитку мовлення дошкільників у театралізованій діяльності Н. Водолага, спираючись на наявні вже класифікації, пропонує власну класифікацію видів театралізованої діяльності, суттєвими моментами в якій виступають: форма організації (індивідуальна чи колективна гра); свобода відтворення тексту; точне відтворення літературного тексту, тобто дослівна передача авторських слів, заучування тексту; вільне володіння текстом, яке дає дитині можливість імпровізувати, змінювати текст, додавати нові події, вводити нових персонажів; адресність (гра «для себе» (маніпулювання, режисерська гра) і гра «для інших» (показ вистав, інсценування)) [3].



Н. Гавриш вважає що творча особистість педагога – важлива умова сприяння розвитку дитячих творчих здібностей. Крім того, необхідним є позитивне, зацікавлене ставлення педагога до дитячої словесної творчості як унікального явища [3].

Педагогіка має чимало прикладів, коли створення духопіднесеної атмосфери допомагало педагогу досягти величезних успіхів у вихованні дітей. Найяскравішим з них є педагогічна діяльність видатного українського педагога В. Сухомлинського, його робота у школі під відкритим небом. Результати цієї діяльності вражають: рівень словесної творчості дітей виявився дуже високим. Педагогічний секрет В. Сухомлинського, на нашу думку, передусім виявився в тому, що навчання, розвиток, виховання дітей відбувалися в ситуації рівноправного партнерського спілкування, а не педагогічного керування мовленнєвою чи пізнавальною діяльністю дітей [6].

Роль педагога в організації театралізованої діяльності дуже велика. Вона полягає в тому, щоб поставити перед дітьми досить чіткі завдання і непомітно передати ініціативу дітям, вміло організувати їх спільну діяльність і спрямувати її в потрібне русло; не залишати без уваги жодного питання, як організаційного плану, так і питань, що стосуються особисто кожної дитини (її емоції, переживання, реакції на те, що відбувається); на труднощі, з якими діти стикаються. Педагогу дуже важливо здійснити індивідуальний підхід до кожної дитини. Цьому сприятимуть педагогічні умови направлені на розвиток виразності мовлення в театралізованій діяльності.

Іншою педагогічною умовою розвитку виразності мовлення дошкільників є збагачення театральної зони різними театралізованими іграми і атрибутикою до них. Це пов'язано не тільки з підбором ігор, але і формуванням готовності дитини до ролі актора, яку цілеспрямовано розвиває педагог. Вихователь спонукає дитину обмірковувати тему гри і способи здійснення задуму; при наявності цікавої мети діти вчаться усвідомлювати майбутню гру-драматизацію, хоча б в найзагальніших рисах намічати розвиток сюжету, готувати потрібний матеріал; емоційне сприйняття дітьми літературно-художніх образів, глибоке розуміння ідеї твору за допомогою порушення у них інтересу до теми майбутньої гри; спільні зусилля дітей, спрямовані на досягнення цієї мети, об'єднують їх в дружній колектив, допомагають вихованню відповідальності, привчають радитися з товаришами.

Третьою умовою є взаємодія з батьками дошкільнят з розвитку виразності у старших дошкільників у театралізованій діяльності. Основними формами спільної роботи з сім'єю, пов'язаними з питаннями розвитку виразності мовлення у дітей в театралізованій діяльності, є доповіді та повідомлення на батьківських зборах; групові та індивідуальні консультації, бесіди; читання художньої літератури та авторське її виконання; відвідування театрів, виставок тощо. Серед перерахованих вище форм найбільше значення має відвідування разом з батьками театрів, музеїв, читання художніх творів за ролями, обговорення головних героїв, заучування творів з використанням міміки, жестів і рухів, а також ігри-драматизації. Потрібно обговорювати з батьками, що слід перенести в практику сімейного виховання, які ще методи і засоби можна використовувати в індивідуальній роботі з дитиною вдома. Наприклад, це може бути відвідування музичних вечорів, конкурсів читців, балетів, спектаклів тощо, де дитина може побачити різноманітні засоби виразності через мову рухів. Батькам слід пам'ятати, що мова дорослого повинна служити зразком для наслідування дитині. У зв'язку з цим необхідно батькам стежити за промовою, вживати літературні вирази, бути емоційними, використовувати різні засоби виразності в повсякденній мові. Таким чином, заявлені педагогічні умови, виділені й теоретично нами обґрунтовані, будуть в подальшому апробовані на формуючому етапі експерименту.

Наступною умовою є організація театралізованої діяльності дітей дошкільного віку.

Ігри-драматизації педагоги організують із дітьми середнього та старшого дошкільного віку. Підготовка здійснюється під час спеціально організованих занять із театралізованої діяльності у другу половину дня. Заняття проводяться мікрогрупами по 2–3 дітей у кожній, підгрупами по 3–6 дітей або із усіма учасниками вистави по 6–10 дітей залежно від мети, яку визначає педагог під час попередньої підготовки. Завдання підготовки до гри-драматизації вирішуються в ході спостережень, екскурсій, під час читання художньої літератури, слухання музики, співу, музичних, рухових і дидактичних ігор, ігрових вправ, пізнавальних та мовленнєвих занять, самостійної художньої діяльності та спеціально організованих занять.

У першій частині такого заняття здійснюється ознайомлення дошкільників зі змістом художнього твору, обраним для драматизації. Вихователь виразно читає або розповідає текст, можна також прослухати аудіо-запис. Подальша робота на цьому етапі проходить шляхом поступового поглибленого вивчення художнього тексту завдяки використанню різних видів переказу (за ролями тощо), бесіди за змістом та бесіди, що спрямовані на аналіз зовнішніх проявів емоційного стану персонажів за допомогою використання ілюстрацій та відповідних запитань до них: «Який настрій у хлопчика, дівчинки?», «Як ти про це дізнався?», «Про що свідчить вираз обличчя (поза, хода, рухи)?».

У другій частині заняття увага зосереджується на розвитку дитячої уяви, подальшому збагаченню емоційного досвіду дітей через проникнення в емоційні стани літературних героїв, ознайомлення із засобами їхнього вираження в мовленні. Виконання цих завдань здійснюється за допомогою застосування комплексу методів і прийомів: використання ілюстрацій, фотографій із зображенням людей і казкових персонажів у різних емоційних станах, імітаційно-ігрових вправ, дидактичних ігор із піктограмами для вправляння дітей у визначенні емоційних станів за зовнішніми ознаками, завдань, переліку запитань до дітей із метою вправляння їх у визначенні почуттів і емоційних станів героїв за мовленнєвими й зовнішніми проявами тощо. Наприклад: «Як плаче чи сміється зайчик?», «Яким голосом говорить ведмідь?» тощо.





Застосування такого комплексу прийомів дає змогу уникнути монотонності в мовленні дітей, що виникає внаслідок механічного заучування тексту ролі без проникнення й відтворення почуттів героїв.

У третій частині заняття робота спрямована на практичне засвоєння дітьми засобів виразності. Для цього використовуються творчі вправи, спрямовані на розвиток умінь самостійного використання інтонації, виразних рухів для передачі емоцій літературних героїв. Наприклад: «Покажи ходу», «Зміни голос» тощо. На цьому самому етапі проводиться робота над технікою мовлення (вправи, ігри, скоромовки, чистомовки тощо). Після такої підготовчої роботи дітям пропонується драматизувати фрагмент літературного твору за їхнім вибором, у ході якого вони вправляються в самостійному пошуку й використанні засобів виразності [6].

Структура занять змінюється залежно від ступеня ознайомлення дітей із літературним твором. На перших заняттях, де основна увага приділяється ознайомленню дітей із текстом художнього твору, може не бути підсумкової частини – вправлення дітей у драматизації частин твору. Якщо дітям відомий твір (ознайомлення проводилося на занятті з художньої літератури або в повсякденному житті), то проведення підсумкової частини заняття займає більше часу.

Музичний супровід та озвучування вистав паралельно із підготовкою літературної частини вистави ми здійснюємо музичну підготовку. Зазвичай усі спектаклі в дитячому театрі проходять із музичним супроводом, який виконує музичний керівник. У дошкільному театрі до цієї діяльності захоплюються і старші дошкільники. Вони з особливим захопленням супроводжують виступи артистів акомпанементом шумових та ударних музичних інструментів: металофонів, ксилофонів, барабанів, маракасів, саморобних тріскачок (баночок із різноманітним наповненням) тощо; голосових звукових ефектів на кшталт: посвистування, шипіння, завивання, кряхтіння, цокання язиком, вдихи – видихи тощо. Використання цього звукового арсеналу дає можливість передати звуки навколишнього світу та природи: спів птахів, шурхіт листя (шелестіння папером), завивання вітру (дмухання в пусту пляшку або трубочку); рипіння снігу (скрип мішечка з крохмалем) і багато інших звуків, що допомагають зробити дитячу виставу захопливою та цікавою. Є ще й інший спосіб озвучування ролей, коли за кожним персонажем вистави закріплюється один музичний інструмент, який найбільш вдало передає характерні особливості героя [1, с. 98].

Підсумком усієї підготовчої роботи стає гра-драматизація – дитяча вистава, на перегляд якої у спеціально відведений час у другу половину дня приходять подивитися вихованці дошкільного закладу та батьки маленьких артистів

*Висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку.* Використання театральної діяльності створює оптимальні лінгводидактичні умови для розвитку зв'язного мовлення. Поєднання літературної та театралізованої діяльності спонукає дітей до виконання творчих завдань, стимулює до імпровізації, сприяє розвитку сюжетоскладання й розвиває зв'язне мовлення дошкільників. Театралізована діяльність є одним із ефективних засобів розвитку мовленнєвих здібностей дітей. В подальших дослідженнях плануємо розробити методичні рекомендації для вихователів щодо ефективної реалізації театралізованої діяльності в закладі дошкільної освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вітлугіна Н. Музичне виховання в дитячому садку. / Н. Вітлугіна – Київ. Вища школа, 1978.
2. Водолага Н. В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. / Н. В. Водолага – Одеса, 2001. – 20 с.
3. Гавриш Н. Методика розвитку мовленнєвої діяльності/ Н.Гавриш, І.Котик – К: Вища школа, 1996.
4. Зелінська К. О. Роль елементів театральної діяльності у подоланні комунікативної дезадаптації молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку/ К. О. Зелінська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – №16. – С. 62–65.
5. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей у дошкільних закладах освіти: програма спецкурсу./ Н. І.Луцан. – Одеса: СВД М. П. Черкасов, 2005. – 92 с.
6. Стрелкова Л.П. Роль гри-драматизації в розвитку емоцій у дошкільників [Електронний ресурс]. Режим доступу // <http://www.slovopedia.com/>
7. Сухомлинский В.А. Избр. пед. сочинения: в 3-х т. / В.А.Сухомлинский – М. : Педагогика, 1979. Т. 1. – 584 с.
8. Ушакова О.С. Речевое воспитание в дошкольном детстве. Развитие связной речи. / О.С. Ушакова – М.: Просвещение, 1996. – 40 с.

УДК 373.29

**Юлія КУЧМІСТЕНКО**

### **ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

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

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

Забезпечення фізичної, розумової і психічної «шкільної зрілості» дитини дошкільного віку є головним завданням діяльності дошкільних навчальних закладів. Виокремлюються три домінанти цього процесу: здійснення його в контексті особистісно-орієнтованої парадигми, спрямованість на виконання державних стандартів і забезпечення наступності між ланками системи освіти, у тому числі між дошкільною і шкільною її складовими.

Необхідність вивчення готовності дітей до шкільного навчання як показника ефективності їхньої підготовки до школи обґрунтована великою кількістю науковців. Ця проблема знайшла широке відображення у світовому й вітчизняному історико-педагогічному досвіді. Її вивчення започатковано класиками психології і педагогіки (Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Ж. Піаже, К. Ушинський, Ф. Фребель). Окремі психологічні, педагогічні і методичні аспекти проблеми розкриваються в працях Т. Кондратенко, В. Котирло, Г. Кравцова, Н. Пушкіна, Є. Сапогової, К. Щербакової, F. Nylog, Y. Ossola, D. Cadman, D. Wilson, L. Miller, G. Cummings. Обґрунтовано систему організованих занять



у дитячому садку (О. Усова, Ф. Сохін); розроблено методику розвитку компонентів навчальної діяльності на спеціальних заняттях із дошкільниками (Л. Артемова, Л. Венгер, А. Давидчук, Т. Доронова, П. Лучанська); досліджено різні аспекти готовності дитини до школи (М. Безруких, І. Дубровіна, Я. Коломінський, Р. Немов, Є. Панько); роль сім'ї в цьому процесі (О. Доукіна, В. Тостовий, S. Valter, A. Rydell, D. Cookson, M. Roussey, I. Senecal, V. Stein та ін.). Особлива увага приділяється наступності в навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (Л. Артемова, В. Кузь, Л. Калмикова, О. Проскура, О. Савченко, Д. Струннікова, Т. Назаренко, Л. Федорович та ін.). Про гостроту проблеми підготовки дитини до школи свідчать праці А. Богуш, Н. Бібік, Л. Іщенко, М. Вашуленка, О. Кононко, С. Лаврентьєвої, Т. Піроженко, З. Плохій, К. Прищепи, Н. Шиліної. У них приділено увагу не тільки на можливості дошкільників у засвоєнні предметних знань, але й на те, що надмірне і раннє перевантаження дитини негативно впливає на її здоров'я, загальний розвиток, змінює сенс і зміст дошкільного дитинства.

Спеціалісти різних профілів (педагоги, психологи, фізіологи, лікарі) ще в той період першого досвіду навчання дітей з 6 років наголошували на особливу роль дошкільного дитинства, оскільки саме в цьому віці, на думку Д. Ельконіна, «відбувається інтенсивне орієнтування дитини в соціальних стосунках між людьми, у трудових функціях людей, суспільних мотивах і завданнях їхньої діяльності. На цій основі до кінця названого періоду в дітей виникає тенденція до здійснювання серйозної, суспільно значимої діяльності, що оцінюється. Саме це має визначальне значення для готовності дитини до шкільного навчання: соціальна зрілість, а не технічні вміння створює таку готовність» [9, С. 62]. З-поміж недоліків готовності дитини до школи у той період педагоги виокремлювали явище інтелектуальної пасивності, що ґрунтувалося на несформованості інтересу до пізнавальної діяльності. Часто діти, які не готові до школи фізіологічно й інтелектуально, не виявляють інтересу до самого процесу навчання, якщо воно не пов'язане з грою або цікавою практичною діяльністю. Це було свідченням того, що пізнавальна діяльність ще не виділилася для дитини як самостійна діяльність, і вона не має мети пізнати щось або навчитися чогось нового [2, с. 31].

Педагоги наголошують (Усова А. (1981 р.)) і на використанні форм і методів підготовки дітей до школи, які відповідали б віковій специфіці дошкільників. Зокрема, О. Усова наголошувала, що «...не можна перетворювати дитячий садок на маленьку школу, не можна в дошкільному закладі використовувати програму і застосовувати ті ж засоби організації роботи, які використовує школа» [8, с. 103]. Підтримуючи її думку, інші науковці застерігають: «Неприпустимим є безпосереднє перенесення методів та форм шкільного навчання у рамки дошкільного закладу чи підготовчої групи. Навчання дошкільнят ефективне тоді, коли педагог застосовує методи дошкільної, а не шкільної педагогіки, де заняття не перетворюється на урок, а зберігає конфігурацію ігрового заняття з елементами гри та довільної діяльності» [2, с. 22].

Наше дослідження дає підстави стверджувати, що сьогодні популяризуються вимоги щодо підготовки дитини до школи не лише і не тільки для працівників дошкільних закладів та вчителів початкової школи, а й для батьків. На думку науковців, вони також мають бути добре ознайомленими з роботою дитячого садка і школи, спілкуватися і співпрацювати з педагогами-дошкільниками, вчителями початкових класів. Підготовка дітей до школи та визначення їх готовності до систематичного шкільного навчання починається не в останній рік перебування у дитячому садку, а з раннього дитинства: уже тоді формуються навички організованості, звички зосереджуватися стають стереотипами поведінки, відзначаються стійкістю і міцністю.

Підготовка до навчання в школі не може бути забезпечена лише окремими заняттями – весь уклад життя дитини, її спілкування, діяльність, праця, навчальні заняття мають бути спрямовані на системне навчання у школі (Б. Білостоцька; Г. Бухман; М. Вовчик-Блакитна; А. Павленко; Г. Савицька та ін.). Педагоги відзначають, що під впливом суспільного життя, ще задовго до вступу до школи, у дитини-дошкільника складаються певні уявлення про навчальний заклад, майбутню зустріч з вчителями та школярами. Якщо в сім'ї є старші діти, які вчать, то, звісно, що в молодших формується конкретне уявлення про школу. Вони бачать своїх братів чи сестер, які виконують домашнє завдання, переглядають підручники, є присутніми при їхніх розмовах про шкільне життя тощо [7].

Особливо науковці вказують на те, що дитина, яка готується стати школярем, повинна володіти певними вольовими якостями, адже, як засвідчує практика, непосидючі, недисципліновані і неорганізовані, як правило, мають проблеми зі шкільним навчанням, оскільки не можуть виконувати завдання у навчальному ритмі початкової школи. Педагоги наголошують, що разом з вихованням стійкої уваги дітям слід прищеплювати допитливість, бо інтерес до читання, письма, казок, малюнків, ігрової діяльності є дуже важливим елементом майбутнього інтересу до навчання. Таким чином, вчені виокремлюють основні позиції, які свідчать про готовність дитини до школи [7, с. 14].

Важливою умовою підготовки й елементом готовності дитини до шкільного навчання виступає розвиток її ініціативи, цікавості до навколишнього світу, керівництво пізнавальною діяльністю дітей. Вчені наголошують, що ні батькам, ні вихователям не слід обмежувати дитячу цікавість, терпляче вислуховувати їхні запитання, а їх буває дуже багато, і відповідати на них. Важливо розглядати дитячий інтерес невід'ємним елементом їхнього розвитку і задовольняти дитячу цікавість залежно від вікових особливостей. Отже, педагоги роблять висновок про те, що: «З метою кращої підготовки дитини до школи, активізації її уваги і прищеплення інтересу до навчання, необхідно розвивати дитячу допитливість, чуйно ставитися до запитань, уміло задовольняти і спрямовувати її інтереси і прагнення» [7, с. 17]. Визначаючи роль батьків у підготовці дитини до школи, педагоги вказують, що вони повинні своєчасно потурбуватися про забезпечення майбутнього учня всім необхідним для шкільних занять, шкільним приладдям: зошитами, ручками і т.д., що має важливе значення для організаційних засад майбутньої шкільної діяльності дитини.



Аналізуючи специфіку підготовки дітей до школи, М. Рузін стверджує, що між дошкільним і шкільним віком не можна визначити чітку межу і різко розмежувати форми, методи і способи діяльності також не можна [7]. Розвиток дитини проходить складним шляхом. Властивості і психічні явища не з'являються і не зникають одночасно, тому важливо знати, що особливості дошкільного віку відображаються і у той період, коли дитина вступає до школи. Мова йде передусім про провідний вид діяльності – гру. Тому обмежувати дитину в іграх слід дуже обережно, вчителям початкових класів варто використовувати ігрові елементи.

Необхідно також пам'ятати, наголошують педагоги, що власним ставленням до праці і результатами праці своїх дітей-дошкільнят батьки тим чи тим способом формують особистість. Слід розуміти, що ніщо так не впливає на дитину як атмосфера у сім'ї: зацікавленість життям дитини, підтримка її інтересів і здібностей, усвідомлення важливості і вагомості її проблем є запорукою того, що дитина буде відчувати розуміння з боку батьків, почуватиметься захищеною в навколишньому світі і, звичайно, буде вчитися протистояти тим чи тим проблемам, які виникатимуть у її житті. Вчені закликають уважно ставитися до дитячої праці, її результатів, адже для дітей це є значимим і особливо важливим [7, с. 19]. Отже, одним із важливих завдань, які ставлять перед собою науковці і педагоги-практики – розробка єдиної програми підготовки дитини до школи, яка б сприяла формуванню її готовності до шкільного навчання, задовольняла вчителів початкової школи, була під силу педагогічним колективам дошкільних закладів і батькам вихованців.

У цілому готовність дитини до школи розглядається як інтегральна властивість, що включає в себе комплекс факторів, які визначають успішність усього педагогічного процесу, розуміючи під готовністю дитини до шкільного навчання («шкільною зрілістю») той рівень морфологічного, функціонального і психічного розвитку дитини, за яких вимоги систематичного навчання не призведуть до порушення здоров'я дитини. Отже, готовність до школи є складним психолого-педагогічним утворенням, яке ми розуміємо як якісну своєрідність інтелектуального розвитку дитини та її психологічних особливостей, без яких неможливо успішно навчатися в масовій школі. Невід'ємною складовою готовності є досвід (знання, уміння і навички, набуті у спілкуванні і діяльності), наявний у дитини на момент вступу до школи.

Готовність дитини до навчання в школі раціонально розглядати як оптимальне поєднання впливу комплексу компонентів, який охоплює всі основні сфери розвитку дитини: інтелектуальну, емоційну, вольову, соціальну, морфологічну, а також психічне і соматичне здоров'я. Сукупність їх реального прояву являє собою шкільну зрілість, сторони якої тісно взаємопов'язані і являються базовими якостями особистості як результату спеціально організованої підготовки до школи. Саме такий підхід створює необхідні умови для повноцінного розвитку особистісних якостей школяра, які гарантують йому всебічну соціальну і психологічну захищеність і сприяють успішній навчальній діяльності в майбутньому.

Визначаючи сутність психологічної складової, дослідники наголошують, що до неї, насамперед, належить формування у дітей бажання вчитися та наявність інтересу до всього, що пов'язане з навчанням. Особливо важливим є уміння керувати своєю поведінкою: правильно сидіти і уважно слухати завдання і пояснення вчителя, акуратно, точно, своєчасно і самостійно їх виконувати» [4, с. 15]. Дитина, на їхню думку, повинна мати елементарні уявлення та поняття про явища природи, суспільного життя, оскільки на їх основі їй легше буде засвоювати програмовий матеріал школи. Важливим є розвиток усіх психічних процесів у дитини: мови, мислення, пам'яті, уяви тощо. Усі вони тісно пов'язані між собою і мають безпосередній вплив на успіх дитини при переході до систематичного навчання у школі. Аналізуючи мислення дитини-дошкільника, вчені вказують на обов'язковість вміння користуватися аналізом і синтезом як основними процесами розумової діяльності. Адже будь-яка діяльність вимагає від дитини дошкільного віку вміння аналізувати і синтезувати [4, с. 16].

Важливість формування у дітей вольової складової аргументують тим, що при нормальному загальному розвитку старших дошкільників у них недостатньо розвинена довільна увага, а для успішного навчання в школі їм необхідно оволодіти умінням керувати своєю поведінкою, для чого потрібно розвивати волю. Формування свідомої уваги дітей у дошкільному віці визначається важливим елементом вольової готовності дитини до школи. Адже при переході до системного шкільного навчання від неї вимагається вміння працювати наполегливо, самостійно справлятися з труднощами. Педагоги відзначають, що часто діти, які звикли до цікавих занять у дитячому садку, втрачають інтерес до запропонованого їм навчального матеріалу в класі, і це часто становить особливу трудність у роботі, оскільки їхня вольова і організаційна готовність до навчання в школі, як правило, не сформована. У зв'язку з цим елементарні навички самостійної, системної діяльності діти повинні одержати вже в процесі підготовки до школи [4, с. 17].

Очевидно, що найбільш сприятливим є позитивне ставлення дошкільника до майбутнього навчання у школі. Його часто визначають мотиви (зовнішні і внутрішні, особисті, соціальні тощо). Дуже важливо забезпечити розумний баланс зовнішніх і внутрішніх мотивів. Звичайно, для дитини-дошкільника перехід до організованого шкільного навчання передусім характеризується зовнішніми мотивами. Дитина усвідомлює, що там цікаво, їй хочеться бути хорошим учнем, мати яскравого ранця, книжки, олівці, знайти багато друзів. Зазначимо, що батьки, як правило, турбуються про атрибутику дітей, які ідуть до школи. Дуже рідко учні усвідомлюють складність і важливість навчання, сам його зміст. А якщо таке усвідомлення є, то ці інтереси та мотиви будуть надійним і тривалим спонуканням до навчання [4, с. 19].

Одним з найпозитивніших і найсильніших мотивів підготовки дитини до школи виступають пізнавальні інтереси, тобто інтерес до змісту знань. Це – допитливість дитини, прагнення усвідомлювати щось нове, розуміти його, змінювати в процесі якоїсь діяльності. Формування цього інтересу відбувається різними засобами.



Передусім через пояснення мети занять, коли вихователь викликає в дітей інтерес до нових знань, бажання володіти ними тощо. Важливо не тільки сформулювати мету завдання, але й окреслити шляхи виконання певної діяльності, звичайно, із врахуванням інтересів дітей, зацікавленості змістом заняття [67, с. 20]. Одним із зовнішніх мотивів є оцінка вихователем діяльності дитини. Якщо дитина одержує словесну позитивну оцінку: «ти сьогодні краще розповів», «ти сьогодні добре справився», «у тебе сьогодні хороші успіхи», то, звичайно, все це вселяє у неї віру в свої сили і бажання досягати інших результатів [4, с. 18].

Важливим також, з огляду на проблему підготовки дитини до школи та формування у неї відповідної готовності, є спілкування дорослих з дітьми. У цьому випадку мова йде не лише про загальні засади комунікації дорослого з дитиною-дошкільником, а й навіть про тон звернення до дітей, його діловитість, серйозність. Взагалі спілкування розглядається як ефективний засіб посилення чи послаблення вимог, і уміле користування прийомами спілкування дає можливість педагогові-дошкільнику утримувати увагу дітей, закликати їх до самостійності, відповідальності.

Важливою вважається і дидактична готовність дитини до школи. Питання розумового та інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку є важливою складовою підготовки дитини до школи [5, с. 61].

Акцентуючи увагу на важливості підготовки дитини до школи у царині оволодіння нею грамотністю, педагоги підкреслюють і важливість оволодіння дитиною читанням, письмом, коментуванням, формуванням діалогічного та монологічного мовлення. До дидактичної готовності відносять володіння початками лічби, мовою, користування певним словниковим запасом, уявленнями про оточуючий світ тощо.

Ще одним завданням вихователя у процесі підготовки дитини до школи науковці визначають – навчити дитину відчувати час. Це робиться для того, аби діти могли відчувати тривалість заняття і часу, відведеного для виконання певних завдань, і синхронно з колективом могли впоратися з ними, відвітуватися про них, внести певні корективи.

Спеціальним завданням підготовки до школи виділяється підготовка руки дитини до письма. Розвиток дрібної моторики, на думку педагогів і психологів, тісно пов'язаний із розвитком мови та мислення. Тому підготовка дитини до письма – один із важливих аспектів готовності до шкільного навчання.

Сьогодні науковці виокремлюють психофізіологічну складову готовності дитини до шкільного навчання, застерігаючи від однобічного підходу до діагностики дітей перед школою. Вони наголошують, що фізіологічна і психологічна готовність є рівнозначною із інтелектуальною, дидактичною, соціальною. Лише критеріїв розумового розвитку дитини недостатньо для позитивної оцінки її готовності до школи, оскільки організм шестирічних дітей, порівняно з семирічними чи старшими, є більш чутливим до гігієнічних і медичних вимог.

Зазначимо, що на початку XXI ст. при обґрунтуванні критеріїв психологічної та дидактичної складової широко популяризується діяльнісний підхід. Українські педагоги (А. Богуш, Г. Беленька, О. Богиніч, О. Вишневецький, Н. Гавриш, Т. Поніманська та інші) активно досліджують ці процеси і дають конкретні рекомендації педагогам-практикам, зазначаючи, що «...у 6-річної дитини перед вступом її до школи мають бути сформовані природодоцільний світогляд, закладені основи національної культури, морально-етичні норми поведінки та розкритий світ свого власного «Я». Але розумова готовність – це не запас знань та уявлень про навколишній світ. Вона полягає не стільки у кількісних характеристиках «знаннєвого» фонду дошкільника, скільки у розвитку інтелектуальних процесів, тобто у якісних особливостях дитячого мислення» [6, с. 99].

Психологічна готовність включає здатність дитини до прийняття нової «соціальної позиції», а це – нова соціальна роль школяра, здатність управляти своєю поведінкою, інтелектуальною діяльністю, певний світогляд, готовність до оволодіння, провідною в молодшому шкільному віці діяльністю – навчальною+.

Психологічна готовність включає і мотиваційний компонент – наявність позитивного ставлення до перспективи шкільного навчання, стійкого бажання навчатися. [3, с. 31 – 33].

На підставі наукового обґрунтування питання підготовки дитини до школи та її готовності до шкільного навчання як результату, стало основою розробки й затвердження Базового компонента дошкільної освіти в Україні, в якому зведено норми і положення, що визначають державні вимоги до рівня освіченості, розвиненості та вихованості дитини 6 (7) років; сумарний кінцевий показник набутих дитиною компетенцій перед її вступом до школи [1, с. 4]. Так, Базовий компонент дошкільної освіти передбачає засвоєння її змісту як завершеного етапу, розрахованого на весь період дошкільного дитинства, сформованість мінімально достатнього та необхідного рівня освітніх компетенцій дитини перших 6 (7) років життя, що забезпечує її повноцінний психофізичний та особистісний розвиток і психологічну готовність до навчання у школі. Визначені Базовим компонентом дошкільної освіти вимоги до обсягу необхідної інформації, життєво важливих умінь і навичок, системи ціннісних ставлень до світу та самої себе є обов'язковими для виконання всіма учасниками освітнього процесу в дошкільних закладах, незалежно від їх підпорядкування, типу і форми власності.

Зазначимо, що 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), що зумовлює необхідність чіткого визначення засвоєння дитиною змісту освітніх ліній (знає, обізнана, розуміє, вміє, усвідомлює, здатна, дотримується, застосовує, виявляє ставлення, оцінює), орієнтує освітян на цілісний і загальний розвиток дитини, підкреслює важливість закладання у дошкільному віці фундаменту для набуття у подальшому спеціальних знань та вмінь [1, с. 5].



У аналізованому документі зазначено, що підготовка дітей до школи має відповідати вимогам та критеріям оцінки дошкільної зрілості дитини. Така підготовка передбачає фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, готовність до взаємодії з довколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності, які є фундаментальними для дошкільного дитинства та визначають і забезпечують її адаптацію до нового соціального статусу – школяра. Сформованість самосвідомості, адекватної ідентифікації себе зі своїм «Я», уміння співвідносити свої бажання, можливості та прагнення до здійснення мети діяльності, здатність уявляти себе в минулому, теперішньому, майбутньому часі, орієнтуватися у своїх основних правах і обов'язках характеризує дошкільну зрілість дитини та її психологічну готовність до систематичного навчання у школі.

Отже, готовність до школи є складним психолого-педагогічним утворенням. Готовність дитини до навчання в школі раціонально розглядати як оптимальне поєднання впливу комплексу компонентів, який охоплює всі основні сфери розвитку дитини: інтелектуальну, емоційну, вольову, соціальну, морфологічну, а також психічне і соматичне здоров'я. Сукупність їх реального прояву являє собою шкільну зрілість, сторони якої тісно взаємопов'язані і являються базовими якостями особистості як результату спеціально організованої підготовки до школи. Саме такий підхід створює необхідні умови для повноцінного розвитку особистісних якостей школяра, які гарантують йому всебічну соціальну і психологічну захищеність і сприяють успішній навчальній діяльності в майбутньому.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / науковий керівник : А. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук. ; авт. кол-в : Богущ А., Беленька Г., Богініч О., Гавриш Н., Долинна О., Ільченко Т., Коваленко О., Лисенко Г., Машовець М., Низковська О., Панасюк Т., Піроженко Т., Поніманська Т., Сідельнікова О., Шевчук А., Якименко Л. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Горбачева В.А. Развитие педагогических требований к поведению детей, переходящих из детского сада в школу / В.А. Горбачева // Детский сад и школа : сборник статей / под. ред. А.А. Люблинской. – М., 1954. – С. 15–34.
3. Готовність дитини до навчання / Упоряд: С.Максименко, К.Максименко, О.Главник. – К.Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
4. Косма Т. Про деякі психологічні передумови готовності дитини до навчання у школі / Т. Косма // Дошкільне виховання. – 1956. – № 12. – С.15–20.
5. Люблинская А.А. Развитие педагогических требований к умственной деятельности детей, переходящих из детского сада в школу / А.А. Люблинская // Детский сад и школа : сб. статей / под ред. А.А. Люблинской. – М., 1954. – С. 54–93.
6. Максименко С.Д. Изучение учителем психического развития шестилетних учащихся. – К.: Рад. школа, 1984. – 103 с.
7. Рузін М.Г. Підготовка дитини до вступу в школу / М.Г. Рузін // Дошкільне виховання. – 1952. – № 8. – С. 12–19.
8. Усова А.П. Обучение в детском саду. – М.: Просвещение, 1981. – 390 с.
9. Эльконин Д.Б., Венгер А.Л. Особенности психического развития детей шести-семилетнего возраста. – М., 1988. – 286 с.

УДК 373.3.091

Діана ЛИПЧЕНКО

### ЛЕПБУК ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ УЧНІВ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

(студентки II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Котелянець Н. В.

*У статті висвітлено актуальність та проблематика використання інноваційної технології створення лепбуків у початковій школі, вказано шляхи впровадження інтерактивної технології під час навчально – виховного процесу, роль у формуванні й розвитку особистості учня. На основі аналізу зібраної інформації виокремлено найбільш доцільні види роботи педагога з врахуванням зазначених завдань інтерактивної технології.*

**Ключові слова:** інтерактивна технологія, лепбук, НУШ, молодші школяри, творча діяльність.

**Актуальність проблеми.** В Концепції Нової Української школи зазначено, що основним завданням її початкової ланки є – навчити самостійно здобувати учнів знання, знаходити найоптимальніші шляхи вирішення певних проблемних ситуацій, аргументовано відстоювати власну позицію, чітко висловлювати власну думку, мати розвинені комунікативні здібності. Кожна особистість повинна пройти шлях від систематичного аналізу та критичної рефлексії (досвід обробки потоків інформації) до продукування оригінальних ідей. Саме тому, перед вчителем стоїть цілий ряд завдань, щодо впровадження дієвих методів і форм роботи з учнями, щоб досягти високого рівня оволодіння освітніми нормами. Не менш важливим є залучення батьків до навчально – виховного процесу, що створює оптимальні умови для розвитку дітей. А отже, сучасна школа потребує сучасних технологій, які задовольнятимуть усі вимоги та потреби здобувачів освіти.

#### Аналіз досліджень і публікацій.

Дослідниками визначено, що краще і швидше запам'ятовується емоційно забарвлений навчальний матеріал. За таких умов сприйняття учнем складної інформації відбувається на усвідомленому рівні. Встановлено, що однією із сучасних технологій, яка сприяє усвідомленому запам'ятовуванню навчального матеріалу є створення лепбуків. Зазначена технологія широко використовується вчителями початкових класів та батьками, які навчають своїх дітей вдома у Сполучених Штатах Америки. Лепбук (lapbook) – це порівняно нова педагогічна технологія навчання, що представляє собою один із різновидів проектної технології. У дослідному перекладі з англійської мови лепбук означає «книга на колінах». Вперше технологію створення лепбука використала у своїй домашній школі мати та письменниця з Вірджинії Теммі Дабі. Вона узагальнила досвід використання різноманітних міні-книг, автором яких була Діна Зайк ще у вісімдесятих роках минулого сторіччя. Саме Діна Зайк запропонувала використовувати так звані foldables – складені аркуші паперу, для легкого та ненав'язливого запам'ятовування інформації дітьми.



Дж. Девей зазначав, що використання лепбуків забезпечує «навчання у дії», під час якого учні самостійно в активній взаємодії здобувають нові знання, обираючи власні способи пізнання (Е. Дейл) та розширюючи інформаційний простір за рахунок створення творчо-дослідницького середовища. Завдяки раціональному поєднанню теорії та практики для розв'язання конкретних завдань лепбук набув популярності у Великій Британії, Бельгії, Німеччині, Італії, Фінляндії та інших країнах.

Дослідження та впровадження лепбука в освітній процес висвітлено в таких працях педагогів, як Д. Гатовська, Е. Блохіна та Т. Лиханова, Н. Мартинова, Е. Пестова, К. Ляшенко, О. Крігер та інші. Сьогодні лепбуки застосовують в освітньому процесі як початкової так і середньої школи під час вивчення будь-якого предмета. Переважна більшість публікацій з даної теми є описання власного педагогічного досвіду використання. Так, І. Большакова на платформі Ed-Era ознайомлює слухачів он-лайн курсу для вчителів початкової школи з основними поняттями, видами та технологією створення «книг на колінах». Л.Петренко розкрито функції лепбуку у роботі з молодшими школярами, з поміж іншого, вчитель описує спосіб застосування лепбуку у проектному навчанні. У методичному посібнику А.Пляцок та В.Олійник розкриті особливості організації проектної, навчальної діяльності, розвитку творчості дитини за допомогою лепбуку.

**Мета статті.** Обґрунтування та визначення засобів для оволодіння учнями початкової школи знаннями та навичками передбаченими змістом інтерактивної технології «лепбук» як вагомої складової навчально – виховного процесу.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Нова українська школа вимагає від сучасного вчителя нових підходів до навчання дітей, нових форм і методів роботи, нестандартної подачі навчального матеріалу. Одним з ефективних, цікавих, новітніх методів організації навчальної діяльності з молодшими школярами є лепбукінг. Саме поняття «лепбуку» нещодавно з'явилося на нашому інформаційному просторі, але поволі завойовує популярність. Сьогодні система початкової освіти зазнає суттєвих змін. Важливим аспектом освіти є формування у дитини уміння «навчитися самому».

Перед педагогом стоїть завдання навчити дитину ставити перед собою мету і завдання, знаходити способи їх вирішення, а головне знаходити потрібну інформацію для вирішення поставленого питання серед величезної кількості джерел інформації. Сучасній дитині необхідно не стільки багато знати, скільки послідовно і доказово мислити, проявляти розумову активність. Зміст і методи навчання учнів початкових класів спрямовані на розвиток уваги, пам'яті, творчої уяви, на вміння застосовувати здобуті знання на практиці, на вироблення вміння порівнювати, виділяти характерні властивості предметів, узагальнювати їх за певною ознакою, отримувати задоволення від знайденого рішення. Коли дитина сама діє з об'єктами, вона краще пізнає навколишній світ, тому пріоритет в роботі з учнями слід віддавати практичним методам навчання. У зв'язку з цим перед нами педагогами стоїть завдання пошуку нових нестандартних форм взаємодії з вихованцями. На зміну традиційному приходить продуктивне навчання, яке спрямоване на розвиток творчих здібностей, формування у школярів інтересу до творчої діяльності. Одним з перспективних методів, який сприяє вирішенню даної проблеми, є лепбук.

Кожна людина індивідуальна і неповторна, по-своєму сприймає інформацію. Візуали сприймають краще зорову, візуальну інформацію; аудіали відмінно запам'ятовують на слух; кінестетам краще вдається запам'ятати, відчувши дотиком, а дискети систематизують матеріал і запам'ятовують, опираючись на логіку. Вченими науково доведено, що при сприйманні інформації на слух, ми запам'ятовуємо лише 10% від почутого. Записування, занотовування допомагає нашому мозку серйозно сприймати та систематизувати отриману інформацію. Так звані «шпаргалки» сприяють запам'ятовуванню інформації, а під час навчання функцію «шпаргалок» може виконувати лепбук.

Термін «лепбук» (з англійської «lapbook» – книга на колінах) вперше використала у своїй домашній школі мати та письменниця з Вірджинії Теммі Дабі. Вона узагальнила досвід використання різноманітних міні книг, автором створення яких була Діна Зайк ще у вісімдесятих роках минулого сторіччя. Саме Діна Зайк запропонувала використовувати так звані foldables – складені аркуші паперу, для легкого та ненав'язливого запам'ятовування інформації дітьми.

Процес створення лепбука складається з проектування моделі майбутньої папки, виготовлення елементів, що будуть в ній розміщуватися, дизайнерського оформлення лепбука. Відповідно, в процесі його створення в учнів формуються, розвиваються або закріплюються конструкторські, проектні, художні та інші вміння, розвивається логічне та просторове мислення, пам'ять, уява та увага, підвищується пізнавальний інтерес, оскільки учень може реально побачити результат своїх зусиль. Виготовляючи лепбук, учень бере участь у пошуку, аналізі, сортуванні та систематизації матеріалу. Лепбук є фінальним етапом вивчення певної теми. Тобто учень, вивчивши тему, оформлює отримані знання у вигляді лепбука, куди вміщує все, про що він дізнався. Отже, лепбук є текою або міні-книжкою, в якій систематизовані знання з певної теми.

Метою використання лепбуку є:

- побудова навчальної діяльності на основі взаємодії дорослих з дітьми, орієнтованої на інтереси та можливості кожної дитини;
- розвиток допитливості, пізнавальної мотивації та навчальної активності;
- розвиток уяви, творчої ініціативи, у тому числі мовленнєвої;
- можливість вибору дітьми матеріалів, видів роботи, учасників спільної діяльності;
- створення умов для участі батьків у спільній навчальній діяльності.

Важливо відмітити завдання які ставить перед собою вчитель при створенні лепбуку з дітьми.

Навчальні:



1. Закріплення набутих знань з певної тематики.
  2. Розвиток партнерських взаємин з дорослим і дітьми.
  3. Розвиток умінь узагальнювати, систематизувати інформацію.
  4. Поповнення і систематизація знань дітей, шляхом залучення їх в ігрові, пізнавально-розвиваючі заняття.
  5. Вчити класифікувати, узагальнювати та робити висновок.
  6. Формування основ безпечної поведінки в побуті, соціумі, природі.
  7. Надання кваліфікованої консультативної та практичної допомоги батькам.
- Розвиваючі:
1. Розвивати дитячу самостійність та ініціативність.
  2. Розвивати пізнавальні та інтелектуальні здібності дітей.
  3. Розвивати пам'ять, увагу, мислення, уяву.
- Виховні:
1. Виховувати організованість у спільній діяльності.
  2. Виховувати дружелюбність.

Переваги використання лепбука для педагогів: сприяє організації матеріалу з теми, що вивчається в рамках тематичного планування; сприяє оформленню результатів спільної проектної діяльності й може бути формою представлення підсумків проекту або тематичного тижня; сприяє організації індивідуальної та самостійної роботи з дітьми; це прекрасний і чудовий спосіб подати всю наявну інформацію в компактній формі.

Фактично лепбук – це тематичний посібник, яскраво оформлений і чітко структурований, що відповідає віковим особливостям дітей. Але якщо для дітей лепбук – це яскрава книжка із сюрпризними інтерактивними кишеньками, то для педагога – дидактичне й методичне поле для діяльності, зокрема: навчальний, дидактичний та ігровий посібник; нова форма організації пізнавальної активності дітей та їх самостійності; новітній спосіб організації навчальної діяльності; змістовний елемент розвивального середовища класу; форма презентації результатів проекту або тематичного тижня.

Види лепбуків за формою: стандартна папка з розворотом, що розгортається, як книжка; папка з більшою кількістю розворотів; книжка у вигляді певної фігури; книжка-гармошка – для зображення послідовності подій; книжка – сходинок – багатошарова папка-книжка для викладу інформації у вигляді списку; книжка-вкладка у вигляді піраміди – для зберігання предметів різного розміру (приміром від більшого до меншого чи навпаки); книжка – квітка – пелюстки зручно використовувати для демонстрації частин цілого, утворення складу числа тощо; папка – будиночок із регульованими за кількістю та розміром зачиненими/відчиненими віконцями/дверцятами – для словника, розв'язування прикладів, читання складів тощо; книжка – конверт, що складається з чотирикутного аркуша паперу, з'єднаного кутами в центрі – утворює чотири секції для зберігання інформації з чотирьох взаємопов'язаних частин; книжка – круг – круг із чотирьох секторів для запису короткої інформації. Виготовляти лепбук можна індивідуально або групою, обираючи посильні завдання для кожної дитини. До виготовлення лепбуків можна залучати батьків, що сприятиме глибшій співпраці школи та родини.

Лепбук розвиває творчі здібності та комунікативні навички. Робота над лепбуком захоплює і об'єднує. Особливо це актуально в наш час високих технологій, коли друковане слово не настільки популярне, і, коли, на жаль, наші діти більше віддають перевагу комп'ютеру, ніж походу у бібліотеку за звичайною книгою з картинками. Познайомившись ближче з лепбуком, ми зрозуміли, що така форма організації матеріалу є для нас не зовсім такою новою та незнайомою. Напевне, більшість з нас в дитинстві створювали такі альбомчики з таємними кишеньками, які прикрашали вирізками з газет, журналів, власними малюнками, віршами. Нагадує вона й шкільні стінгазети на певну тему з великою кількістю розділів та рубрик, заповнених цікавою інформацією. Приваблює лепбук і можливість активніше співпрацювати з батьками вихованців, ближче залучати їх до того, що вивчають діти, до розуміння їх потреб. Через залучення батьків до спільної діяльності можливо створити справжню взаємодію в тріаді «батьки – діти – вчителі» та налагодити партнерські відносини з родиною в інтересах дитини. Виготовляючи лепбук, відкриваються широкі можливості для використання дидактичних ігор з різних розділів та у різних варіаціях. Їх застосування буде актуальним при узагальненні будь-якої теми, що вивчається, крім того, актуальним буде залучення батьків.

Окрім пізнавальної, важливою у роботі над лепбуком є трудова діяльність дітей. Під час створення лепбука дитина вирізає, згинає, вклеює, скріплює міні книги. Вона активно та наполегливо працює, прагне досягти найкращого результату, продемонструвати його друзям та дорослим. За рахунок реальності результату роботи дитина може відчувати задоволення від власної роботи, прагнути до досягнення кращого результату, активно брати участь у наступному створенні лепбука. На плечі педагога лягає процес обрання теми, форми її відображення, добір практичного матеріалу. Роль вчителя полягає у допомозі, коригуванні роботи, підтримці інтересу вихованців до творчості. Учні поряд з колективною роботою можуть створювати й власні індивідуальні роботи. Дитина має сама обрати яким способом та що вона буде вкладати у свій лепбук. Допомога дорослого тут буде обов'язковою, але вона має бути ненав'язливою, коригуючою. Робота над створенням лепбука не обмежується певними часовими рамками. Цей процес може тривати лише один день, а може здійснюватись протягом тижня або кількох. Все залежатиме від складності поставлених завдань, від глибини розкриття теми, від умінь та навичок школярів.



Під час будь – якої діяльності на уроці, лепбук може слугувати наочною демонстрацією послідовності дослідження. Тоді у ньому можна доволіно відобразити етапи роботи, зміст на кожному з етапів та результати всього дослідження в цілому. Ще одним варіантом застосування лепбука може бути створення його як презентації отриманих знань з конкретної теми на завершальному етапі проекту та його відтворення у міні книжках, малюнках, іграх тощо. З якою б метою не використовувався – він буде цікавою частиною роботи. Організуючи дослідницьку та творчу діяльність дітей, педагог неодмінно залучає до неї батьків, тому що в багатьох випадках дитина, особливо молодшого шкільного віку, з нею самостійно може не впоратись. Залучення батьків вихованців дасть можливість створити атмосферу співпраці та спільної творчості дітей, батьків та педагогів. Взаємодія з сім'єю дозволить досягти найбільш ефективних результатів.

Лепбук дасть можливість продемонструвати наскільки складною, цікавою та багатогранною була робота над проектом. Якщо ж лепбук створювався кожною дитиною окремо, або за допомогою батьків, то вчителю буде доцільніше організувати виставку, на якій кожен продемонструє свою роботу, розповість про отримані знання. Сучасний вчитель не може не використовувати у своїй роботі проектну діяльність, а проект не може бути успішно реалізований без використання лепбука.

#### **Висновки та перспективи подальших пошуків.**

Отже, «лепбук», або «книга на колінах» являє собою папку, розміром формату А4, або А3. Він є засобом візуалізації, систематизації та узагальнення цікавої та необхідної інформації за темою тижня, місяця, проектної діяльності тощо в освітньому процесі початкової школи. Робота з лепбуком є дієвим способом формування ключових умінь учнів, комунікативних навичок та творчих здібностей, способом співпраці з батьками. Лепбук – це інноваційна технологія, яка складається з етапів: «постановка проблеми»; «складання плану»; «створення макета». «продумвання наповнення лепбука»; «збір інформації та матеріалу» та «безпосереднє виготовлення». Основними об'єктами лепбуку вважають мінікнижки та кишеньки, у яких розміщують різні навчально-розвивальні завдання. Отже, лепбук – підсумковий результат спільної тематичної роботи з дітьми. Він дає змогу дітям швидко та ефективно засвоїти нову інформацію, систематизувати, узагальнити й закріпити вивчений матеріал у пізнавально-ігровій формі. Діти можуть самостійно працювати з лепбуком у будь – який час, щоб поновити або розширити свої знання з певної теми.

Актуальність використання лепбука для сучасної освіти визначається його багатоцільовою і багатофункціональною спрямованістю, а також можливістю його інтегрування в цілісний освітній процес, в ході якого поряд з оволодінням дітьми системними базовими знаннями і ключовими компетенціями відбувається багатосторонній розвиток зростаючої особистості.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Бабенко О.В. Розвиток творчих здібностей учнів. Дивослово. 2001. № 11. С. 28. 45–46.
2. Большакова І. Лепбук. Онлайн-курс для вчителів початкової школи. 2018. URL: <https://youtu.be/xRRqOk0vXg> (дата звернення: 11.05.2019).
3. Лепбук. Вікіпедія. 2019. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Лепбук> (дата звернення: 11.05.2019).
4. Петренко Л. Лепбук як навчальна технологія у початковій школі. Заступник директора школи. 2018. № 11. С. 51–55.
5. Плячок А.О., Олійник В.В. Використання технології «лепбук» в роботі з дошкільниками : навч.-метод. посібник. Вінниця : КУ «ММК», 2017. 45 с.
6. <http://en.wikipedia.org>
7. <https://lapbooking.wordpress.com>
8. <http://www.handsofachild.com>
9. <http://www.homeschoolshare.com>
10. <https://www.pinterest.com>
11. <http://www.thehomeschoolmom.com>
12. [www.handsofachild.com](http://www.handsofachild.com)
13. [www.homeschoolshare.com/level\\_3\\_lapbooks.php](http://www.homeschoolshare.com/level_3_lapbooks.php)
14. <https://www.pinterest.com/pin/101964379036267867/?lp=true>
15. <https://diyhomeschooler.com/2012/06/01/100-editable-lapbook-templates-free/>

УДК 373.3.091:398

**Анастасія ЛУКІНА**

### **ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ПІД ЧАС ЧИТАННЯ КАЗКИ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

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

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Федотова С. О.*

*У статті розглянуто застосування інноваційних технологій на заняттях з художньої літератури під час читання казки у дошкільному закладі.*

*Художній твір, зокрема казку, діти сприймають по-різному – як джерело інформації, забаву, інтелектуальне завдання, витвір мистецтва, повчальну соціальну ситуацію, моральне правило. Казка захоплює і водночас навчає дітей основних законів соціуму за допомогою яскравого і романтичного зображення світу, ідеалізації позитивних героїв. Вивчення та використання різноманітних методів та прийомів, інноваційних технологій дає можливість вихователю урізноманітнити свою роботу та зацікавити дітей.*





**Ключові слова:** художня література, казка, інноваційні технології, інтерактивні технології, проектні технології, методи та прийоми («м'ячик», «диктофон», «чарівна торбинка», «чарівна скринька», «різнокольорова хустина», «інсценізація»).

**Постановка проблеми.** Розвиток сучасного суспільства відбувається дуже швидко, життєві пріоритети змінюються, збільшується кількість винаходів у творчих та інтелектуальних сферах, які призводять до змін у різних видах людської діяльності. Відкритість до майбутнього, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на подальші дії в різних ситуаціях, саме це є особливістю інноваційного навчання. А із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття в педагогіці пов'язані інноваційні технології.

Інноваційні педагогічні технології розглядають насамперед як відкритість, а не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового. Такі технології забезпечують умови розвитку особистості, можливість на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку.

Провідним методичним принципом у роботі з дошкільниками є забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий розвиток дітей. Читаючи, аналізуючи художні твори, діти збагачують, активізують і уточнюють свій словниковий запас. Пропоновані дітям для переказування казки сприяють розвитку зв'язного мовлення. Крім того, художня література сприяє розвитку поетичного слуху, образності мовлення, прищеплює любов до художнього слова.

Одним із творчих підходів вихователя на заняттях з художньої культури є використання інтерактивних методів під час читання казок. В. О. Сухомлинський зазначає: «Казка – це активна естетична творчість, що охоплює всі сфери духовного життя дитини – її розум, почуття, уяву, волю» [2, с. 189]. Завдяки казці дітей дошкільного віку можна не тільки зацікавити, виховувати, але й ефективно навчати. Дана проблема є актуальною, оскільки вихователі на заняттях з художньої літератури в дошкільному закладі, використовуючи різноманітні інтерактивні технології, розвиває і формує творчу, креативну особистість.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Походження та значення педагогічних інновацій у своїх працях досліджували та аналізували В. Кремень, У. Ангеловський, І. Підласий, І. Зязюн, О. Киричук, О. Савченко, В. Паламарчук, І. Єрмакова, О. Козлова та ін. Традиційні та інноваційні прийоми роботи з казкою (А. Богуш, Л. Варзацька, Л. В. Живицька, О. Савченко, Л. Фесюкова, Д. Родарі та ін.). Тема використання інтерактивних методів на заняттях з художньої літератури під час читання казок як методу мотивації учнів, вивчення та закріплення навчального матеріалу не повною мірою досліджена в педагогіці. Тому тема впровадження інноваційних технологій на заняттях з художньої літератури у дошкільному закладі є актуальною.

**Мета статті.** Проаналізувати застосування інтерактивних технологій на заняттях з художньої літератури під час читання казки у дошкільному закладі.

**Виклад основного матеріалу.** Технологію можна визначити як усвідомлене практичне мистецтво, усвідомлена майстерність, тому що саме поняття «технологія» походить із двох грецьких слів – мистецтво, майстерність і слово – навчання.

Цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, які охоплюють весь процес навчання від визначення мети до отримання результатів – це інноваційні технології. Вони забезпечують умови розвитку особистості, можливість здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку. Такі технології є однією із домінуючих тенденцій розвитку людства.

Інноваційними технологіями навчання є: інтерактивні технології навчання, технологія проектного навчання і комп'ютерні технології.

Дошкільна освіта спрямована на розвиток у дітей від двох до п'яти років здібностей до творчої діяльності. Коли буде забезпечене активне сприйняття твору, емоційне переживання й проживання подій, почуттів, про які в ньому розповідається, тоді буде відбуватися виховний вплив художнього твору на читача чи слухача [5, с. 87].

Художній твір, зокрема казку, діти сприймають по-різному – як джерело інформації, забаву, інтелектуальне завдання, витвір мистецтва, повчальну соціальну ситуацію, моральне правило.

Казка є класичним зразком фольклору, вона яскраво, романтично зображує світ, ідеалізує позитивних героїв, захоплює і водночас навчає дітей. А колоритна, яскрава мова казок викликає в уяві дітей чудові образи, пробуджує фантазію.

Казка запалює вогник дитячої творчості. Під впливом казки дитина зовсім по-іншому починає бачити незвичайні взаємозв'язки між предметами і явищами. Також дитина переживає хвилюючу радість, з якою вона хоче поділитися зі своїми товаришами. Адже саме в колективі виникають найтонші духовні стосунки між дітьми.

На заняттях з літературного читання вихователь знайомить дітей з казками. Дошкільнятам читають текст твору, та проводять етичні бесіди за матеріалом прочитаного [3, с. 15].

Оскільки казки різні за змістом, за сюжетом, відрізняються композиційною будовою, то і методика їх застосування у різних вікових групах також специфічна. Казки повинні насамперед відповідати віковим особливостям дітей. Дітям раннього та молодшого дошкільного віку доступні казки «звіриного епосу», про тварин, дітям середнього дошкільного віку – крім казок «звіриного епосу», доступні чарівні казки. А старші дошкільники вже спроможні зрозуміти та вислухати будь-яку казку.



Для того, щоб вплинути на почуття дітей, їхні переживання, вихователь заздалегідь докладно аналізує казку, добирає найвдаліші засоби виразного читання (інтонації, розстановку пауз, логічні наголоси), виробляє чітку і правильну вимову кожного слова, фрази, речення.

#### **Структура заняття з використанням казки.**

1. Вступна бесіда.
2. Розповідання казки. Унаочнення та пояснення окремих слів, виразів. Розглядання ілюстрацій.
3. Коротка бесіда за змістом казки.
4. Введення морального правила. Прислів'я.

Найбільш цінним у підготовці до ознайомлення дітей з казкою є вивчення різноманітних методів та прийомів, які дають можливість вихователю урізноманітнити свою роботу та зацікавити дітей. Особливо важливим для сучасних дітей є пояснення матеріалу так, щоб їм було цікаво та зрозуміло.

Можливо не всі вихователі готові експериментувати під час своїх занять, але сучасні діти вимагають інших методів навчання та виховання. Наприклад, під час читання чи обговорення казки можна використовувати прийом *«м'який м'ячик»*. М'ячик можна зробити власноруч. У м'ячика може бути багато найрізноманітніших функцій: під час опитуванні дітей – відповідає той, кому кинули м'яча; під час змагання – вибуває той, у кого в руках під час естафети залишився м'яч. На відміну від гумового м'яча, м'який м'ячик «добриший», він не може вдарити по-справжньому – тільки символізує удар, і можна не боятися, що він сильно вдарить.

Прийом *«диктофон»* доречно застосувати на заняттях із розвитку мовлення. Дітям молодшої вікової групи можна запропонувати переказати казку після прочитання твору вихователем, а потім дати їм прослухати; дітям старшого віку доцільно запропонувати більш складне завдання, а саме: пограти у гру *«запис радіопередачі»* (теми для ігор: «Де можна побачити Діда Мороза?», «Чи є на світі чарівники?»).

Прийом *«чарівна торбинка»*. У торбинці можуть бути предмети, описані в казці, які дитина має витягнути навромацки, не дивлячись назвати предмет.

Прийом *«різнокольорова газова хустина»*. Різнокольорова газова хустина допоможе розповісти казки чи слухати музику. Вихователь може накинути її на плечі і вмить перетворитися на казкарку. Поява хустинки означає, що необхідно заспокоїтися і зосередитися. Коли слухання закінчилося, можна запитати, якого кольору була сьогоднішня казка.

Прийом *«чарівна скриня»*. Скринька відкриється лише тоді, коли діти відгадають загадку; вона відкривається, а з неї вилітають гелеві кульки (подарунок від казкового героя, за виконане завдання).

Цікавою є інноваційна технологія «Художнє слово і дитяче мовлення» Н. В. Гавриша. Художня література та усна народна творчість є найважливішим джерелом розвитку дитячого мовлення [4, с. 109]. Можна дітям запропонувати скласти творчу розповідь за мотивами прочитаної казки, скласти колективну історію.

Прийом *«складання казок самостійно»* передбачає складання нових версій уже знайомих дітям казок. Цей прийом сприяє кращому запам'ятовуванню змісту казки, розвиває творчі здібності дітей.

Важливим є також прийом *«інсценування казки»*. Інсценізацію твору доцільно проводити під час ознайомлення із казкою (із старшими дітьми); розігрувати за ролями із дітьми молодшої групи.

Під час читання художнього твору вихователь може також використовувати комп'ютерні засоби: це може бути аудіозапис казки, відеофрагмент твору.

Метою застосування методу проектів у дошкільному закладі є стимулювання інтересу дітей до певних проблем і розв'язання їх через діяльність, а також розширення можливостей дітей у самореалізації та практичне застосування набутих знань.

Проектні технології можна застосовувати для дітей як для молодшого, так і для старшого дошкільного віку. При використанні такої технології потрібно враховувати, що діти молодшого віку образно сприймають дійсність, в них переважає чуттєве сприймання; чим старша дитина, тим більший об'єм дослідницької діяльності.

Важливо пам'ятати, що не варто перевантажувати заняття різними методами роботи, оскільки це призводить до швидкої втоми. Використання інноваційних методів та прийомів повинно мати міру, чітку організацію, ретельну підготовку вихователя.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** В процесі вивчення інноваційних технологій можна переконатися, що виховний процес усім своїм змістом, організацією, характером діяльності педагога спрямований не лише на озброєння дітей знаннями, але і на їх різнобічне виховання.

Основним пріоритетом сьогодні є особистісно-орієнтована взаємодія педагога з дитиною: прийняття і підтримка його індивідуальності, інтересів, потреб, розвиток, творчих здібностей і турбота про його позитивний емоційний стан. А впровадження у виховний процес розглянутих методів і прийомів дасть змогу вихователям дошкільних закладів удосконалити методику виховання творчої особистості.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Київ, 2012.
2. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Одеса: ПНЦ АПН України. 2010.
3. Гавриш Н. Художньому слову – гідне місце в освітньому просторі / Дошкільне виховання. 2006. №3. С.15 – 19.
4. Дудник Н. З. Сучасні технології дошкільного виховання: навчально-методичний посібник (курс лекцій). Дрогобич, 2013. 208 с.
5. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля: у 2 ч.: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2006. Ч. 1. 302 с.



УДК 373.3.016:51

Лілія МАЩЕНКО

**КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ РОЗУМОВО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДЛЯ ОВОЛОДІННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИМИ ПРИЙОМАМИ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Демченко Ю. М.*

*Авторка статті обґрунтувала поняття компетентності та компетентності учня початкової школи, як основи для оволодіння обчислювальними прийомами. Розкрито методику формування ключових компетентностей на уроках математики в початковій школі.*

*Описано класифікацію усних прийомів обчислення. Визначено значення сформованості у молодших школярів навичок усних обчислень та обчислювальних прийомів, як важливої передумови ефективного засвоєння математичних знань.*

**Ключові слова:** компетентність, математика, молодші школярі, початкова школа, обчислювальні прийоми.

**Постановка проблеми.** У сучасній системі освіти впродовж останніх десятиліть відбувається модернізація змісту, методик, засобів і форм організації навчання здобувачів освіти. Старт нової реформи в початковій освіті відбувся від оприлюднення Концептуальних засад реформування середньої школи. У Концепції подано перелік ключових компетентностей, однією з них є математична компетентність. Навчання молодших школярів математики можна реалізувати, з одного боку, у системі навчальних завдань до уроку на рівні використання сюжетів, інформації та інших освітніх галузей, а з іншого – шляхом застосування математичних знань, умінь і навичок для вивчення інших освітніх галузей.

У структурі математичної компетентності виділяється обчислювальна складова, а саме готовність учня застосовувати обчислювальні вміння та навички на практиці [10].

М. Бантовою розроблено систему формування обчислювальних навичок у молодших школярів, в якій визначено суть обчислювального прийому та обчислювальної навички, а також пропонується методика роботи з формування обчислювальних навичок [1].

Важливість сучасних суспільних завдань щодо формування всебічно розвиненої особистості молодшого школяра, акцентів її розвивального, креативного й конструктивного удосконалення та недостатність вивчення питання оволодіння обчислювальними прийомами для формування обчислювальної компетентності учнів початкової школи в наукових та методичних джерелах, набирає широкої популярності серед наукової спільноти і вчителів математики початкових класів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування ключових, загальнопредметних та предметних компетентностей учнів була в центрі уваги українських науковців (Т. Байбара, Н. Бібік, О. Біда, С. Бондар, М. Вашуленко, Л. Коваль, О. Локшиної, О. Онопрієнко, О. Овчарук, О. Пометун, К. Пономарьова, О. Савченко, С. Трубачьова).

С. Трубачьова аналізує загальнонавчальні компетентності школярів. С. Бондар визначає компетентність учнів як інтегрований компонент їх навчальних досягнень [4]. І. Єрмаков зосереджується на життєвій компетентності учнів [5]. І. Родигіна досліджує систему оцінювання компетентностей, сутність поняття компетентності, шляхи її формування у учнів [11].

Питання про формування обчислювальних навичок більшість методистів розглядають як урізноманітнення вправ на обчислення. Зміст певних обчислювальних прийомів пропонується в роботах М. Бантової, С. Скворцової, Г. Мартинової, Н. Рудовської [12].

**Мета статті:** розкрити особливості компетентності учня початкової школи як основи розвитку розумово-пізнавальних здібностей для оволодіння обчислювальними прийомами.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У процесі аналізу досліджень встановлено існування як широкого, так і більш вузького тлумачення поняття «компетентність». Компетентність в основному розуміється як ступінь зрілості людини, яка припускає певний рівень психічного розвитку особистості (навченість і вихованість) та дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві. У вузькому сенсі компетентність розглядається в якості діяльній характеристикі, тобто міра включеності людини в діяльність, що передбачає ціннісне ставлення до останньої. Отже, компетентність є готовністю та здатністю людини діяти в будь-якій сфері. Можна цілком підтримати А. Хуторського, що компетентність передбачає володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності [13].

Н. Бібік визначає компетентність як «...соціально закріплений освітній результат» [3, с. 49].

Ю. Мальований зазначає, що компетентність розглядається як здатність особистості успішно діяти у відповідних життєвих та навчальних ситуаціях і нести відповідальність за такі дії, вона відіграє роль тієї основи, що детермінує зміст загальної середньої освіти [9, с. 3].

У широкому розумінні компетентність передбачає загальний інтелектуальний розвиток особистості, зокрема формування базових компонентів ментального (розумового) досвіду людини на різних рівнях. Так, на рівні когнітивного досвіду формуються механізми ефективної переробки інформації (в їх числі понятійних структур); на рівні метакогнітивного – довільної та мимовільної регуляції власного інтелекту; на рівні інтенціонального досвіду – механізми індивідуальної вибірковості інтелектуальної діяльності, які сприяють узгодженості особливостей останньої з об'єктивними вимогами навколишньої дійсності. Отже, в



освітньому процесі формування компетентності повинно відбуватися одночасно з інтелектуальним вихованням учнів та передбачати збагачення ментального досвіду кожного індивіда в напрямку зростання його інтелектуальної спроможності, продуктивності й росту індивідуальної своєрідності складу його розуму на основі підтримання відповідного особистісного потенціалу. Таким чином, інтелектуальне виховання має включати в себе не тільки формування системи знань, умінь і навичок чи розвитку теоретичного мислення, а перш за все збагачення індивідуального ментального досвіду особистості, яке становить психологічне підґрунтя її інтелектуального зростання. Одним із відповідей системи освіти на запит є ідея компетентнісної освіти. Компетентнісний підхід відображає цей вид навчального змісту, який не зводиться до знань – орієнтаційного компонента і пропонує цілісний досвід у вирішенні життєвих проблем, виконуючи ключовий (стосується багатьох напрямків соціальних функцій, соціальних ролей, компетенцій).

Як вказував Б. Ельконін, «Ми відмовилися від не знання як культурного об'єкта, це конкретна форма пізнання». Відповідно до SES RK 2003–2008 рр. Компетентність з готовності ефективно мобілізує внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення успіху для задоволення індивідуальних та соціальних потреб, що становлять соціальне замовлення до освітньої системи.

Провівши аналіз можна стверджувати, що мета освіти на національному рівні – сприяти створенню компетентної, інтелектуально та духовно розвиненої людини, готової ефективно брати участь у соціальному, економічному та політичному житті країни [2].

Зміст освіти – найважливіший компонент освітньої системи. Розвиток активності, незалежність, ініціативність, творчий підхід, багато в чому визначається напрямком, в якому необхідно вдосконалювати навчальний процес. Психологічні здібності молодших школярів, їх природна цікавість, співчуття, особливий режим для засвоєння нової готовності прийняти все, що дає вчитель, створюють сприятливі умови для розвитку ключових компетентностей.

Під час навчання у початковій школі можливі можливості дітей до аналізу, сприйнята диференціація в класі математики, що позитивно впливає на пізнавальну діяльність учнів. В умовах інтенсифікації загального розвитку молодших школярів через організацію їх діяльності спостереження, мисленнєвої діяльності, практичних дій на уроках математики вони розвивають внутрішню мотивацію до навчання. Навчання стає захоплюючим процесом пізнання, діяльності учнів.

Регулярне виконання цілеспрямовано підібраних нестандартних завдань, завдань та вправ позитивно вплине не тільки на якість знань учнів про програмний матеріал, але й на активізацію пізнавальної діяльності; значно розширити кількість і концентрацію, а також здатність збагачувати запас притягують у своїх словесних міркуваннях, поясненнях.

Початкова школа – органічна частина першого етапу середньої школи. Саме в ньому закладаються основи для наступних етапів навчання. Реформа передбачила для початкових класів надзвичайно чіткі виховні цілі та завдання: закласти основи всебічного розвитку дітей, забезпечити формування міцних обчислювальних навичок, грамотного письма, мовного розвитку, культурної поведінки.

Ці вимоги підкреслюють важливість формування в учнів навичок раціональної організації навчання, загальної підготовки та навичок, що разом забезпечують надійну основу для подальшого навчання та пізнавальної діяльності учнів, сприяють набуттю глибоких і тривалих знань.

Для усвідомлення всієї можливості компетентності на уроках математики в початковій школі, розкриває методика формування ключових компетентностей, яка включає 5 етапів:

1 етап – інформаційно-мотиваційний.

Він ефективними інструктивними прийомами для привернення мимовільної уваги учнів, для ініціювання їх позитивного емоційного відношення до вивченого матеріалу та внутрішньої потреби його знань. На цьому етапі студенти повинні зрозуміти, чому і що їм потрібно для вивчення предмету, та дізнатися, які основні цілі навчання для майбутньої роботи.

2 етап – відкриття математичних знань.

На цьому етапі вирішальні методи, які потребують концентрації, проведення незалежних досліджень, стимулювання зростання пізнавальних потреб.

3 етап – формалізація знань.

Основна мета прийомів на цьому етапі – організація діяльності учнів, спрямована на повне вивчення встановленого математичного факту, використання аналітичного та систематичного методу пошуку.

4 етап – застосування математичних знань.

Методи створення проблемних ситуацій, на даному етапі, повинні активізувати дослідницьку діяльність молодших школярів та сприяти глибокому навчанням.

5 етап – узагальнення та систематизація.

Процедури повинні встановлювати зв'язок між вивченням математичних фактів, що ведуть за собою знання, самостійним навчанням учнів здійснювати управління.

Найкраще реалізувати ціннісно-сміслову компетентність, придатну для проведення олімпіади, що включає нестандартні завдання, що вимагають використання учня, предметної логіки, а не матеріалу зі шкільного курсу. На перший погляд, важко реалізувати загальну культурну компетентність у класі математики. Однак є проблеми з використанням прихованої інформаційної частини.

Наприклад: «Відомо, що учнів 2 класу потрібно давати щодня по дві години домашніх завдань. Скільки годин на тиждень учень витрачає на домашні завдання?»

Таким чином, працюючи над цим завданням, учень засвоює мимоволі прийнятну норму. Це організація навчальної роботи, розподіл їх часу протягом дня, виконання домашніх завдань на деякий час. Проблеми із



прихованою, неявною інформаційною частиною в роботі прості, і ця методика цілком застосовна для початкової школи. Важливо лише під час підбиття підсумків уроку зосередити увагу не лише на математичних складових уроку, а й на загальнокультурних. Реалізація навчально-пізнавальної компетентності не викликає особливих труднощів, оскільки її формування базується на різноманітних практичних прийомах організації учнів. Одним із способів досягти цього є проведення заходів з перевірки компетентності у формі тесту. Доцільність цієї роботи з точки зору компетентнісного підходу полягає в тому, що учні працюють набувають базових навичок. І саме вміння розбиратися з тестами для дітей буде дуже корисним у майбутньому, адже вони візьмуть СНТ (єдиний національний тест).

Компетентність особистісного самовдосконалення означає оволодіння учнем способами діяльності, які будуть корисні йому у певних сучасних ситуаціях. Реалізація цієї компетенції може розглядатися на етапі уроку як орієнтир для самостійних рішень, представлених трьома рівнями: щодо оцінки «задовільно», «добре», «відмінно». Вибір рівня, повинен здійснюватися учнем. Якщо учень відчув, що досить легко впоратися із завданням, вибраним завданням, він може перейти до більш складних, тим самим дозволяючи йому дійти до роботи вищої оцінки.

Зазначимо, що це може бути протилежна ситуація. Можливо, що учень вибрану собі роботу не може дозволити, а потім буде змушений повернутися на нижчий рівень. Існує активна оцінка їх власних сил і можливостей. Дитина, без жодної підказки без «маркування», дійсно аналізує те, що вона досягає за цей порівняно короткий проміжок часу. Впевнений, він робить висновки про те, як працювати наступного разу, щоб досягти високих результатів. Тому робота на цьому етапі сприяє формуванню компетентності особистісного самовдосконалення.

Сучасний світ змінюється з величезною швидкістю, і таким чином методи отримання знань і розуміння повинні змінюватися. Процес навчання повинен бути діалогічним, пошуковим, проектним. Навчальна технологія повинна відповідати таким вимогам: бути спрямована на розвиток мислення, викладання аналізу, допомогти собі здобути знання, зробити вибір, вступити в дискусію, не погодитися з догматикою, брати участь у дискусії.

Основною лінією реформи початкової школи сьогодні є тенденція до зміни пріоритетних цілей виховання молодших школярів, де на перший план виходить завдання розвитку їх особистості, формування міцних навичок числення, грамотного письма, мовного розвитку, культурної поведінки.

Ці основні компетенції, особистісне самовдосконалення як компетентність, соціально-працюючі, спілкування, ціннісні смислові, інформаційні, навчально-пізнавальні, загальна культура можуть бути реалізовані в класі математики.

На наш погляд, саме органічний синтез пізнавальних інтересів, потреб та можливостей навчання може підвищити самостійність учнів, ініціативу в навчанні, сприяти продуктивній пізнавальній діяльності. Ці компоненти формуються не тільки на уроці, а й поза шкільними годинами.

Наявність в учня обчислювальної навички – означає, що він для кожного конкретного випадку правильно й швидко знаходить результат арифметичної дії. Якісна обчислювальна навичка виявляється у наступних ознаках: 1) учень правильно знаходить результат арифметичної дії над даними числами, тобто правильно обирає і виконує операції, які складають прийом (правильність); 2) учень усвідомлює, на підставі яких знань обрані операції і встановлений порядок їх виконання, учень може пояснити, як він діяв і чому можна так діяти (усвідомленість); 3) учень, відповідно конкретних умов, обирає ті з можливих операцій, виконання яких легше інших і швидше призводить до результату арифметичної дії (раціональність); 4) учень може застосувати прийом обчислення до великого числа випадків, він здібний перенести прийом обчислення на нові випадки (узагальненість); 5) учень виділяє і виконує операції швидко і в згорненому вигляді (автоматизм); 6) учень зберігає в пам'яті сформовану обчислювальну навичку на довгий час (міцність). Деякі властивості якісної обчислювальної навички переключаються між собою [8].

Усвідомленість пов'язана із правильністю: якщо учень може пояснити як і чому він діяв, то це є свого роду доведенням правильності вибору системи операцій, з яких складається прийом обчислення. Раціональність пов'язана з усвідомленістю, оскільки учень має усвідомлювати різні можливі способи дії, які виявляються у застосуванні різних прийомів обчислення, якщо обчислення може бути здійснено різними способами, і серед них учень має вибрати найбільш раціональний – той, який швидше призведе до результату арифметичної дії.

Узагальненість, так само, як і раціональність, тісно пов'язана з усвідомленістю обчислювальної навички, тому що загальним для різних випадків обчислення буде лише прийом, основа якого – одні й ті самі теоретичні положення. Прийоми обчислення класифікуються на усні та письмові. Усні прийоми можуть повною мірою виконуватися у думці, без відповідних записів, а письмові – передбачають обов'язкову фіксацію окремих кроків діяльності з обчислення результату арифметичної дії. Усні прийоми класифікують за теоретичною основою, на яких вони ґрунтуються.

Ми виділяємо наступні групи усних прийомів обчислення:

- 1) на підставі конкретного змісту арифметичних дій;
- 2) на підставі взаємозв'язку арифметичних дій;
- 3) на підставі нумерації чисел;
- 4) на підставі законів та правил арифметичних дій;
- 5) основа яких правила-властивості арифметичних дій;
- 6) на підставі залежності результату арифметичної дії від зміни одного з компонентів.



Прийоми обчислення на підставі конкретного змісту арифметичних дій додавання, віднімання, множення та ділення. Наприклад, арифметична дія додавання розглядається як об'єднання двох множин, що не перетинаються. При засвоєнні суті цієї арифметичної дії учні вдаються до об'єднання предметних множин; при вивченні складу чисел 2-10, учні, об'єднуючи частини у ціле, виконують додавання на підставі складу числа. Аналогічно, вилучаючи частину з цілого, на етапі засвоєння суті арифметичної дії віднімання, учні виконують, у тому числі й віднімання на підставі складу числа. Об'єднуючи рівно чисельні множини, замінюючи суму рівних чисел добутком, учні виконують множення на підставі конкретного змісту арифметичної дії множення. Розбиваючи множину на рівно чисельні 25 підмножини, замінюючи віднімання рівних чисел, в результаті чого одержимо нуль, учні виконують ділення на вмщення на підставі конкретного змісту дії ділення. На етапі ознайомлення із дією з остачею, учні виконують цю дію на підставі конкретного змісту дії ділення.

Прийоми обчислення на підставі нумерації чисел. Це прийоми: додавання і віднімання числа 1, на підставі властивостей натурального ряду чисел; додавання і віднімання на підставі десяткового складу числа; додавання і віднімання розрядних і круглих чисел способом укрупнення розрядних одиниць, коли розрядне/кругле число замінюється більшими розрядними одиницями; множення і ділення розрядних і круглих чисел на одноцифрове число способом укрупнення розрядних одиниць; ділення розрядного (круглого) числа на розрядне (кругле) способом укрупнення розрядних одиниць.

Прийоми обчислення на підставі законів і правил арифметичних дій. До цієї групи віднесено прийоми: додавання на підставі переставного закону додавання; множення на підставі переставного закону множення; додавання на підставі правила додавання суми до числа (частинами); віднімання на підставі правила віднімання суми від числа (частинами); додавання на підставі правила додавання числа до суми; віднімання на підставі правила віднімання числа від суми; додавання на підставі правила додавання суми до суми (порозрядно); віднімання на підставі правила віднімання суми від суми (порозрядно); множення на підставі правила множення числа на добуток – сполучного закону множення (послідовне множення); ділення на підставі правила ділення числа на добуток (послідовне ділення); множення на підставі правила множення добутку на число; ділення на підставі правила ділення добутку на число; множення на підставі правила множення суми на число – розподільного закону множення відносно додавання; ділення на підставі правила ділення суми на число – розподільного закону ділення відносно додавання. В цій групі прийомів доцільно виокремити раціональні прийоми множення на 9, 99, 11, 101, теоретичну основу яких становить розподільний закон множення відносно додавання та розподільний закон множення відносно віднімання.

Прийоми обчислення на підставі залежності результату арифметичної дії від зміни одного з компонентів. Прийом округлення при додаванні, відніманні; прийоми раціонального множення та ділення на 5, 50, 125, 500; 25, 250, 2500. Теоретичною основою цих прийомів є залежність суми від збільшення одного з доданків, залежність різниці від збільшення від'ємника, залежність добутку від зміни одного з множників, залежність частки від збільшення дільника. Прийоми, теоретична основа яких правила (властивості арифметичних дій.): додавання нуля; віднімання нуля; віднімання рівних чисел; множення з нулем; ділення нуля на число; множення з числом 1; ділення на одиницю; ділення рівних чисел; множення та ділення на розрядну одиницю 10, 100, 1000, 10000, 100000 [6].

Основою курсу математики початкових класів є лічба, нумерація і чотири арифметичні дії над цілими невід'ємними числами. Одна з особливостей арифметики полягає в тому, що багато з її положень хоч і важкі для доведення, але легко відкриваються спостереженням числових виразів. Важливою ж передумовою ефективного засвоєння математичних знань є сформованість у молодших школярів навичок усних обчислень. Усні обчислення є однією з ефективних форм організації колективної та індивідуальної роботи учнів на уроках математики. Вони розвивають у школярів уважність, спостережливість, ініціативу, викликають інтерес до роботи. За їх допомогою вчитель встановлює на уроці оперативний і ефективний зворотній зв'язок, який дозволяє своєчасно контролювати процес оволодіння учнями знаннями і вміннями [7, с. 145-148].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Ознайомлення з державною освітньою програмою з математики для 1-2 класів, за якою процес навчання має забезпечити формування у молодших школярів ключових компетентностей, що мають відбиватися в набутому умінні вчитися, здатності логічно міркувати, умінні критично мислити, вирішувати проблеми, використовуючи досвід застосування математичних прийомів під час розв'язування життєвих задач. Також навчання математики повинно стимулювати розвиток в учнів передумов самостійного пошуку й аналізу інформації, фінансової грамотності та підприємницьких навичок.

Аналіз науково-методичної літератури, опитування вчителів молодших класів закладів загальної середньої освіти надали можливість виявити труднощі у формуванні міцних обчислювальних умінь і навичок в учнів. Навчити дітей швидко і правильно виконувати усні та письмові обчислення – основна місія вчителя математики початкових класів, який закладає основу для вивчення подальших операцій над числами, а також для використання набутих навичок у побуті та виконання розрахунків для вирішення завдань на уроках географії, хімії, фізики тощо. Багатьом школярам складно осмислювати, запам'ятовувати та застосовувати основні прийоми для проведення математичних дій над числами. Цей факт дає підстави стверджувати, що проблема формування та розвитку обчислювальних навичок учнів 1 – 4 класів потребує подальших досліджень.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бантова М. А. Система формування вычислительных навыков. Начальная школа. 1993. № 11. С. 38–44



2. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. Початкова школа. 2017. № 9. С. 1–4.
3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : б-ка з освітньої політики / ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 45–51.
4. Бондар С. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність»: сутність та структура. Освіта і упр. 2007. № 2. С. 93–99.
5. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова та ін. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
6. Истомина Н. Б. Практикум по методике преподавания математике в начальных классах. Москва : Просвещение, 1986. 174 с.
7. Коваль Л. В. Модернізація змісту математичної підготовки молодших школярів як найважливіший чинник впливу на якість початкової освіти. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Херсон : Вид. ХДУ, 2010. Вип. 55. 426 с.
8. Комар О. А. Теорія і практика застосування інтерактивної технології на уроках математики : навч.-метод. посіб. Умань : ПП Жовтий, 2011. 26 с.
9. Мальований Ю. І. Післямова до стандарту. Шлях освіти. 2005. №3. С. 2–4.
10. Онопрієнко О. В. Предметна математична компетентність як дидактична категорія. Початкова школа. 2010. №11. С. 47–49
11. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Б-ка журн. «Управління школою». Видав. група «Основа», 2005. Вип. 8 (32). 96 с.
12. Скворцова С. О. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя в галузі викладання математики в початковій школі. Науковий вісник Волинського національного університету імені Л. Українки. 2010. № 14. С. 151–154
13. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. Москва. : ООО «Мир книги», 2001. С. 12–13.

УДК 373.3.016:003–028.31

Олена МІНАКОВА

### ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ВІРШОВАНИХ ТВОРІВ Д. БІЛОУСА В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ЧУТТЄВОЇ СФЕРИ

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

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Федотова С. О.

*У статті характеризуються форми, методи та особливості вивчення віршованих творів Д. Білоуса на уроках в початковій школі.*

**Ключові слова:** початкова школа, поетичні, літературне читання, форми та методи навчання, віршовані твори.

#### Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.

У процесі опрацювання творів різних жанрів на уроках літературного читання відповідно до Державних вимог рівня загальноосвітньої підготовки учнів створюються передумови формування в молодших школярів самостійної читачької діяльності, літературного розвитку, соціальних, морально-етичних цінностей засобами художніх образів літературних текстів, відбувається стимулювання елементарної творчості молодших школярів на основі прочитаного відповідно до значущих одиниць творів художньої літератури і фольклору.

Курс «Літературне читання» в початковій школі – органічна складова освітньої галузі „Мови і література”. Його метою є формування в учнів першооснов самостійної читачької діяльності, розвиток і виховання особистості молодшого школяра засобами художнього слова.

Серед напрямків роботи з читання особливе місце займає робота з віршованими творами, які розвивають уяву, образне мислення й мовлення, естетичні почуття, творчу діяльність, уміння бачити словесні картини, створюють у дітей піднесений настрій, на їх основі удосконалюються вміння виразно читати.

Поезія (грец. ποιησις – «творчість» від ποιέω – «роблю», «створюю») – художньо-образна словесна творчість, в якій мова використовується з естетичною чи знаково-символічною метою. У поетичному тексті головна роль зазвичай відводиться формі висловлювання. Поезія є мовним мистецтвом, яке передбачає максимальне використання мовних засобів, а також творення нових поетичних образів, тобто нових семантичних зв'язків між мовними одиницями шляхом метафоризації чи метонімізації тексту.

У вужчому розумінні поезія – ритмічно організоване мовлення, що постало на основі конкретно-історичної версифікаційної системи і є відмінним від прози. Інколи цим поняттям означають віршовані твори певного автора, нації чи епохи [1].

Вірш (в перекладі з латинської – повтор, поворот) – елемент ритмічного мовлення в літературному творі, основна одиниця віршованого твору [2, 130].

Сучасна початкова школа спрямовує свої зусилля на розвиток особистості. Важливим елементом розвитку особистості є розвиток емоцій, почуттів, переживань. Вірші – це один із ефективних засобів розвитку емоційно-чуттєвої сфери дітей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В українській науці питанням віршового тексту присвятили свої праці І. Я. Франко, Л. А. Булаховський, В. С. Ващенко, І. К. Білодід, В. М. Русанівський, С. Я. Єрмоленко, Л. М. Полюга, В. С. Калашник, А. К. Мойсієнко, Л. О. Пустовіт, Л. О. Ставицька, Г. М. Сюта та ін. Терміни «поезія» і «вірш» виступають у значенні «ритмічно організована художня мова». Поетична мова особливим чином організована, де кожне слово набуває особливої значимості. У поетичному творі слово «виступає і матеріалом, і предметом, що становить методологічну засаду сучасних лінгвопоетичних досліджень, спрямованих на пізнання своєрідності словесного вираження художнього світу творчої особистості» [3, 32]. Аналіз останніх досліджень свідчить про недостатнє висвітлення даної проблеми.

У мові поезії максимально реалізується смисловий і структурний рівні. Як специфічну ознаку віршового тексту дослідники виділяють двовірність: проза сприймається ніби в одному вимірі, а вірш – у



двох, «горизонтальному» й «вертикальному». У віршовому тексті мовлення розгортається у двох напрямках: від слова до слова і від однієї ритмо-синтаксичної частини до подібної частини наступного вірша. Як вербальне мистецтво специфічної, віршової форми мова поезії належить до «універсальних явищ людської культури» [8, 80].

Терміном поезія в сучасному його розумінні звичайно позначають віршову, а не всю словесно-художню творчість. Стосовно мови художньої літератури вживають означення поетична як синонім до слова художня. Дослідження в поезії, як зазначає В. С. Калашник, «не може залишати поза увагою вербальної її форми, а розгляд поетичної (не тільки у вузькому, а й ширшому значенні) мови неминуче висуває питання про її зв'язок із мовою природною як основним засобом спілкування» [3, 30].

Зміст художньої мови в кожного автора індивідуальний. У мові творів Дмитра Білоуса знайшли відображення мистецьке кредо та творча особистість поета. Найпомітніше це засвідчує лексика, яка значною мірою зумовлена тематикою поетичних творів та світосприйманням письменника. Поетичність матеріалізується в мовній формі – слові, але специфіку художнього тексту визначають не окремим словом, а своєрідністю поєднання слів. Смісл кожного окремого слова залежить безпосередньо від його оточення. Воно й породжує нові оригінальні смисли, що пояснює феномен множинності інтерпретацій одного й того самого тексту, створює особливу мову поетичних формул, специфічних для кожного історичного періоду.

**Мета статті.** Теоретично обґрунтувати та розкрити проблему вивчення поетичних творів Д. Білоуса як засобу розвитку емоційно-чуттєвої сфери на уроках літературного читання в початковій школі.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Є письменники, творчість яких легко вкладається в поняття «прозаїк», «поет», «літературознавець». Коли ж говорити про Дмитра Білоуса – одного визначення буде замало, бо він – педагог, дитячий поет, сатирик, перекладач, есеїст, фольклорист, а головне – мовознавець.

Майже кожен з дослідників творчості Д. Білоуса образно зображував його постать: «лицар українського слова», «патріарх нашої поезії і поетичного перекладу» (В. Коптілов), «українослов» (В. Василашко); «рідкісне явище в нашій літературі» (С. Воскресенко), «високорівневий науковець», «об'єктивний поцінувач образного слова» (Г. Білоус), «мудрий вчитель» (В. Лупейко), «невтомний трудівник у літературі» (М. Томенко), «майстер перекладу» (В. Радчук), «Білий Ангел» (Я. Гоян), що яскраво характеризує митця, на чіх творах виховано не одне покоління. Дмитро Білоус – автор понад 30 оригінальних книжок (у тім числі 15 – для дітей), 20 книжок перекладів з азербайджанської, білоруської, болгарської, вірменської, литовської, польської, російської мов; статей і рецензій з питань етнопедagogіки, теорії і практики художнього перекладу; був автором і ведучим циклів радіо- і телепередач «Слово про слово», «Живе слово», «Диво калинове» [8, 13].

Оригінальність творчості Д. Білоуса розкривають поезії, що утверджують українську ідею, національні інтелектуальні досягнення; відбивають сучасний рівень розвитку мовознавчої науки, лексики, словникарства, енциклопедизму.

Здається, немає меж польоту думки поета та майстерності її втілення в художнє слово. З однаковим натхненням він працює в різних жанрах, створюючи вірші для дорослих читачів та дітей, поеми, переклади, сатиричні твори, загадки, акровірші, шаради, скоромовки, головоломки, метаграми.

Дмитро Білоус нагороджений орденом «Кирила і Мефодія» I ступеня, є лауреатом премії імені Лесі Українки та імені Максима Рильського, в 1990 році за збірку «Диво калинове» поет нагороджений Державною премією імені Т. Г. Шевченка.

«До книжок «Диво калинове» та «Чари барвінкові» я йшов усе своє життя» – говорить сам письменник. І це не просто влучний вислів. Якщо глибше подивитися на життєвий шлях митця, то можна прийти до деяких висновків. З того покоління, до якого належить Дмитро Білоус, здавалось, не повинні були вирости письменники – українські патріоти. Радянська система робила для цього усе можливе й неможливе (геноцид української нації, нищення її інтелігенції, історії, культури, мови). Що ж покликано звичайного сільського хлопчика – десяту дитину в сім'ї Григорія Миколайовича та Ганни Давидівни Білоусів – обрати шлях служіння національній культурі, на якому постійно загрожували небезпеки? Відповідь на це питання коротка: любов. Змалечку закладена, всепронимаюча любов до свого рідного, одвічного, неповторного, що передано у спадок від далеких предків, і що повинен сам плекати й розвивати, щоб передати наступним поколінням. І так постійно, щоб жив, процвітав, розвивався твій народ [9, 21].

В багатьох поезіях збірки поет згадує своє дитинство, вводить автобіографічні елементи, епізоди з власного життя, зображуючи різні роки та періоди. Читаючи вірші Д. Білоуса, ми уявляємо картини його життєвого і творчого шляху. Крізь всю поезію чітко прослідковується любов автора до рідного села та до природи батьківського краю. Часто згадує поет мальовничу річку Сулу, на якій розкинулося село, в якому він народився («Дитячі роки. Перші кроки. Зелений вигін і Сула»). Із захопленням Д. Білоус говорить про Шамрайський ліс, описуючи скільки нового й цікавого дізнався він у цьому лісі в дитячі роки («Хіба не диво цей Шамрай?»).

Як у житті будь-якої людини, в поета були радісні, і сумні моменти. Він довірливо ділиться з читачем і світлими спогадами про святкування Різдва, коли «батько сідає на покуті», і за стіл сідає «ціла купа дітей». Із печаллю описує Д. Білоус тяжкий 1933-й рік, коли не вистачало одягу для усіх дітей:

Не в шовках-оксамиті  
в тридцять третьому році, –  
в білій маминій свиті  
я сидів на уроці.





## «Біла ворона»

В деяких віршах Д. Білоус говорить про геніальність видатного митця України, відданого патріота своєї країни Т. Г. Шевченка, розкриває значення творчості Кобзаря у розвитку сучасної української літературної мови («Лине дзвоном величаво Шевченкова мова»), вплітає рядки його творів у власні поезії («Учіться, брати мої, думайте, читайте»).

Про щоб б не писав Д. Білоус, він розповідає читачу поетично, доступно, зрозуміло і водночас інтригуюче – цікаво, викликаючи захоплення у юних друзів. Тому виховний вплив його творів дуже відчутний. Поет подає твори делікатно, використовуючи не тільки багатющий досвід, глибокі філологічні знання, а й справжню педагогіку – народну, творчу.

Збірка «Упертий Гриць» присвячена дітям. Поезії розкривають характери, психологію дітей, світ їхніх мрій («Грицева мрія»), захоплення, фантазій, вигадок, описують стосунки з однокласниками, друзями батьками. Д. Білоус створюючи кумедні ситуації засуджує неохайність («Сашко замазура»), бешкетництво («Про Івасика») і схвалює старанність у навчання («Турботливі друзі»). Поет на прикладі декількох образів дітей розглядає питання: впертість – це добре чи зле? («Упертий Гриць», «В лісі»).

У віршах він говорить що в усьому повинна бути міра розмежовує поняття впертості і наполегливості. Дітям уже цікаво читати поезії цієї збірки саме тому, що в них розповідається про їх однолітків, про історії які з ними трапляються. І діти широко переживають і вболівають широко за них, радіють і засуджують, роблячи висновок для себе.

У збірці «Пташині голоси» поет звертає увагу дітей на любов до природи, зокрема до птахів. Кожний вірш присвячений окремому птаху («Красень дятел», «Перепел» та ін.) Всього у збірці описано сімнадцять птахів. Де Д. Білоус поруч із цікавими пригодами птахів подає опис, тому при читанні у дитини вже складаються певні зорові та слухові образи формуються поняття про особливості поведінки птахів:

Довгодзьобий та строкатий

на голівці в нього чуб.

«Одуд»

Черв'ячка взяла з денця

дзьобом, наче лапкою.

«Хоробрий водолаз»

З поезій Д. Білоуса діти черпають величезну кількість пізнавальної інформації. З вірша «Дивний кошик» читач дізнається, що іволга буде гніздо у вигляді кошика («В неї дім – на цілий гай. Славний кошик.», а птах – рибалочка живе у нірці – І подався на другий берег до пташат у нірчку.)

Поезія «Троє голуб'ят» розповідає про різницю між дикими і свійськими птахами однієї родини («Двоє – голуб'ята, третє – горленья»). Поет розкриває надзвичайну користь, яку приносять птахи, знищуючи шкідників дерев («Там де одуд появився, комашні, вважай капут»). У вірші «Не розгубився» діти дізнаються про найменшого птаха України – королька. Також у поезіях Д. Білоус дає поняття про перелітних та зимуючих птахів («Прийде ж осінь – проводжай куличка у теплий край»).

З великою приязню ставиться поет до тих, хто приходить на допомогу пернатим друзям:

Взялися юннати

лелеку лікувати.

«Знайшли лелеку»

А в вірші «Доки будеш ти, Кіндрате, птичі гнізда видирати?» звучить осуд подібних вчинків, заклик допомагати птахам та милуватися цими прекрасними творіннями природи.

Збірка «Лікарні в зоопарку» теж присвячена тваринам. В ній Д. Білоус описує роботу лікаря-ветеринара. Ця робота надзвичайно складна, адже «не змушиш дику кішку ковтати пігулки, слона – лежати в ліжку і слухати казки». Але уважний та досвідчений лікар дядя Вова, який дуже любить тварин, знаходить шляхи і способи надати допомогу хворим, чим заслуговує на захоплення і захват зі сторони спостерігачів. Всього у збірці 16 віршів, в 12 з яких йдеться про різних звірів та птахів, яких лікував ветеринар. Перші дві поезії «Незвичайна лікарня» та «Лікар дядя Вова» описують зоопарк та розповідають про лікаря, а заключні дві поезії повідомляють читачеві про проведену перебудову зоопарку для покращення умов життя і здоров'я тварин.

Дмитро Білоус дуже добре знає життя тварин, тонко підмічає особливості їхньої поведінки:

Та стривайте, пуми дуже всі охайні.

Люблять умиватись, як коти звичайні.

«Пума»

Треба володіти великою фантазією, щоб придумати ситуацію, в яку потрапила кожна з описаних тварин: поні «звихнула ніжку» у жирафи «запалені повіки», у мангуста випадає шерсть через брак сонця і т. д.

Завдяки поезіям Д. Білоуса діти пізнають світ, розширюють свій кругозір. Так вони дізнаються про їжу поні («Сторож їй приносить трави запашні»), пуми («Фельдшер їй поставив молока пів миски»), жирафи («До листя всі вони охочі»), кенгуру («З австралійської завезений землі, їсть він те, що наші вівці та кролі»).

В кожній поезії описана зовнішність тварини, найхарактерніші її ознаки:

Ловить миші і птицю,

схожа всім на куницю, –

гостроморда, хвостата:

у норі її хата.

«Південна гостя»



Дана збірка має великий виховний та емоційний вплив, так як Д. Білоус в поетичній формі висловлює своє захоплення роботою тих людей, які піклуються про життя та здоров'я тварин, і тим самим спонукає малих читачів до уважного ставлення до своїх домашніх улюбленців, вчить дітей спостерігати за їхньою поведінкою, бути відповідальними в догляді за ними.

Кожна збірка по-своєму цікава, в кожній з них автор розкриває різні питання. Настільки захоплююче написані поезії, настільки легко вони читаються! Діти із задоволенням вивчають їх напам'ять. Користь від них надзвичайно велика і з точки зору вміщеного в них мовознавчого матеріалу, і з точки зору виховного впливу читача [5, 212].

У своїх віршах Д. Білоус для розкриття образу майстерно використовує різноманітні художні засоби, що надає своїм творам яскравості та динамічності.

Насамперед, поет дає своїм героям живописні прізвиська, орієнтуючи тим самим читача на їх характер та збуджуючи емоції, звички, поведінку. Це Гриць Зубряк, який мріє про паугу що розмовляє з гарною пам'яттю: і Петро Мимовух, прізвиське якого говорить саме за себе; Сашко Замазура, по прізвиську якого читачі дізнаються, про що піде мова у вірші (поезії збірки «Упертий Гриць»). У збірці «Лікарня в зоопарку» описується інший герой – досвідчений і талановитий лікар-ветеринар. Здавалося б, автор повинен був дати йому відповідне прізвиське. Але Дмитро Білоус називає його просто – дядя Вова, щоб показати відкритість дітям про секрети своєї професії. Тварини у творах Д. Білоуса теж мають клички, які допомагають читачу повніше уявити образ і риси характеру. У вірші «Поні» поет дає їй ім'я Ласка – і перед нами постає невелике, ніжне та ласкаве створіння з лагідною вдачею.

Особливо емоційною та яскравою поезією Д. Білоуса роблять фразеологізми – стійкі сполучення слів. По-перше, використання ідіом значно розширює активний словник дитини, а, по-друге, допомагає вникнути в ідею твору. Крім окремих віршів, присвячених тлумаченню значень деяких фразеологізмів, поет знайомить читачів з наступними стійкими сполученнями: вухом не вести, ловити мух, ловити витріжки, чухати потилицю («Мимовух»), не носити за плечима («Клумачний словник»), цідити крізь зуби («Що значить слово «значить»?»), кидати слова на вітер («Хліб і слово»), мотати на вус («Навчила»), сидати в калюжу («Роби, щоб не перероблять»), байдики бити («Про Івасика»), взяти бика за роги («Глумачний словник»).

Цікавою особливістю деяких поезій Д. Білоуса є чітко визначена мораль, що надає віршам схожості з байками. Поет використовує цей прийом для того, щоб підвести підсумок всього сказаного у вірші:

Роби, і не зважай на втому,  
І не чекай, що зробить хтось.  
Коли ж зробив, то щоб нікому  
перероблять не довелось  
«Роби, щоб не перероблять»

Точності та динамічності надають віршам звуконаслідувальні слова, які широко використовуються автором у творах. Воркування голуба, цвірінкання горобчиків, скрекотіння сороки передаються у словах:

... а голуб воркує:  
–Доброго ранку!  
Горобчики ж зможуть завдати і кривди,  
бо все про уроки:  
– Чи вчив ти? Чи вчив ти?  
Найбільше ж діймають тріскучі сороки!  
А ско-ро уро-ки! А ско-ро уро-ки!  
«Гурботливі друзі»

Такий прийом допомагає читачеві відчувати той емоційно-чуттєвий стан, в якому перебувають герої віршів. Особливо багато звуконаслідувальних слів у збірках «Пташині голоси» та «Лікарня в зоопарку», у віршах яких розповідається про тварин:

Тільки перепел гукає:  
– Пад-падьом? – аж в серці лоскіт.  
«Перепел»

Великого значення надає поет використанню синонімів як одного із засобів художньої виразності, причому в поезіях він використовує синоніми різних груп. Тут і відносні – синоніми, які різняться смисловими відтінками («А сполох – це переполох, тривога, переляк, бентега, що охопила багатьох»). В багатьох поезіях вживаються контекстуальні синоніми – ті, за якими в мові закріпилися одні лексичні значення, а в певному тексті вони вживаються з іншими лексичними значеннями («Що той голуб, що та галка? Какаду – жива шпаргалка! І зубрійка ця відома скаже все, що чула вдома».)

Синоніми створюють яскравий образ, допомагають уникнути повторення, більш повно схарактеризувати героя та риси характеру. Вірш «Мимовух» є прикладом фразеологічних синонімів:

Так у першій чверті Петя Мимовух  
цілі дні ловив старанно мух.  
В другій чверті й мух не стало – не зівав,  
цілу чверть ловив наш Петя в класі гав.  
В третій – майже на уроки не ходив,  
бо на вулиці він витрішки ловив. (№ 1 с. 6)

Д. Білоус великого значення надає емоційно-забарвленій лексиці. Вживання здрібніло-пестливих слів у віршах «Пісенька про куличика» (куличок, кулачок, лужок, ямка, пушок), «Поні» (стрічечки, візок, віжка,



доріжка, ніжка, дітки) створює певний настрій у читача, формує ніжне і ласкаве ставлення до героїв. А для змалювання негативних персонажів поет використовує згрубілі слова («.. яструб з-за ялини із дзьобом, наче гак») та органічно емоційні слова – такі, що містять негативне емоційне забарвлення у своєму лексичному значенні («Взяв Кіндрат собі за звичку: так і шастає в кушах, так і зиркає в травичку»).

Взагалі Д. Білоус створює яскраві словесні картини. Одне слово, здавалося б, незначне, має велике значення в емоційному настрої читача та в уявленні поезії в цілому. В поезії «Лікувальні ванни антилопи Канни» за допомогою одного лише прикметника ми дізнаємося про вік тварини та проймаємося співчуттям до неї:

Антилопо Канно,  
сива бідолашко,  
чом ти невесела?

Д. Білоус вдається до такого прийому як анафора – вживаний на початку віршованих рядків лексичний повтор чи повторення протягом цілого твору синтаксичних, строфічних структур. У вірші «З одного джерела» повторення рядка «Ще не річка, то мова» має символічне значення триєдності та спорідненості трьох східно-слов'янських мов. У деяких віршах повторення рядка на початку та в кінці твору має кодансовий характер, заключне слово, висновок:

Ціннюща в людини до знань ненависть.

І їх за плечима, тих знань, не носить.

(Клумачний словник)

В багатьох віршах повтори відіграють роль своєрідних резонаторів, тобто підсилювачів того, на що автор звертає нашу увагу:

Ти зневажив рідну мову,

ту, що земля тобі дала,

ту, що не вбили царські трони,

ту, що пройшла крізь бурі всі.

«Коли забув ти рідну мову»

Д. Білоус невтомно й творчо веде пошук все нових шляхів збагачення своєї поезії художньо, увиразнення її різноманітними стилістичними прийомами. Одним із таких прийомів є перифраз – мовний зворот, який вживається замість звичайної назви певного об'єкта і полягає в різних формах опису його характерних ознак. Такий прийом допомагає наповнити мову новими зворотами, уникнути невинуватих повторів. Так, кенгуру поет називає «сумчастим дивом на двох ногах», а Сибіру він дає назву «царство холодів» і «край вічної мерзлоти».

Для увиразнення поетичної мови автор використовує і однокореневі слова в межах одного вірша, що надає поезії практичного значення на уроках української мови при вивченні теми «Спільнокореневі слова»:

Є колядочка у Гриця: «Коляд-коляд-колядиця!»

Мати хусткою зав'яже – тільки носик вигляда.

Хоч мороз «Дошкулю» каже, так на те ж і коляда!

Гриць завбільшечки з мізинець,

але справжній колядинець.

Колядує, як годиться: «Коляд-коляд-колядиця!»

«Колядчик»

Гіпербола теж має місце в поезіях Д. Білоуса. Гіпербола – це надмірне перебільшення характерних властивостей чи ознак певного предмета, явища або дії. Так, у вірші «Грицева мрія» перебільшується здатність папуг запам'ятовувати слова з метою показати сильне бажання хлопчика мати такого птаха та його віру у можливість папуг («Хто що скаже, прочитає – все вона запам'ятає»).

**Висновок.** Отже, поетичні твори Дмитра Білоуса для дітей досить різноманітні за жанрами і тематикою, мають велике розвиваюче й виховне та емоційно-чуттєве значення. Всілякими цікавими засобами поет намагається зацікавити свого читача. В кожній збірці поезій автор розкриває неповторний і захоплюючий світ, сповнений любові до Батьківщини, рідної мови, природи; з гордістю говорить про героїчне минуле нашого народу і сподівається на краще майбутнє.

Можна цілком погодитись із словами літературознавця Леоніда Новиченка, який сказав: «Поезію Д. Білоуса я б назвав філологічною, а й подекуди (маючи на увазі різні граматико-семантичні загадки, кросворди, акростиhi, метаграми, головоломки) й дидактично-прикладною».

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білоус Дмитро Григорович Режим доступу: . <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D0%B5%D0%B7%D1%96%D1%8F>
2. Гром'як Р.Т. Літературознавчий словник. – К.: Видавничий центр „Академія”, 1997. – 752 с.;
3. Калашник В.С. Мова поезії і картина світу / В.С. Калашник // Лінгвістичні дослідження: [збірник наукових праць]. – Харків: ТОВ «ЕДЕНА», 2003. Вип. 10. – С. 30-35.
4. Коллюк Я.П., Одинцова Г.С. Сто двадцять розповідей про письменників: Довідник для вчителя початкових класів. – К.: Наш час, 2006. – 250 с.
5. Мовчун А. Запрошуємо у світ літературних термінів // Початкова школа. – 2014. – №11. – С. 45 – 46.
6. Савченко О.Я. Навчання і виховання учнів 4 класу: Методичний посібник для вчителів. – К.: Видавництво «Початкова школа», 2015. – 350 с.;
7. Середович Г. Розвиток поетичних здібностей молодших школярів // Початкова школа. – 2010. – №10. – С. 15 – 17.
8. Сухенко В. Г. Художньо-мовний універсум Дмитра Білоуса: [монографія]. – Х. : «НТМТ», 2011. – 202.
9. Цимбалюк Л. Проблеми введення літературознавчої пропедевтики в початкових класах // Початкова школа. – 2011. – №11. – С. 21 – 24.



УДК 373.3.016:81

Юлія НЕСМАШНА

**СПЕЦИФІКА РОБОТИ НАД СЛОВНИКОВИМ ЗАПАСОМ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)**Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кіндеї Л. Г.*

*У пропонованій статті проаналізовано основні досягнення науковців та відомих методистів з вивчення специфіки роботи вчителя із словниковим запасом молодших школярів; визначено важливість такої роботи на уроках рідної мови для розвитку мовлення й мислення учнів; окреслено основні напрями роботи з цим аспектом вивчення української мови: збагачення словника новими словами, уточнення значення уже відомих слів, переведення слів з пасивного в активний словник; представлено типи вправ на уточнення й розширення словника.*

**Ключові слова:** *молодий шкільний вік, мовленнєвий розвиток, лексика, словниковий запас, збагачення словника.*

**Постановка проблеми.** Новий Державний стандарт початкової освіти, Концепція Нової української школи передбачають посилення практичного й виховного спрямування мовної освіти, формування мовно-мовленнєвої культури особистості [6; 12]. Функціональний підхід до шкільного мовного курсу передбачає, що робота над мовною теорією, формуванням знань про мову підпорядковується інтересам мовленнєвого розвитку учнів, від якого значною мірою залежить успішність процесу формування особистості, оскільки мовлення є підґрунтям і результатом розумової діяльності, найважливішим засобом комунікації, вираження української ментальності. Саме мовлення служить своєрідним ключем пізнавальної діяльності і, за висловленням М. І. Жинкіна, є «каналом розвитку інтелекту». Логічне, чітке, образне усне й писемне мовлення учня – показник його розумового розвитку.

Проблема розвитку зв'язного мовлення учнів висуває на одне з чільних місць словникову роботу з огляду на ту надзвичайно важливу роль, яку виконує лексика в комунікативно спрямованому навчанні рідної мови. Набуті в початкових класах уміння користуватися лексикою української мови допомагають учням точніше передавати свої думки, сприяють їхньому загальному розвитку.

Ця проблема й сьогодні викликає інтерес, оскільки синоніми є одним із найважливіших явищ у лексичній системі мови, вони виконують важливу продуктивну функцію в мовленні як засіб точного й образного висловлення думки, стилістичної диференціації текстів [8]. Водночас методика вивчення синонімів у школі, і в її початковій ланці зокрема, залишається недостатньо розробленою, а проблема збагачення словника молодших школярів ще потребує подальшого вивчення й узагальнення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Великого значення збагаченню словника учнів надавали методисти минулого К. Б. Бархін, Ф. І. Буслаєв, М. О. Рибнікова, І. І. Срезневський, К. Д. Ушинський.

Одним із джерел збагачення словникового запасу й увиразнення мовлення школярів є вивчення синонімів, які надають мові точності, ясності, барвистості. Саме за допомогою синонімів досягається точність зображення предмета, чіткість висловлення думки, урізноманітнення виражальних засобів мовлення.

На важливість систематичного збагачення мовлення учнів синонімами звертали увагу М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаєва. Проблему вивчення синонімії в шкільному курсі мови розглядали у своїх працях відомі методисти, з-поміж яких В. Я. Мельничайко, Л. М. Марченко, М. С. Васьуленко, А. М. Гольдберг, Н. К. Нікітіна, Ю. В. Новікова, М. І. Оморокова, Г. І. Сніткіна та ін.

**Мета статті** – проаналізувати дослідження науковців та методистів, спрямовані на вивчення особливостей організації словникової роботи учнів молодших класів, окреслити основні шляхи й прийоми збагачення, уточнення й активізації словника учнів.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Усі слова мови становлять її лексику (словниковий склад). Лексикою називають також певну частину словникового складу мови: лексика абстрактна, лексика термінологічна, лексика побутова, лексика емоційна і т. д. «Найбільше багатство кожного суспільства – його мова, а в мові – її словниковий склад» [3].

Лексичне багатство мови віддзеркалює рівень розвитку суспільства. В українській мові лише загальних назв (разом із термінами) кількасот тисяч, а якщо врахувати й те, що багато слів мають не одне, а кілька значень, то стане зрозумілим, наскільки неосяжна лексика високорозвиненої мови: «А мова – як море», – сказав письменник С. Плечинда, маючи на увазі лексику [2].

З розвитком знань про світ мова невпинно зростає. До речі, більшість слів у мові становлять спеціальні слова, пов'язані з різними галузями знань, культури, виробництва тощо, і лише близько десятої частини – загальноповсякденні слова [1].

Словниковий склад мови являє собою не просто набір слів. Слова в мові існують у певній системі та взаємовідношенні. Вони розрізняються за сферою й частотою вживання. Слова якнайтісніше пов'язані з позамовною дійсністю, складники якої вони позначають і на зміни в якій оперативно реагують, відбиваючи широкий соціально-історичний досвід носіїв мови [5, с. 67], тому лексична система є найбільш рухливим, найбільш мобільнішим елементом мови: у ній постійно виникають нові слова, нові значення в наявних словах, а окремі слова стають застарілими, рідковживаними, а то й зовсім забуваються, залишаючись тільки



в писемних пам'ятках. Коли ми говоримо про те, що мова поєднує минулі покоління із сучасними, зберігає й передає минулий досвід, то маємо на увазі насамперед слова, лексику.

У молодшому шкільному віці швидко росте пасивний словник – кількість слів, що розуміє дитина [5, с. 66]. Дитина розуміє всі слова, якими користуються дорослі, а також пояснення дорослого (інструкції) відносно сумісних дій. Окрім того, дитина активно пізнає світ речей, тому маніпуляція предметами для неї є найбільш значущою діяльністю, а засвоїти нові дії з предметами вона може тільки разом з дорослими.

Інструктивну мову, яка організовує дії, дитина розуміє рано. Пізніше виникає розуміння мови-розповіді. Більш легко розуміє дитина ті розповіді, які пов'язано з предметами і явищам навколишньої дійсності. Для того, щоб вона зрозуміла розповідь або казку, зміст яких виходить за межі безпосередньо сприйнятих нею ситуацій, потрібна додаткова робота – дорослі повинні цього спеціально навчити дитину.

Дуже швидко розвивається також активний словник, та все ж таки він відстає від пасивного. На початку другого року життя в активному мовленні дитини є 10–12 слів, у два роки – близько 300 слів, у три роки словник складає 1200–1500 слів. Основною частиною активного словника дитини є іменники (близько 60%), дієслова (25–27%) і прикметники (близько 10–12%) [7].

Дослідження мовлення дитини засвідчують, що темп збагачення словника дитячого мовлення досить не рівномірний, у ньому є фази прискорення й уповільнення. Спостерігаються також значні індивідуальні відмінності як у темпі збагачення словника, так і в широті його використання. Мовна діяльність дітей особливо бурхливо розвивається в період їх навчання в школі. Звертання вчителя до класу, роз'яснення, вказівки, зауваження, запитання, поправки – усе це передано в мові [2].

Свідоме ставлення до мови починається із проникнення в її лексичне багатство. Оскільки слово – найактивніша одиниця мовлення, то вивченню лексеми слід приділяти належну увагу на всіх освітніх рівнях [9, с. 14]. Достатній лексичний запас і свідоме його розуміння – одна з умов вільного володіння усним і писемним мовленням, що є фундаментальною основою розвитку навчально-пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку не лише на уроках мови, а й у процесі вивчення всіх інших предметів початкової ланки освіти [9, с. 15].

Робота над лексикою дітей молодшого шкільного віку посідає чільне місце в розвитку мовлення і мислення. Учителю початкових класів слід правильно спрямувати цю роботу, сприяти активному засвоєнню певного обсягу лексики, яка важлива дітям для їх успішного навчання, загального, всебічного розвитку. Лексична робота повинна здійснюватись у трьох напрямках:

- 1) збагачення словника дітей новими словами;
- 2) уточнення значення уже відомих дітям слів;
- 3) переведення слів з пасивного в активний словник.

Зміст роботи із збагачення словникового запасу учнів специфічний. Він складає певний список слів (словник), значення яких повинно бути роз'яснене дітям і вживанню яких вони повинні бути навчені [9, с. 17].

Слова для словникової роботи обираються виходячи з різних цілей. В одних випадках методисти за основу брали граматику-орфографічні труднощі слів, інших – їх значення-цінність для збагачення словникового запасу учнів. Перший підхід до відбору слів становить граматику-орфографічний напрямок у словниковій роботі, другий – семантичний напрямок. У шкільній практиці необхідні обидва напрямки в словниковій роботі, тому що кожен з них вирішує свої специфічні завдання.

Граматику-орфографічний напрямок об'єднав такі види роботи над словом: словниково-морфологічний, словниково-орфоепічний, словниково-морфемний, словниково-орфографічний.

Збагаченню лексичного запасу учнів початкових класів сприяє система лексичних вправ. Сприйняття і засвоєння різних категорій слів потребує особливого підходу та добору вправ. Якість засвоєння слів набагато вища тоді, коли зі словами виконувалися певні мисленнєві операції, насамперед, пояснення лексичного значення самими учнями за допомогою тексту, в якому слово вживається. Велику роль при цьому відіграють запитання вчителя, що активізують мислення дітей, спонукають їх вникати у зв'язки лексичного значення певного слова з іншими словами тексту чи змістом усього твору.

Поряд з кількісним аспектом збагачення словника дітей учитель велику увагу повинен звертати на якісний компонент словника. Важливе місце в цьому плані відводиться правильній вимові слів самим учителем, оскільки очевидним є той факт, що діти наслідують педагога в усьому, і від того, як правильно він підбирає слова, як правильно буде речення, як послідовно висловлюється, з таким самим успіхом діти сприймають і засвоюють матеріал [9, с. 16].

Під час словникової роботи потрібно працювати й над розвитком швидкості читання, розширенням кута зору читця, розвитком уваги, зорової пам'яті, удосконаленням артикуляційних навичок. Завдання на класифікацію, вилучення зайвого, визначення спільних і відмінних ознак під час цієї роботи вчать дитину логічно мислити [10]. Окреслене вміння є невіддільною умовою успішного подальшого навчання.

Теоретичних відомостей з лексики учні початкових класів не одержують (це програмовий матеріал наступних класів), а словник збагачують практичними вправами у зв'язку із засвоєнням знань за програмою початкової школи [13], тому словникову роботу потрібно поєднувати з усією системою навчання дітей у школі.

Розрізняють пасивний і активний словники. Активний – це слова, які учень вживає у мовленні, пасивний – слова, значення яких учень розуміє, але не використовує [11].

Матеріалом для розширення словникового запасу молодших школярів служать синоніми, наведені у тексті для читання. Синоніми (слова, близькі за змістом) збагачують словниковий запас учнів, допомагають уникати повторення одного й того ж слова в реченні, роблять мовлення більш точним, виразним, емоційно



забарвленим. Тому в словниковій роботі значне місце мають займати вправи з синонімами (без повідомлення цього терміна учням початкових класів). Методисти рекомендують такі вправи:

1. Відшукування синонімічних груп у тексті.
2. Добір слів, близьких за значенням.
3. Пояснення синонімів.
4. Аналіз емоційних синонімічних слів.
5. Вписування в речення синонімів, доданих у кінці вправи.
6. Складання речень з поданими синонімами.
7. Заміна невдалих, невідповідних для тексту слів або тих, що повторюються.

Значне місце на уроках читання відводиться вправам, які допомагають розширити й уточнити словник дітей. Особливо велике значення для збагачення словникового запасу учнів мають вправи на словотворення. Унаслідок такої роботи діти не лише оволодівають навичками словотворчого аналізу, а й починають розуміти залежність лексичного значення слова від його словотворчих елементів, усвідомлюють різноманітність, багатство засобів творення нових слів. Програма з рідної мови передбачає в кожному класі вивчення слів, вимову яких слід пам'ятати. До кожного з них доцільно мати малюнок і картку. Передусім слід показати і назвати зображення, пояснити лексичне значення цього слова, а потім зосередити на ньому увагу дітей. Можна запропонувати чітко повторити його хором, двом-трьом учням окремо, вимову запам'ятати. Потім учні складають з цим словом речення. Виучуване слово підкреслюють, далі записують до словничка, а вдома добирають малюнок. Застосовуючи картки з кольоровими зображеннями, вчитель має змогу викликати у дітей інтерес до навчання.

Словникова робота в певній мірі повинна мати місце повсякчас у спілкуванні вчителя з дітьми. Вчитель повинен прагнути до організації змістового спілкування, звертати увагу на мову дитини, її словниковий склад для того, щоб дитина використовувала все багатство своєї лексики в повсякденному житті.

Програма початкових класів [13] не передбачає виділення спеціальних годин на словникові вправи. Вони повинні проводитися у зв'язку із заняттями з читання, граматики й правопису і включатися як органічна частина цих занять в уроки української мови. Важливо, щоб учитель у процесі роботи над словником дітей здійснював постійний міжпредметний зв'язок (наприклад, уроків читання і письма, читання і музики та ін.). Це привчає дітей краще приглядатися до лексичного багатства і стилістичних можливостей рідної мови, сприяє розвитку загальної мовленнєвої культури. Разом з тим для роботи над словом, зокрема над багатозначністю чи прямим і переносним значенням, потрібно час від часу відводити окремі уроки, що передбачаються для розвитку мовлення. На таких уроках можуть бути і спостереження за художніми текстами, окремими реченнями, і практичні усні вправи.

У роботі над уточненням і розширенням словника учнів можна визначити такі основні напрями:

1. Лексичний (словниковий) аналіз мови художнього твору, який вивчається на уроці, і виявлення незнайомих слів і висловів, уточнення відтінків значень окремих слів і висловів, виявлення слів, ужитих у переносному значенні, добір синонімів, з'ясування їх смислових відтінків, добір антонімів, аналіз зображувальних засобів мови художнього тексту.

2. З'ясування значення слів шляхом використання різних способів: показ предмета чи дії, позначених новим для дитини словом, демонстрація малюнка, ілюстрації, слайдів із зображенням предметів, назви яких є новими для дитини, добір синонімів, антонімів, введення нового слова у контекст.

3. Виконання завдань на добір слів з певним значенням: дібрати потрібні за смислом речення іменники з поданого синонімічного ряду; дібрати прикметники для опису предметів, для характеристики людини, опису її зовнішності, настрою, свого ставлення до події, до товариша і т. ін.

4. Введення поданих слів у речення чи тексти: складання речень за опорними словами, заміна слів у реченнях відповідними синонімами чи антонімами тощо.

Спостереження за роботою над збагаченням словника в початкових класах та вивчення рівня знань і вмінь учнів з цієї теми дають підстави для висновку, що ця робота проводиться несистематично. І як наслідок – мовлення значної кількості наших школярів характеризується невиразністю, безбарвністю.

Обмеженість активного словника учнів, а також невміння добирати та правильно вживати слова, найбільш точні і влучні для певного висловлювання, є однією з причин численних та різноманітних мовленнєвих недоліків, яких учні припускаються в усному мовленні та творчих письмових роботах.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, проведений аналіз науково-методичних джерел засвідчує, що словникова робота є одним з найбільш ефективних засобів збагачення, уточнення, активізації і розвитку мовлення школярів, підвищення їхньої грамотності. Систематична, цілеспрямована й послідовна робота, спрямована на уточнення, збагачення й активізацію словникового запасу учнів сприятиме досягненню високих результатів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бих І. Мовно-мовленнєвий розвиток учнів початкових класів як необхідна умова успішного навчання / *Magistr*, 2005. Вип. 1. С. 96.
2. Буденкевич Ю. Поради батькам: як працювати над словом в молодшому шкільному віці // Початкова школа, 1997. № 10. С. 11.
3. Варзацька Л. О. Активізація мовленнєвої діяльності учнів / Початкова школа, 1991. № 2. С. 28.
4. Варзацька Л. О., Трохименко Т. О. Українська мова та читання: підручник для 2 кл. закладів загальн. серед. освіти: у 2 ч. Ч. 1. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2019. 160 с.
5. Гільбух Ю. З., Пенькова О. І. Психологічні аспекти словникового розвитку молодших школярів / Початкова школа, 1979. № 12. С. 66–67.
6. Державний стандарт початкової освіти (2018 р.). Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. №87. Початкове навчання та виховання. 2018. № 28–29. С. 41–45.



7. Забіяка В. Робота зі словником / Початкова школа, 1997. № 10. С. 8.
8. Карунна Н. М. Збагачення словникового запасу під час засвоєння граматично-орфографічних знань / Початкова школа, 1991. № 2. С. 31.
9. Коршун Т. Слово – основний продукт мовленнєвої діяльності, центральна одиниця внутрішнього лексикону / Рідні джерела, 2001. № 2. С.14. 17.
10. Луцак Н. Збагачення лексики школярів-шестиліток / Початкова школа, 1996. № 7. С. 13.
11. Місяк П. Системність роботи зі словниковими словами / Початкова школа, 1997. № 4. С. 21.
12. Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с. URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>.
13. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
14. Чипурко В. П. Українська мова та читання : підручник для 2 кл. закладів загальн. серед. освіти : у 2 ч. Ч. 2. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2019. 160 с.

УДК 37.013.42-053.6]:316.624

Юлія НУЖНА

**ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЯК ЧИННИК ВИНИКНЕННЯ РИЗИКУ ВИБОРУ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, професор Омельяненко С.В.*

*У статті обґрунтовано особливості підліткового віку, які мають вирішальне значення у виборі стратегії особистісного й психічного розвитку, та можуть слугувати чинниками виникнення ризику вибору адиктивної поведінки. У статті розглянуто статистичні дані щодо масштабів й темпів розповсюдження адиктивної поведінки у підлітків, що ставить під загрозу фізичне, психічне й моральне здоров'я підростаючої молоді в Україні. Зроблено акцент на висвітленні основних причин виникнення адиктивної поведінки підлітків.*

**Ключові слова:** підлітки, адиктивна поведінка, криза, поведінкові реакції, ризик, вибір.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі свого розвитку українське суспільство зіткнулося з низкою негативних явищ, які впливають на фізичне, психічне й моральне здоров'я нації. До таких деструктивів слід віднести наступні: нестійка політична ситуація в країні, військовий конфлікт на Сході України й виклики, пов'язані з подоланням пандемії COVID-19 та ін. У таких умовах соціального і психічного напруження не всі можуть розв'язати власні проблеми, стресові ситуації, життєві перешкоди, з якими людина стикається, що призводить до виникнення у них адиктивної поведінки. Особливу значимість дана проблема набула в колах молоді, зокрема в підлітків, що актуалізує тему нашої статті.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У сучасній науці все більше значення надається вивченню адикції як однієї з форм девіантної поведінки з формуванням намагання відійти від реальності. Адиктивна поведінка є предметом дослідження таких науковців, як Т. Андреева, О. Безпалько, О. Якунчикова, та ін. Так, О. Безпалько трактує поняття «адиктивна поведінка» як поведінку людини, якій властиві намагання відійти від реальності через зміну свого психічного стану з допомогою різних хімічних речовин або деяких видів діяльності, у цілях підтримки у себе інтенсивних емоцій [1]. Схоже визначення надає і О. Якунчикова.

Праці психологів О. Леонтьєва, А. Личко, Х. Ремшмідта та ін. вказують на проблеми становлення особистості у підлітковому і юнацькому віці, на їхні базові характеристики, які є основою, що сприяє формуванню складної структури особистості в майбутньому.

Учені А. Ареф'єв, Н. Іванець, Н. Сирота, В. Ялгонський та ін. досліджують психічні й поведінкові розлади, пов'язані з уживанням неповнолітніми психоактивних речовин.

Значна увага таких дослідників, як Т. Бордюженко, Л. Леонова, А. Нагорна, Н. Пихтіна та ін. зосереджена на профілактиці адиктивної поведінки підлітків. Зокрема Т. Бордюженко вивчає адиктивну поведінку підлітків як педагогічну проблему, визначає основні причини її виникнення, оцінює наслідки й окреслює можливі шляхи профілактики.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, які розкривають різні аспекти досліджуваної проблеми, виникла необхідність визначити особливості підліткового віку, які можуть стати чинником виникнення ризику вибору адиктивної поведінки, що і є **метою** статті.

**Виклад основного матеріалу.** У психолого-педагогічних роботах підлітковий вік розглядається як кризовий етап у житті людини, в становленні її особистості. Це вік, коли неабияк змінюється свідомість та взаємовідношення з сім'єю, друзями, суспільством у цілому. Великий вплив на підлітка мають і біологічні фактори: стрімкий розумовий та фізичний розвиток, статеве дозрівання.

Розглянемо особливості новоутворень і поведінкових реакцій, властиві підлітковому віку, що є важливим для нашого дослідження.

У концепції Д. Ельконіна вказується, що центральним новоутворенням підліткового віку є виникнення уявлення про себе як «не про дитину»; підліток починає відчувати себе дорослим, намагається бути і рахуватися дорослим, він відкидає свою приналежність до дітей, у нього ще відсутнє відчуття справжньої дорослості, але є велика потреба у визнанні його дорослості оточуючими [9, с. 300].

Видатний психолог Л. Виготський вважав проблему інтересів у підлітків «ключем до усієї проблеми психологічного розвитку підлітка» [4, с.297–298]. Учений виокремив декілька груп інтересів підлітків які назвав домінантами: егоцентрична (інтерес підлітка до власної особистості); домінанта далі (установка



підлітка на широкі, великі масштаби, які для нього набагато більш суб'єктивно прийнятні, ніж ближні, поточні, сьогоденні); домінанта зусилля (тяга підлітка до опору, подолання, до вольових напруг, які іноді виявляються в упертості, хуліганстві, боротьбі проти батьківського авторитету, протесті й інших негативних проявах); домінанта романтики (прагнення підлітка до невідомого, ризикованого, до пригод, до героїзму). Л. Виготський підкреслював, що у підлітковому віці має місце період руйнування і відмирання старих інтересів і період дозрівання нової біологічної основи, на якій згодом розвиваються нові інтереси. Психолог був переконаний, що якщо на початку фази розвитку інтересів стоїть під знаком романтичних прагнень, то кінець фази знаменується реалістичним і практичним вибором одного найбільш стійкого інтересу, здебільшого безпосередньо пов'язаного з основною життєвою лінією, що обирається підлітком [4]. Сутність кризи підліткового віку Л. Виготський убачав у глибокій якісній зміні усього процесу психічного розвитку людини, а не в якихось яскравих зовнішніх вираженнях цих змін.

Л. Божович вважала, що у підлітковому віці відбуваються кардинальні перетворення в різних сферах психіки, значним змінам піддається мотиваційна сфера. Саме у перехідному періоді виникають і формуються моральні переконання, а в кінці підліткового віку актуалізується таке новоутворення як самовизначення. Самовизначення характеризується усвідомленням себе в якості члена суспільства і конкретизується у новій суспільно значимій позиції [2].

Німецький психіатр Х. Ремшмідт у процесі вивчення психологічного аспекту дорослішання підлітків надає значимості таким явищам, як пристосування підлітків до свого тіла, їхній когнітивний і особистісний розвиток, статеве дозрівання. Учений актуалізує їхню важливу особливість – порівняння себе з ровесниками. На думку науковця, погане уявлення про процеси зростання у поєднанні з хворобливою увагою до уявлень про норму можуть стати причиною зниження самооцінки й почуття власної значимості. Х. Ремшмідт відзначає, що процес дозрівання головним чином залежить від навколишнього середовища, від можливостей потенцій розвитку перетворитися у дійсність. У цьому процесі важливу роль відіграє сім'я, соціальне положення й референтна група, тобто група, з якою підліток себе порівнює [10].

Багато учених звертають увагу на характер проблем, які виникають у підлітків у зв'язку зі статевим дозріванням. Зокрема, І. Кон стверджує про важливість того, «як сам підліток сприймає, переживає й оцінює пубертатні зміни й події, чи готовий він до них, чи викликають вони у нього тривогу або радість і т.д.» [5, с. 202]. Психолог звертає увагу на той факт, що якщо підліток не в змозі прийняти свою власну сексуальність, яка формується, то він несвідомо намагається відгородитися, сховатися від «фактів життя» за допомогою психологічних захисних механізмів [5, с. 211]. Такими механізмами можуть стати аскетизм, демонстрація відсутності інтересу до чуттєвості та ін.

Отже, у підлітковому віці людина починає проявляти дорослішання, намагається «відшукати» себе, усвідомити власні можливості й здібності. Разом з тим підлітки зіштовхуються з труднощами, різними стресовими впливами, що потребують від них певних стратегій подолання перешкод. Якщо не вдається «знайти» себе в позитивному руслі, то підліток може знайти себе в неприйнятних для суспільства ролях.

Як стверджують науковці Л. Леонова і Н. Бочкарьова, кризовим періодам притаманні значні прориви в психіку підсвідомого, важко контрольовані або зовсім неконтрольовані імпульси. Таким явищам сприяють втрата відчуття безпеки й комфорту, порушення внутрішньої рівноваги, збільшення тривоги тощо. У зв'язку з цим виникає небезпека вибору адиктивної лінії поведінки [6, с. 18]. Тобто підлітки стикаються з проблемами адекватного сприймання реальності, зумовлені процесами становлення особистості. Тривога, страхи, втрата комфорту, самостійне вирішення проблем та величезна кількість інших факторів підштовхує підлітка обрати шлях адиктивної поведінки.

У звіті Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) за 2019 рік, який уклали за результатами міжнародного опитування, а в Україні проводять раз на чотири роки, наводяться такі статистичні дані: 50% українських підлітків мають досвід куріння, 86% вживали алкоголь, а 18% пробували наркотики. У звіті також зазначається, що серед підлітків великої популярності набирає вживання кальяну, а частка дітей, які його спробували хоч раз становить 32%. Причому кальян більше курять дівчата (34%), ніж хлопці 31%. Дедалі популярнішими стають електронні сигарети та їхні різновиди, які курили хоча б один раз половина опитаних підлітків [12].

Загрозливого значення набуває вживання дітьми пубертатного віку алкоголю, зокрема серед 15-річних дітей частка хлопців, які хоча б раз вживали алкоголь, становить 79%, а серед дівчат – 87%. Збільшується кількість тих, хто пробує алкоголь й починає пити до 14 років, що вказує на негативні тенденції [12].

Під час опитування підлітки вказали, що найпоширенішими причинами, чому вони вживають алкоголь є наступні: щоб почувати себе бадьорим, коли перебуваєш у поганому настрої (17%); допомагає забути про свої проблеми (17%); для подолання депресії або під час нервової напруги (17%). Значний відсоток становлять такі причини, як-от: подобається відчуття (14%); для отримання кайфу (12%). Але серед причин є і такі, які вказують на намагання підлітків йти в ногу зі своїми ровесниками, а саме: щоб не почуватися осторонь (8%), щоб «вписатися» до групи, яка тобі подобається (8%), щоб подобатися іншим (4%) [12].

Отже, як бачимо, підлітки піддаються адиктивній поведінці не тільки через вікові особливості, відхилення нервової діяльності, але і через вплив різних соціальних груп, до яких вони входять, особливо через мікрогрупи.

Загрозливих масштабів набирає й вживання підлітками наркотиків. Майже кожен п'ятий підліток хоча б раз у житті вживав якусь наркотичну речовину, при цьому хлопців і дівчат серед них майже порівну [12].

Такі загрозливі масштаби й темпи розповсюдження адиктивної поведінки у підлітків ставлять під загрозу фізичне, психічне й моральне здоров'я підростаючої молоді.





У сучасних наукових дослідженнях розглядаються різні точки зору на основні причини виникнення адиктивної поведінки підлітків. Зокрема К. Усенкова вважає, що на формування адиктивної поведінки підлітків впливає неможливість задовольнити гостру потребу неповнолітнього в суспільному визнанні, що в свою чергу штовхає дитину до асоціальних і антисоціальних груп, де в процесі стихійно групового спілкування формується адиктивна життєва стратегія [13, с. 79]. Л. Леонова ж переконана, що адиктивна поведінка в підлітків виникає у процесі бажання покращити свій психологічний стан під час подолання ними труднощів, гнітючості, стомлюваності [6, с. 12]. Учені В. Москаленко та А. Усков та ін. причиною розвитку адикції вважають реакцію людини на стрімкі темпи прогресу, політичну й економічну нестабільність, а також на девальвацію загальнолюдських цінностей [8]. У таких умовах людині, а особливо підлітку, важко адаптуватися в швидкозмінному світі, не відстаючи при цьому від темпів розвитку соціуму. Тому за допомогою алкоголю, тютюну, кальяну, наркотиків, різних хімічних речовин та патологічної залежності від комп'ютерних ігор, соціальних мереж, переїдання, тривалого слухання музики тощо діти підліткового віку намагаються зняти з себе соціальне й психологічне напруження. З цього приводу Т. Бордюженко говорить, що «якщо в свідомості людини бажання втекти від реальності, пов'язане зі зміною психіки, починає домінувати й стає провідною ідеєю, то це призводить до психічної та фізичної залежності, що є фундаментом адиктивної поведінки індивіда» [3, с. 13].

Варто вказати на ще одну важливу причину виникнення адиктивної поведінки у підлітків, пов'язану з невмінням організувати й раціонально використати свій вільний час. Вільний час для молодшої людини завжди був однією з вагомих життєвих цінностей. Уміння і способи розпорядження своїм вільним часом є важливим чинником соціалізації. Як показують психологічні дослідження М. Савчина, наявність вільного часу, який людина не має можливості заповнити цікавими для неї формами дозвільної діяльності, стає джерелом негативних переживань, відчуття нудьги, смутку, самотності, незадоволеності життям, дратівливості, різного роду депресивних настроїв чи станів підвищення агресивності [11]. Така проблема дійсно існує, оскільки ми пересвідчилися в цьому під час власного дослідження у період проходження виробничої практики в Комунальному закладі «Дитячий будинок «Наш дім» Кіровоградської міської ради Кіровоградської області». Під час опитування, що проходило у формі бесіди, ми з'ясували, що підлітки (8 чоловік) проводять однакову кількість часу, активно відпочиваючи (спорт, прогулянки тощо), і беззмістовно, у середньому 41 хв. на день, що становить 11,6 % усього вільного часу підлітка. При цьому на творчі й пізнавальні справи вони відводять усього 8,5% свого вільного часу (улюблені справи та інтелектуальні ігри у середньому 30 хв. на день). Нами з'ясовано, що найбільше часу підлітки хочуть приділяти та приділяють телевізору й комп'ютеру (або смартфон, планшету), які захоплюють їхню увагу, відволікають від інших пізнавальних, творчих і корисних справ, водночас часто викликають агресивні або депресивні стани. Щодо читання, то підлітки надають перевагу пригодам-фантазіям, детективам, але такому виду діяльності мало відводиться часу, оскільки на читання просто не вистачає часу. Виявлений у ході досліджень брак різноманітних зразків проведення підлітками вільного часу, реальних переживань, переважання спілкування з ровесниками через різноманітні сучасні гаджети (смартфон, планшет тощо) позбавляє дітей шансів на всебічний розвиток. Відповіді підлітків, отримані нами під час опитування, засвідчують, що більшість із них (шестеро підлітків) не задоволена тим, як вони проводять вільний час і бажать змінити це, але в них відсутній досвід, як це зробити, і неформоване вміння раціонально використовувати свій вільний час, що не дає їм змоги зробити своє дозвілля цікавим і змістовним.

**Висновки.** Отже, підлітковий вік є одним із кризових етапів у становленні особистості людини. Дослідники виокремлюють такі особливості підліткового періоду, які є групою чинників ризику у виборі адиктивної поведінки, а саме: підвищений егоцентризм; тяжіння до спротиву, упертості, протесту; устремління до невідомого, ризикованого; загострене бажання до дорослішання, незалежності; незрілість моральних переконань; хворобливе реагування на пубертатні зміни й події, нездатність сприйняти свою сексуальність, яка формується; здатність до перебільшення ступеня складності проблеми та ін. Стикаючись з проблемами адекватного сприймання реальності, зумовлені процесами становлення особистості, які викликають тривогу, страхи, втрату комфорту, підштовхує підлітка обрати шлях адиктивної поведінки.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 256 с.
3. Бордюженко Т. А. Адиктивна поведінка підлітків як педагогічна проблема Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2013. Вип. 36. С. 12–17.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / под ред. Д. Б. Эльконина. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
5. Кон И. С. Введение в сексологию. Москва : Медицина, 1989. 336 с.
6. Леонова Л. Г., Бочкарева Н. Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте : учебно-методическое пособие. Новосибирск, 1998. 94 с.
7. Личко А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. Москва : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. 416 с.
8. Москаленко В. Д. Когда любви слишком много: Профилактика любовной зависимости. Москва : Психотерапия, 2010. 224 с.
9. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. Изд. 3-е, стереот. Москва : Тривола, 1998. 352 с.
10. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М. : Мир, 1994. 320 с.
11. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки. К. : Україна. Віта, 1996. 130 с.
12. Скільки п'ють і курять підлітки в Україні – дослідження. BBC NEWS UKRAINE : веб-сайт. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/features-49999874> (Дата звернення 18.10.2020).
13. Усенкова Е. В. Деструктивные изменения личности в генезисе аддиктивного поведения подростков. Апробаця: научно-практический журнал. Махачкала, 2013. №6(9). С.79–83.



УДК 373.3.016:908

Аліна ПЕТРОВА

**КРАЄЗНАВЧА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мартін А. М.*

*У статті визначено місце і роль краєзнавчої роботи у навчально-виховному процесі учнів початкової школи. Теоретично та практично обґрунтовано педагогічні умови та методику використання краєзнавчого матеріалу у початковій ланці освіти. На основі аналізу наукової літератури висвітлено погляди зарубіжних та вітчизняних мислителів й педагогів на значення краєзнавства в системі освіти. За допомогою анкетування проведено обстеження молодших школярів та виявлено рівень знань учнів з краєзнавства. Раціональне поєднання різноманітних активних форм навчання учнів, сприяє формуванню інтересу до краєзнавчого матеріалу, готовності до самостійної пошукової діяльності.*

**Ключові слова.** Краєзнавча робота, національна свідомість, навчально-виховний процес, початкова школа, молодші школярі.

**Постановка проблеми.** Важливою потребою розвитку суспільства у нових соціально-економічних умовах є відродження духовності і національної самобутності українського народу. Одним з основних завдань школи, як зазначається у провідних нормативних документах держави – є виховання в учнів любові до Батьківщини, шанобливого ставлення до історичних пам'яток, формування національної свідомості дітей, поваги до історії та традицій свого народу, активізації діяльності школярів щодо покращення умов життя у своїй місцевості, підвищення духовного і матеріального рівнів життя народу, формування активної громадської позиції.

Відповідно до вимог Концепції нової української школи і Державного стандарту початкової загальної освіти до складу обов'язкових знань із різних предметів освітніх галузей початкової школи у певному обсязі мають входити конкретні знання про рідний край («малу Батьківщину») як частину національної спадщини України.

Особливої актуальності краєзнавча робота набуває у наш час. Краєзнавча робота дає вчителю завдяки компетентнісному підходу вивчити психолого-педагогічні особливості учнів, виявити їхні інтереси та здібності, визначити участь у суспільно-корисній роботі. Виконання індивідуальних завдань краєзнавчого змісту формує у школярів пізнавальний інтерес до краєзнавчих знань, а через них – і до історії рідного краю.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Ідея вивчення рідного краю та використання краєзнавчих матеріалів у процесі навчання була обґрунтована ще в працях відомого чеського педагога Я. Коменського. Пізніше окремі аспекти виховного впливу краєзнавства досліджували Д. Локк, М. Ломоносов, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці. На важливе значення краєзнавства у вихованні дітей вказували українські вчені й педагоги М. Галушинський, В. Геринович, О. Духнович, А. Макаренко, С. Рудницький, С. Русова, К. Ушинський, І. Ющишин та ін. У педагогічних творах К. Д. Ушинського переконливо доведена необхідність ознайомлення дітей з природою в процесі спостереження реальних явищ і предметів найближчого оточення, а також підкреслюється важливість нагромадження в результаті цього чуттєвого досвіду учнів для їхнього розумового, морального та фізичного розвитку.

Значну увагу вивченню школярами рідного краю приділяв В. Сухомлинський, який вважав неможливим повноцінне виховання молодших школярів без спілкування з природою рідного краю.

На сучасному етапі дослідженням цієї проблеми займаються Т. Завгородня, С. Золотухіна, О. Сухомлинська, М. Чепіль та ін.

**Мета статті.** Визначення місця і ролі краєзнавчої роботи у навчально-виховному процесі учнів початкової школи. Теоретично обґрунтувати та практично апробувати педагогічні умови та методику використання краєзнавчого матеріалу у початковій ланці освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Найбільш глибокими факторами, що впливають на розвиток патріотичних почуттів, є фактори природовідповідності. Любов до рідної землі проявляється у любові до рідного дому, школи, вулиці, села, міста. Цим самим дитина здобуває свій перший патріотичний досвід шляхом непомітного звикання до навколишнього середовища, природи, побуту, традицій і звичаїв свого народу. Вивчення у початковій школі навчальних курсів дає можливість використовувати краєзнавчий матеріал на різних уроках, особливо актуальним його використання є на уроках природознавства.

При дослідженні даної проблеми в першу чергу доцільно звернутись до змісту програм початкових класів та підручників, з'ясувати, що для краєзнавчого матеріалу передбачено вище зазначені державним документом і як реалізується принцип у змісті навчальних підручників.

Аналізуючи підручник 4 класу «Природознавство» для учнів початкових класів, ми помітили, що там є певна кількість тем з краєзнавства. Учні вивчають про історію свого рідного міста чи села, побут, традиції, а також і в загальному вивчають про свою країну, її символіку, свята та традиції.

Підручник «Природознавство» для учнів початкових класів, містить в собі певний матеріал який побудований на краєзнавчому принципі. Матеріали, які подані у підручнику містять в собі елементи науковості, доступності та систематичності. Подано практичні роботи, які розвивають самостійність у навчальній діяльності молодших школярів. Кожна тема ілюструється яскравими малюнками, також подаються певні тлумачення нових слів – усе це активізує і зацікавлює увагу школярів початкових класів.



Навчальна програма передбачає конкретні методи роботи для вивчення предмету «Природознавство», а саме: метод спостереження, дослідження, моделювання та експеримент, тобто для поглибленого вивчення краєзнавчого матеріалу слід також застосовувати і різноманітні форми роботи (екскурсії, прогулянки, подорожі). На цих уроках діти спостерігають, досліджують навколишнє середовище. В дітей виховується потреба у необхідності оберігати і любити Батьківщину, свій рідний край. Водночас формуються екологічне мислення, екологічна поведінка.

Отже, зміст курсу дає змогу учневі набути цілісні знання про людину і її життєвий світ – про природу рідного краю, рід, родину, народні традиції, духовний спадок минулих поколінь українського народу.

Аналізуючи педагогічне досягнення вчителя початкових класів 4 класу Комунального закладу Первозванівське навчально-виховне об'єднання "Загальноосвітня школа I-III ступенів дошкільний навчальний заклад", можна сказати, що при викладанні природознавства вчитель використовує природний матеріал своєї області, використовуючи художню літературу, тематичну наочність. Все це сприяє свідомому засвоєнню матеріалу, виховуванню любові до рідного краю.

Велику увагу приділяє такому виду роботи, як спостереження. Оскільки, діти вчать узагальнювати свої спостереження і робити висновки, а все це розвиває і поглиблює кругозір і знання дитини про навколишнє середовище. Вважає, доцільним використання краєзнавчого матеріалу на уроці, але тільки фрагментами використовує матеріал через відсутність інформації.

Отже, з аналізу змісту програм, підручників і вивчення передового педагогічного досвіду дає підстави стверджувати, що краєзнавчий матеріал використовуються в навчально-виховному процесі початкової школи. Однак не всі резерви його ще використані.

Виходячи з нашого дослідження, нас цікавило питання, як оперують краєзнавчими знаннями самі учні 4 класу, та як впливає використання краєзнавчого матеріалу на їх психічний розвиток. Такий підхід давав можливість прогнозувати відтворення реальної ситуації щодо визначеного аспекту дослідження.

Для того, щоб визначити рівень сформованості знань школярів, з'ясувати співвідношення між краєзнавчою обізнаністю дітей, її впливи на зміст програмного матеріалу ми розробили і застосовували анкетування, враховуючи при цьому основні вимоги до неї та матеріалу, що підбирається, його значення для учня.

Результати проведеного експерименту дозволили зробити наступні висновки:

- учні недостатньо обізнані з краєзнавчим матеріалом, що сповільнює та дещо утруднює ефективне засвоєння основного програмного матеріалу;

- високий рівень засвоєння знань визначається не лише його поєднанням з краєзнавчим матеріалом, а й врахуванням розвитку пізнавальної сфери молодшого школяра;

- вчителі в меншій мірі враховують основні дидактичні умови використання краєзнавчого матеріалу на уроках в початкових класах.

З метою підвищення якості знань учнів, за допомогою використання краєзнавчого матеріалу, а саме при вивченні основного матеріалу, нами проводилося дослідження. В якому, за допомогою вправ, можна визначити рівень засвоєння учнями навчального матеріалу з краєзнавства. Завданнями експерименту було перевірити:

- вплив основних дидактичних умов на ефективність засвоєння основного програмного матеріалу учнів;

- оволодіння школярами краєзнавчим матеріалом і вміння застосувати ці знання на практиці;

- вміння учнів орієнтуватись у різноманітності краєзнавчих відомостей та самостійному їх підборі;

- виявити роль краєзнавчого матеріалу у психічному розвитку молодших школярів;

- усвідомлення ролі природи рідного краю у житті людини.

Опираючись на краєзнавчий матеріал ми мали можливість спостерігати за тим, як змінюється рівень якості знань дітей, їх пізнавальних інтересів та мотивація учіння. Повідомлення краєзнавчого характеру допомагають засвоєнню виучуваного на уроці, формують бажання займатись самостійною дослідницькою діяльністю, спрямованою на вивчення природи рідного краю.

Запропоновані нами форми роботи забезпечують розвиток спостережливості школярів, їх естетичних почуттів, довірливої уваги та її стійкості, вміння конкретизувати та класифікувати об'єкти та явища оточуючого світу, аналізувати залежність між ними, виділяти головне та другорядне. Раціональне поєднання різноманітних активних форм навчання учнів, сприяє формуванню інтересу до краєзнавчого матеріалу, готовності до самостійної пошукової діяльності, її збереження та захист.

Основне завдання нашого дослідження ми вбачали в тому, щоб при комплексному підході поглибити розуміння дітьми взаємозв'язків у природі, взаємозалежності між її об'єктами та явищами. Крім того ми хотіли показати, як потрібно добирати цей матеріал у відповідності до вікових та індивідуальних особливостей дітей, їхнього психічного розвитку.

У дослідженні визначено, що основними дидактичними умовами, які забезпечують ефективність використання краєзнавчого матеріалу на уроках початкової ланки освіти є:

- дотримання критеріїв: науковості, доступності, багатофункціональності, емоційної насиченості та особистісної значущості для учнів;

- використання краєзнавчих відомостей має здійснюватись систематично та цілеспрямовано;

- необхідність активізувати пізнавальну діяльність учня.

У шкільній практиці якість краєзнавчої роботи залежить від багатьох педагогічних чинників: рівень методичної підготовки вчителя з краєзнавства, його взаємини з учнями, допомога громадськості, позитивне



ставлення школи до організації краєзнавчої роботи – все це в єдиному комплексі забезпечує успіх навчально-виховного процесу під час вивчення рідного краю.

Проведене дослідження показало, що підвищення якості знань учнів початкових класів з краєзнавчого матеріалу з використанням різноманітних форм і методів навчання, правомірно розглядати в якості ефективного підходу до розв'язання проблеми вдосконалення навчально-виховного процесу в сучасних умовах початкової ланки освіти.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, результати експериментального дослідження дали можливість визначити наступні методичні рекомендації:

- застосовувати різноманітні форми і методи навчання молодших школярів на уроках «Природознавства»;
- розвивати пошуково-дослідницьку діяльність краєзнавчого характеру в учнів початкових класів на уроках «Природознавства»;
- формувати зміст та об'єм краєзнавчої інформації дітей молодшого шкільного віку на основі застосування краєзнавчих понять.

Дослідження підтвердило гіпотезу – навчально-виховний процес буде значно ефективнішим, якщо краєзнавчий матеріал на уроках у початкових класах використовуватиметься з дотриманням основних дидактичних вимог, дослідницько-пошукової роботи учнів та поєднанням форм і методів навчання при викладанні уроків в початкових класах.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брижак Н. Ю. Роль і місце краєзнавчої роботи у навчально-виховному процесі учнів початкової школи. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2013. Вип. 1. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2013\\_1\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_1_6)
2. Гільберг Т.Г., Сак Т.В. Природознавство: підруч. [для 4-го кл. загальноосвіт. навч. закл.] К.: Генеза, 2015. 176 с.
3. Кравець Н.В. Краєзнавча робота в контексті навчально-виховної діяльності сучасного закладу освіти: методичний посібник. Дубно, 2016. 156 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://super.urok-ua.com/krayeznavcha-robota-v-konteksti-navchalno-vihovnoyi-diyalnosti-suchasnogo-zakladu-osviti/>
4. Прокопчук В. Деякі аспекти теорії і методології шкільного краєзнавства. «Краєзнавство». 2011. № 3. с. 29-36

УДК 37.013.77 (091) (075.8)

**Анастасія ПОДОЛЯН**

### **ІСТОРІЯ СТАВЛЕННЯ ЛЮДСТВА ДО ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шишова І. О.*

*Історія олігофренопедагогіки є відображенням динаміки ставлення людства до людей з особливостями інтелектуального розвитку. У статті здійснено спробу дослідити ключову термінологію, міжпредметні зв'язки історії олігофренопедагогіки, проаналізувати сучасні підходи до визначення розумової відсталості, простежити еволюцію динаміки ставлення представників науки і практики до людей з порушеннями інтелектуального розвитку.*

*Ключові слова: розумова відсталість, порушення інтелектуального розвитку, історія, олігофренопедагогіка, динаміка, еволюція.*

**Постановка проблеми.** Історія олігофренопедагогіки є складовою спеціальної (корекційної) педагогіки, наукою, яка вивчає умови виникнення і розвитку виховання та навчання розумово відсталих людей, виявляє і аналізує передумови появи, сутність та історико-педагогічне значення тих педагогічних систем, що виникали в минулому, і сучасних, простежує зародження і становлення наукового знання, що становить теоретичні основи олігофренопедагогіки, і його зв'язку з розвитком науки взагалі, і, насамперед, педагогіки [4]. Джерелами історії олігофренопедагогіки є: пам'ятки стародавньої писемності, манускрипти, рукописи з питань спеціальної освіти й виховання; архівні матеріали, мемуарна та критична література; твори живопису, літератури, скульптури; законодавчі акти, закони, проекти, звіти, доповіді конкретних держав у минулому; педагогічна, медична, навчальна й методична література минулого; матеріали періодичного друку минулого.

**Аналіз досліджень.** Аспектам роботи із дітьми, що мають особливості розумового і фізичного розвитку, присвячено праці В. Бондаря, І. Єременка, Н. Засенко, І. Колесника, А. Колупаєвої, М. Кота, С. Миронової, В. Синьова, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет, М. Ярмаченка.

Перші спроби створення періодизації розвитку олігофренопедагогіки належать О. Граборову, О. Дьячкову, Х. Замському, К. Турчинській. М. Малофєєвим була запропонована власна періодизація розвитку національних систем спеціальної освіти. Вітчизняна історико-педагогічна наука охоплює ряд досліджень історії складових спеціальної педагогіки. Це праці В. Бондаря, О. Граборова, О. Дьячкова, Х. Замського, В. Золотоверх, Л. Одинченко, К. Турчинської, М. Ярмаченка, М. Супруна [3], Н. Назарової, Г. Пеніна, І. Шишової [4; 5] та інших вчених.

**Мета статті:** 1. Дослідити ключову термінологію, міжпредметні зв'язки історії олігофренопедагогіки. 2. Проаналізувати сучасні підходи до визначення розумової відсталості. 3. Простежити еволюцію динаміки ставлення представників науки і практики до людей з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Історія олігофренопедагогіки охоплює значний відрізок часу, протягом якого розвивалося, змінювалося ставлення держави і суспільства до людей з порушеннями інтелекту. Кожен



етап становлення системи олігофренопедагогіки співвідноситься з конкретним періодом розвитку держав, суспільств, їх ставленням до осіб з розумовою відсталістю.

Першими римськими вченими, завдяки яким вчення про розумову відсталість та інші психофізичні розлади набуло поширення, стали **Цельс** і **Соран** [1], першим представником педагогіки, який висловив думку про необхідність турботи й виховання розумово відсталих, був знаменитий педагог **Ян Амос Коменський** (1592–1670), а перший клінічний опис вродженого слабоумства, для позначення якого тоді найчастіше використовувався термін «ідіотія», було зроблено в кінці XVIII ст. На початку XIX ст. професор медичної школи **Філіп Пінель** (1745–1826) дав визначення цьому поняттю як одній з форм психічного захворювання, різновиду психозу, що зводиться до порушення функцій розуму і/або почуттів, а його учень і співробітник **Ж. Ескіроль** (1772–1840) продовжив реформи й активно боровся за право хворих, увів у лікарняний режим обходи пацієнтів, історії хвороби, уперше виокремив види розумової відсталості: олігофренію та деменцію, образно порівнював олігофренію з бідняком, який ніколи не мав багатства, а деменцію, сутність якої полягає у втраті розумових здібностей з часом, з багатством, що розорився.

У 1837 році шотландський лікар **Джон Коннолі** (1794–1866) запропонував повністю ліквідувати усі форми утиску хворих, приниження їх людської гідності. Він ввів у словник лікарів та психіатрів два нових слова – по *restrent* – «ніяких обмежень» – які стали його лозунгом і лозунгом майбутніх поколінь спеціалістів, які працювали і працюють з психічно хворими та розумово відсталими.

Особливе значення мають погляди на розумову відсталість **П'єра Жана Жоржа Кабаніса** (1757–1808), французького філософа, лікаря, який зводив психічні і соціальні явища до фізіологічних процесів.

**Жан Марі Гаспар Ітар** (1775–1838) – французький лікар, член Академії медицини, якому належить перший науковий опис спроб виховання дитини, яка до 12-річного віку була ізольована від людського суспільства, – «айверонського дикуна», що навчився розуміти примітивні фрази. Ж. Ітар не зміг перетворити його на повноцінну людину, але результати дослідження довели, що людину з глибокою інтелектуальною недостатністю можна чомусь навчити.

На хід подальшого розвитку теорії і практики олігофренопедагогіки вплинула виключно успішна діяльність з виховання і навчання недоумкуватих у Франції лікаря-педагога **Едуарда Сегена** (1812–1880). Спираючись на власне бачення проблеми розумової відсталості, Е. Сеген підтвердив і зміцнив вже наявне в науці, але досить несміливе припущення, що глибоко розумово відсталі діти і підлітки можна і потрібно навчати.

Справою життя **Йоганна Якоба Гуггенбуля** (нім. Johann Jakob Guggenbühl, 1816–1863) стала перша унікальна спеціалізована лікарня для хворих кретинізмом, відкрита в 1840 році на схилі гори Абендберг на висоті 1100 м над рівнем моря, недалеко від Інтерлакена, в місцевості, обраній за принципом найбільш мальовничого пейзажу, де він застосовував до пацієнтів комплекс, що складається з трьох авторських методик: лікування, навчання і підготовки до праці; займався розвитком інтелектуальних задатків у пацієнтів, лікувальною гімнастикою, для них влаштували ванни з цілющими травами.

У розвиток педагогічної форми допомоги людям з інтелектуальною недостатністю великий внесок вніс англійський психіатр **Вільям Айрленд** (1832–1903). Його праця «Ідіотизм і тупоумство» (1877) не тільки містила клінічну картину недоумства, а й пропонувала педагогічні та методичні підходи до навчання розумово відсталих.

З 1894 року починається діяльність першого в Росії притулку, організованого **Катериною Костянтинівною Грачовою** (1866–1934), де здійснювалося піклування, виховання і навчання дітей з важкими формами розумової відсталості і комбінованими порушеннями. Спрямованість діяльності К. Грачової та її педагогів–сучасників у сфері навчання та виховання розумово відсталіх дітей була новою сторінкою у створенні основ вітчизняної дефектологічної теорії і практики.

Італійський психіатр **Санте де Санктис** (1862–1935), працюючи над проблемою класифікації розумової відсталості, доходить висновку, що особливості патогенезу не можуть бути підставою для визначення ступеня інтелектуальної неповноцінності, оскільки при одному й тому самому патогенезі може бути різною клініко-психологічна картина дефекту.

**Альфред Біне** (1857–1911), займаючись проблемами психології індивідуальних відмінностей і дитячої психології, досліджував і проблеми вимірювання розумового розвитку дітей. Найбільшої популярності після тестів Біне набула шкала, розроблена американським психологом і психіатром, психодіагностом **Д. Векслером** (1896–1981). У цих тестах добір завдань також має емпіричний характер. Але, на відміну від системи Біне, завдання в них дані не в хронологічній щодо віку послідовності, а поділені функціонально на дві групи (вербальні й невербальні, або субтести дії), кожна з яких містить серію задач. У цілому завдання в тестах Векслера значно різноманітніші. Завдання кожного типу мають варіанти, розташовані у порядку вікової трудності.

Працюючи з розумово відсталими дітьми у клініці Римського університету, а потім з дітьми з робочих сімей в одному з передмість Риму (кінець XIX – початок XX ст.), **Марія Монтессорі** (1870–1952), створила оригінальну педагогічну систему, в основу якої було покладене врахування закономірностей дитячого розвитку в умовах депривації і забезпечення адекватних етапам цього розвитку спеціально організованих умов виховання і навчання. Вагому роль в історії олігофренопедагогіки М. Монтессорі відіграла і завдяки своїм власним творчим починанням, безпосередньо працюючи з учнями і створивши свій дидактичний матеріал, необхідний для розвитку у дитини елементарних уявлень про навколишній світ, а також для розвитку її різноманітних почуттів.



Одна з найбільш цілісних концепцій реформаторської педагогіки, що вплинула на спеціальну педагогіку, – «Йена-план», належить німецькому педагогу **Петеру Петерсену** (1884-1952). Основою концепції є ідея виховання і розвитку особистості у «Школі праці та спільного життя» – у колективі і через колектив. Перебування в різновікових групах, згідно з думкою П. Петерсена, давало кожній дитині більші можливості для розвитку, ніж при гомогенному складі.

Бельгійський вчений, доктор медицини, ректор Брюссельського університету, який одночасно був і старшим лікарем першої бельгійської допоміжної школи **Жан Демор** (1867-1941), автор книги «Ненормальні діти. Виховання їх дома і у школі», всебічно проаналізував медико-біологічні основи формування особистості дитини з певними вадами психічного та фізичного розвитку. Особливої методичної досконалості набули дисципліни практичного спрямування, серед яких виділяють гімнастику, ручну працю та виправлення вад мовлення.

Видатний радянський психолог, автор багатьох експериментальних і теоретичних досліджень в галузі загальної, дитячої, педагогічної, спеціальної, а також клінічної психології **Лев Семенович Виготський** (1896-1934) висунув прогресивну тезу про провідну роль навчання і виховання у психічному розвитку дитини.

Однією із центральних фігур вітчизняної дефектологічної науки, була особистість професора **Олексія Миколайовича Граборова** (1885–1949), який одним з перших серед дефектологів царської Росії у 1915 році відкрив у Петербурзі допоміжну школу для глибоко розумово відсталих дітей, творчо розкрив методологічні засади теорії навчання та виховання розумово відсталі дитини, всебічно розглянув питання комплексного вивчення та навчання учнів, які мають певні особливості у фізичному та розумовому розвитку, започаткував сучасну класифікацію корекційної педагогіки [3].

Засновниця дитячої психіатрії в СРСР **Груня Юхимівна Сухарєва** (1891–1981) розробила еволюційно-біологічну концепцію порушень психіки, дослідила вплив фактора вікової реактивності на клінічні прояви при різних психічних захворюваннях у дітей і підлітків. Ученою вперше описані окремі нозологічні форми психічних захворювань в дитячому та підлітковому віці.

Наукові праці з проблем особливостей уроку в допоміжній школі, навчання розумово відсталих дітей застосовувати знання на практиці, динаміки працездатності розумово відсталих учнів і специфіки виконання ними навчальних завдань з різних предметів, диференційованого навчання дітей з вадами інтелектуального розвитку, їх морального виховання видатного вченого, доктора педагогічних наук, професора **Івана Гавриловича Єременка** (1916–1992) збагатили скарбницю вітчизняної та європейської олігофренопедагогіки.

Результати досліджень, які проводилися **Л.С. Вавіною** (1936), є вагомим внеском у розвиток теорії і практики національної спеціальної педагогіки. Людмила Сергіївна – відомий в Україні та за її межами вчений в галузі спеціальної педагогіки, автор понад 200 науково-методичних праць, серед яких 4 монографії, 8 науково-методичних посібників, 32 методичних рекомендацій, 38 навчальних програм, дидактичні матеріали для учнів спеціальних шкіл, більше 120 статей.

Насьогодні олігофренопедагогіка вивчає проблеми навчання, виховання і соціальної адаптації дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (давньогрец. ὀλίγος – малий + φρήν – розум + педагогіка (грец. παιδαγωγική – майстерність виховання).

Термінами, якими у сучасній вітчизняній науці прийнято позначати інтелектуальні порушення, є наступні. Розумова відсталість [2] – виразне, незворотне системне порушення пізнавальної діяльності, яке виникає внаслідок дифузного органічного пошкодження кори головного мозку. У цьому визначенні підкреслюють наявність трьох ознак, першою з яких є органічне дифузне пошкодження кори головного мозку; другою – системне порушення інтелекту; третьою – виразність та незворотність цього порушення. Брак хоча б однієї з цих ознак свідчить про наявність не розумової відсталості, а іншого виду дизонтогенезу. У МКХ-10 розумову відсталість визначено, як стан затриманого чи неповного розвитку психіки, який, передусім, характеризується порушеннями здібностей, що проявляються в період дозрівання та забезпечують загальний рівень інтелектуальності (когнітивних, умовних, моторних та соціальних здібностей). За сучасною міжнародною класифікацією психічних захворювань виділяють чотири ступені розумової відсталості, які співвідносяться з показниками рівня розумового розвитку, вираженими в інтелектуальному коефіцієнті: глибокий (F-73) – ідіотія (IQ = 0-19); важкий (F-72) – виразна імбецильність (IQ = 20-34); помірний (F-71) – легка імбецильність (IQ = 35-49); легкий (F-70) – дебільність (IQ = 50-69).

Залежно від часу виникнення розумову відсталість поділяють на олігофренію (вид розумової відсталості, який виникає внаслідок органічного пошкодження мозку в пренатальний, натальний або ранній (до трьох років) період дитинства і виявляється у тотальному психічному недорозвитку, визначається не етіологічними чинниками, а раннім впливом цих чинників на мозок) та деменцію (вид розумової відсталості, який виникає внаслідок пошкодження кори головного мозку у період після двох-трьох років і виявляється у виразному зниженні можливостей інтелекту та в частковому розпаданні вже сформованих психічних функцій).

У США в останні роки змінилася офіційна точка зору на розумову відсталість як на стан, в якому важливим компонентом виступає не інтелектуальний дефект, а дефіцит адаптації.

У Франції практика інтеграції «неприспосованих» дітей в умовах освітнього навчання будується на трьох основних принципах: максимальної близькості до звичайного шкільного середовища; забезпеченні різних варіантів і видів інтеграції; надання спеціалізованої допомоги та підтримки (здійснення взаємозв'язку між лікуванням і навчанням). У дошкільних освітніх установах – дитячих садках, де перебування не є



обов'язковим і куди приймають дітей віком від 2 до 6 років, вихованці, найчастіше діти групи ризику або ті, які мають порушення в розвитку, перебувають під спостереженням співробітників «Організації спеціалізованої допомоги». До її складу входять психологи, фахівці з психомоторики і психічного виховання. Нерідко роботу з дітьми починають з раннього віку в рамках програми з раннього втручання.

У Німеччині спеціальне педагогічне сприяння представлено як завдання, що стоїть перед усіма школами, підставою для постановки такого завдання є висока оцінка ефективності роботи шкіл, розташованих за місцем проживання дітей.

У Японії спеціальні дитячі садки для дітей з інтелектуальною недостатністю відсутні. До початку шкільного навчання діти цієї категорії відвідують масові дитячі садки або спеціалізовані невеликі групи денного перебування. Спеціальна школа для розумово відсталих дітей має три ступені: початковий, неповний середній та середній (профпідготовка). У ці школи, як правило, направляють дітей з помірною або важкою формою розумової відсталості, тому на початковому ступені проводять роботу з розвитку сенсорної і моторної сфер, формування базових життєвих навичок і умінь (мови і комунікативних умінь, навичок самообслуговування тощо). У навчанні широко використовується діяльнісний підхід, у тому числі і методологія Монтесорі-педагогіки, навчання в умовах колективної діяльності (метод проєктів), поведінкова терапія.

**Висновки.** 1. Досліджуючи ключову термінологію, міжпредметні зв'язки історії олігофренопедагогіки, відмітимо широкі взаємозв'язки цієї науки з найважливішими сучасними напрямками розвитку наукової думки та практики. 2. Аналіз сучасних підходів до визначення розумової відсталості свідчить про досить прискіпливий підхід до діагностики цієї групи порушень, пошук подальших шляхів диференціації та індивідуального підходу до кожної дитини.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Каннабих Ю. В. История психиатрии. Монография. М.: Академический проект, 2012. 426 с.
2. Синьов В. М. Психология розумово відсталого дитини: Підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.
3. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець XIX – перша половина XX ст.): Монографія. К.: Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2005. 328 с.
4. Шишова І. О. Історія корекційної психопедагогіки. Кропивницький: ФОП Піскова М.А., 2020. 116 с.
5. Шишова І. О. Історія олігофренопедагогіки. Кропивницький: ФОП Піскова М.А., 2020. 76 с.

УДК 316.48–053.6

**Катерина ПОЗНЯК**

### СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ ІЗ СІМЕЙ ГРУП РИЗИКУ

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

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Рацун О. А.

У статті розкрито теоретичний аналіз проблем соціально-педагогічної роботи підлітків із сімей груп ризику. Визначено сутність та зміст соціальної реабілітації цих підлітків.

**Ключові слова:** підлітки, сім'я, група ризику, соціально-педагогічна робота, реабілітація.

**Постановка проблеми:** Трансформаційні процеси, які відбуваються в Україні, торкнулися майже всіх сфер життєдіяльності й позначилися в першу чергу на сім'ї, на соціально-економічних умовах її розвитку, реалізації нею основних функцій як соціального інституту. Виховний потенціал сім'ї, на думку багатьох учених, на сучасному етапі зазнає серйозних змін та деформацій. Незважаючи на всі складнощі й суперечності у здійсненні сім'єю виховної функції, саме родина має найбільші можливості впливу на дітей [2]. У разі відмови сім'ї від своєї пріоритетної ролі місце «вихователя», духовного наставника посідають або ЗМІ, які останнім часом посилили свій вплив – завдяки яскравості, емоційності, гедоністичному напрямку, й готові конкурувати з батьками за інтенсивність і термін дії на молоде покоління, або найближче соціальне оточення (двір, підліткове середовище), або віртуальний світ (інтернет, комп'ютерні ігри тощо) [1].

Ученими доведено, що всебічний розвиток дітей тісно пов'язаний з умовами, в яких вони зростають. Самоусвідомлення, упевненість дитини в собі і своєму майбутньому значною мірою залежать від можливості жити безпечним і гідним життям. Дефіцит виховання призводить до того, що деякі підлітки із сімей груп ризику мають занижену самооцінку, підвищену агресивність, тривожність, невпевненість у собі, неадекватне уявлення про власну особистість, неповноцінність через неможливість задоволення потреб, що виникають. У таких сім'ях ускладнюється соціалізація та педагогічне виховання дітей і підлітків, що може зумовити протиправну поведінку останніх.

У сучасних наукових працях достатньо висвітлено концепції соціально-педагогічної роботи з різними категоріями сімей, особливу увагу приділено сім'ям з дітьми з особливими потребами (Н. Дементьева, І. Іванова, А. Капська, Є. Холостова), проблемним сім'ям (З. Зайцева, В. Оржеховська, І. Трубавіна), проте недостатньо розроблено технології соціальної роботи з підлітками із сімей груп ризику.

Особливе місце посідають роботи, присвячені питанням соціальної та педагогічної реабілітації (Л. Акагов, І. Зверева, Л. Коваль, Т. Лях, Р. Овчарова, П. Українець, С. Хлебик, А. Ходорчук), педагогічної реабілітації (Л. Баранська, Б. Вульф, В. Доній, І. Єрмаков, В. Загвязинський, Г. Несен, Л. Сохань). Розробці та матеріалах доповідей та повідомлень Регіональної науково-практичної конференції 8 впровадженню моделей соціальної роботи з дітьми та учнівською молоддю присвячено ряд досліджень О. Безпалько, Н. Грабовенко, О. Караман, Г. Лактіонової, Р. Овчарової, С. Толстоухової, та ін.

**Мета:** вивчити особливості підлітків із сімей груп ризику.



**Виклад основного матеріалу:** Підлітковий вік відзначається корінними зрушеннями, обумовленими перебудовою раніше складених структур і виникненням нових. Саме тут закладаються основи свідомої поведінки, вимальовується загальний напрям у формуванні моральних уявлень і соціальних настанов. Зміст, термін, особливості переходу до цього віку, а від нього до юності обумовлені умовами суспільного розвитку. За останні роки чимало наукових робіт психологів О. О. Мізерної, Я. О. Гомовського та ін. присвячені психологічним аспектам підліткового віку [3].

**Соціально-педагогічна робота** – різновид соціально-педагогічної діяльності, який здійснюється у певній соціальній інституції та який спрямований на точно визначений об'єкт впливу; засіб реалізації соціальної політики, як соціальний локатор, який визначає наслідки соціальної політики, і як діяльність із надання різного роду захисту, допомоги та підтримки людині, сім'ї чи спільноті у складних життєвих ситуаціях.

Сучасні підлітки – це покоління, яке бачить світ інакше, ніж попередні покоління. Міжособистісне спілкування розширює горизонти інформації, дозволяючи їм пізнавати реалії, які перебувають за межами навколишнього світу [5]. Вони віддають перевагу індивідуальній праці перед колективною. У них панують мотиви, які направлені на самоусвідомлення, самовираження, самооцінку в праці, затвердження свого «Я», вироблення рис характеру, необхідних для самостійного життя.

Фактори, які впливають в сім'ї на особистість дитини, спеціалісти умовно поділяють на три групи. Перша – це соціальне мікросередовище сім'ї, в якій здійснюється залучення дітей до соціальних цінностей і ролей, введення їх до складнощів і суперечностей навколишнього світу. Друга – внутрішня і зовнішня сімейна діяльність, переважно побутовий труд. Третя група – саме сімейне виховання, тобто комплекс цілеспрямованих педагогічних дій [2].

**Сім'я групи ризику** – це та категорія родин, що в силу певних обставин схильна до негативних зовнішніх впливів з боку суспільства та його кримінальних елементів, що є причиною дезадаптації дітей і дорослих. Основними чинниками виникнення «сімей групи ризику» є наступні обставини: пияцтво одного або обох батьків; їх асоціальна поведінка (дармоїдство, жебрацтво, злочинство, проституція та ін.); виникнення на квартирі притонів для кримінальних і асоціальних елементів; сексуальне розбещення батьками власних дітей, торгівля ними; вбивство одного з батьків на очах дітей товаришами по чарці або іншим батьком; відбування одним з батьків терміну тюремного ув'язнення; психічні захворювання батьків; жорстоке поводження з дітьми та ін.

Аналіз умов життя таких родин показує, що неможливо виділити одну головну причину, що послужила чинником ризику. Так, наприклад, соціальна невлаштованість батьків призводить до психологічного напруження, що в свою чергу породжує сімейні конфлікти, загострення не тільки подружніх, але й дитячо-батьківських відносин.

На мою думку, соціально-педагогічна робота з підлітками із сімей груп ризику – це комплекс заходів, що спрямованих на зміну ситуації розвитку підлітка, шляхом підвищення його адаптивного потенціалу й комунікативної компетентності, а також гармонізації стосунків між батьками та дітьми.

**Висновки:** Аналіз наукової літератури показав, що, по-перше, більшість учених вказують на зростання кризових станів в підлітковому віці, які можуть стати причиною появи девіантної поведінки. По-друге, проблеми підлітків загострюються, якщо на них додатково діють психологічно-травматичні фактори, серед яких – відсутність правильного сімейного виховання та прикладу батьків, вплив засобів масової інформації, соціуму та «вулиці». По-третє, підлітки із сімей груп ризику – це категорія дітей, які потребують особливої уваги з боку психологів, соціальних педагогів та соціальних фахівців; по-четверте, розглядаючи характеристику та вплив деяких сімей груп ризику (малозабезпечених, багатодітних, неблагонадійних, неповних тощо) можна зробити висновок, що їх виховний потенціал занадто знижений і негативно впливає на соціалізацію підлітків; по-п'яте, соціальну реабілітацію використовували тільки тоді, коли з'являлися суттєві відхилення у здоров'ї, поведінці або діяльності підлітків, проте на мою думку соціально-педагогічну роботу з підлітками із сімей групи ризику потрібно виконувати на початковому етапі, коли тільки підлітки з такої сім'ї потрапили в поле зору соціальних фахівців та закладів освіти, аби запобігти соціально-педагогічній занедбаності підлітків та уникнути проблем під час соціалізації.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Николаєва В. І. Соціально-педагогічна робота з сім'ями групи ризику / В. І. Николаєва // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: зб. наук. праць. – Серія №11. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – Вип. 5. (Частина II) – С.85-89.
2. Николаєва В. Підлітки із сімей груп ризику як об'єкт соціально-педагогічної реабілітації / В. І. Николаєва // Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту імені Т.Г.Шевченка. Випуск 50. Серія: педагогічні науки. – Чернігів: ЧДПУ, 2008. – С.137-141.
3. Каптеров П.Ф. Про сімейне виховання. Навч. посібник для студ. Вищ. I середовищ. Пед. Учеб. Закладів. – М.: Академія, 2002
4. Олиференко Л.Я. Соціально-педагогічна підтримка дітей групи ризику. – М.: Академія, 2002
5. Куликова Т.А. Сімейна педагогіка та домашнє виховання: Підручник для студ. Пед. Учеб. Закладів. – 2-е видання, виправлене і доповнене. – М.: «Видавничий центр «Академія», 2007
6. Оржеховська В.М. Про концепцію превентивного виховання дітей і молоді // Практична психологія та соціальна робота. – №3. – 2001. – С.8-9.
7. Попелишко О.А. Оцінка сучасного стану протиправної поведінки неповнолітніх // Науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці, 1999. – Вип.43: Педагогіка і психологія. – С.191-199.





УДК 373.3.015.3:165.021

**Катерина ПРОЦЕНКО**  
**СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ**  
**ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Баранюк І. Г.*

*У статті визначено важливість та особливість формування критичного мислення учнів початкових класів, а також висвітлено його структуру. На основі аналізу праць науковців визначено завдання та наведено способи розвитку критичного мислення у освітньому процесі з дітьми молодшого шкільного віку.*

**Ключові слова:** критичне мислення, характеристика критичного мислення, початкова школа, структура критичного мислення, формування критичного мислення.

**Постановка проблеми.** Стаття присвячена дослідженню розвитку критичного мислення, методів його формування, основних принципів та прийомів, які має використовувати вчитель, здійснюючи освітній процес, для досягнення успішного результату у формуванні особистості учнів початкової школи.

**Актуальність** даної статті обумовлюється перспективністю вивчення розвитку критичного мислення учнів, оскільки інтелектуалізація ринку праці – невід’ємний процес сьогодення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У витоків проблеми критичного мислення стояли такі видатні вчені як Дж. Дьюї, І. Д. Кант, А. Леонтьєв, І. Я. Лернер, Т. Рокмор, С. Л. Рубинштейн. Аспекти розвитку критичного мислення висвітлено у працях українських науковців О. С. Доценко, Л. В. Києнко-Романюк, Д. Клустер, О. Пометун, А. Рахімов, І. Сущенко. Розвитку критичного мислення молодших школярів присвятили свої праці О. В. Белкіна-Ковальчук, Г. М. Ковтун, Н. Мелекєсцева, О. Л. Шквир.

**Метою** статті є відображення значення критичного мислення для сучасної особистості та вивчення загальних положень методології розвитку критичного мислення.

**Виклад основного матеріалу.** В сучасних умовах становлення України і створення Нової української школи важливе значення має формування творчої і критично мислячої учнів. Безперечно, формування вміння особистості бути спроможною вчасно й доречно відповідати викликам сучасності є одним із основних завдань виховання та освіти. У нестійких умовах становлення особистості, виявлення і розвиток її обдарованості має низку особливостей [3].

Сьогодні критичне мислення стає базою сучасної освіти, його розвиток диктується різноманітними соціальними зрушеннями та безперервним розвитком суспільства. Людина, намагаючись знайти істину, зверталася до засад критицизму, які були започатковані ще в античній філософії Ксенофонтом, Сократом, Платоном та активно впроваджувалися в діяльність давньогрецьких шкіл [2, с. 215].

У книзі «Критичне мислення: що потрібно кожній людині, щоб вижити в швидкоплинному світі» Р. Пауль запропонував таку робочу дефініцію: критичне мислення – це мислення про мислення, коли ви мислите задля вдосконалення свого мислення.

Тут важливими є дві обставини:

1) критичне мислення – це не просте мислення, а мислення, яке спричиняє самовдосконалення;

2) бажане самовдосконалення проходить із навичками використання стандартів коректного оцінювання процесу мислення. Коротко кажучи, це самовдосконалення мислення на підставі певних стандартів [1, с. 97].

Аналіз зарубіжних досліджень показав, що не існує єдиного визначення критичного мислення. Різні вчені мають власний погляд на зміст даного поняття. Ураховуючи неоднорідність поглядів та підходів до тлумачення критичного мислення, у сучасній педагогіці маємо значну кількість авторських трактувань цього поняття.

У сучасній педагогіці існує значна кількість трактувань поняття «критичне мислення». Проаналізувавши різні тлумачення поняття «критичне мислення» можна визначити найголовніше: в основі критичного мислення лежить аналіз та оцінка дійсності з метою виведення власного висновку.

Критичне мислення – це наукове мислення, суть якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно довіри до будь-якого твердження: чи мусимо ми його сприйняти, чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо.

Філософи говорять, що критичне мислення є процесом мислення відповідно до стандарту. Просто залучити людину до процесу критичного мислення неможливо. Це має бути зроблено з урахуванням належних умов і засобів, і повинно, зокрема, враховувати особливості формування її поглядів і переконань та впливом на цей процес нашої поведінки чи дії [4, с. 89].

Отже, критичне мислення можна визначити як окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю та передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв’язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти [4, с. 91].

Критичне мислення має такі характеристики:

1. Самостійність. Ніхто не може мислити за людину, висловлювати її думки, переконання, ідеї тощо. Мислення стає критичним, тільки якщо має індивідуальний характер.

2. Постановка проблеми. Критичне мислення досить часто починається з постановки проблеми, бо її розв’язання стимулює людину мислити критично.



Початок розв'язання проблеми – це збирання інформації за нею, бо роздумувати «на порожньому місці» фактично неможливо.

3. Ухвалення рішення. Закінчення процесу критичного мислення – це вирішування, яке дозволить оптимально розв'язувати поставлену проблему.

4. Чітка аргументованість. Людина, яка мислить критично, повинна усвідомлювати, що часто одна й та сама проблема може мати декілька розв'язань, тому вона має підкріпити ухвалене нею рішення вагомими, переконливими, власними аргументами, які б довели, що її рішення є найкращим, оптимальним.

5. Соціальність. Людина живе в соціумі, тому доводити свою позицію людина повинна в спілкуванні. У результаті спілкування, диспуту, дискусії людина поглиблює свою позицію або може щось змінити в ній [6, с. 8].

До критичного мислення не відносять:

- просте запам'ятовування (пам'ять комп'ютера набагато ширша, ніж наша, але це не значить, що комп'ютер може мислити).

- розуміння складних ідей (коли ми працюємо над розумінням чужої ідеї, наше власне мислення пасивне – ми лише сприймаємо те, що створив хтось інший).

- творче/інтуїтивне мислення (мозок творця працює несвідомо – у цьому й головна відмінність) [6, с. 7].

Тому метою розвитку критичного мислення є здатність:

- брати за основу такі методи навчання, які би сприяли розвитку критичного мислення та самостійного навчання учнів початкових класів як у рамках навчальної програми, так і в позашкільній діяльності;

- впроваджувати форми і методи, які допоможуть учням початкових класів грамотно працювати з додатковими інформаційними джерелами;

- розвивати в учнів початкових класів пізнавальну, особистісну, самоосвітню компетентності, критичне мислення, творчі здібності;

- виховувати прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації, самопізнання [5, с. 18].

Основними принципами, які формують основу критичного мислення, є принцип виявлення і оспорювання припущень, перевірка фактичної точності і логічної послідовності, розгляд контексту; вивчення альтернатив. Зважаючи на мету нашого дослідження, цей перелік доповнюємо іншими принципами, які на нашу думку, є важливими для формування критичного мислення у педагогів. Це принцип використання наявного педагогічного потенціалу; аксіологічний принцип; принцип емоційного інтелекту.

Потрібна така педагогічна модель процесу навчання, яка б враховувала когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий аспекти критичного мислення й давала змогу забезпечити відповідні педагогічні впливи. Вона має передбачати чітке планування очікуваних результатів навчання як підвищення рівня критичного мислення молодших школярів – цілепокладання, організацію активного навчання таким чином, щоб створити простір для самостійних міркувань і рішень кожного молодшого школяра, забезпечення позитивного клімату навчання, який створюватиме емоційні стимули для успішного навчання критичного мислення засобами різних навчальних предметів.

Так ставлення та установки молодших школярів оптимально розвиваються в умовах кооперативного навчання, мисленнєві операції формуються у процесі оволодіння предметним контентом за допомогою запитань високого рівня, спрямованості та розумовій дисципліні сприятимуть постановка цілей діяльності, її регламент і контроль результатів. Нарешті відкрита поведінка молодших школярів стимулюється за допомогою позитивного та негативного підкріплення її позицій, поглядів і дій, з боку не лише вчителя, а й однолітків.

Кожний тип мислення має свій змістовний та операційний блоки. Змістовний блок критичного мислення складається з двох частин:

• загальнометодологічні принципи (переконавання в необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; урахування інших точок зору; готовність бути критичним і самокритичним);

• загальні стратегії (розділити проблему на частини; розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми; використати смислові та графічні організатори, щоб представити проблему різними способами; розглянути окремі випадки, щоб «відчутти» проблему; аналіз засобів та цілей).

До операційного блоку критичного мислення належать такі процедури:

• усвідомлювати проблему, діалектичний зв'язок між суперечностями;

• доводити – добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі докази;

• знаходити контраргументи;

• помічати факти, що суперечать власній думці;

• обґрунтовувати;

• оцінювати – співвідносити об'єкт дослідження з певною системою цінностей (наявне з належним);

вибирати одну з багатьох альтернатив; усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов); використовувати різні критерії та контексти;

• спростовувати (принцип фальсифікації);

• узагальнювати;

• висувати гіпотези;

• робити висновки.

При навчанні, орієнтованому на розвиток критичного мислення учнів постійно запитують про те, чого вони дізналися, стимулюють застосовувати нові ідеї, порівнювати їх з тими, що викладені в підручниках,



активно обговорювати те, чого вони навчаються у малих групах. На уроці переважає процес самостійного дослідження, конструювання знань учнями у процесі активної пізнавальної діяльності. Реально навчатися новій ідеї людина може лише в боротьбі з проблемами, які ця ідея створює для неї, вибудовуючи нові ментальні моделі або переконання. Цей процес потребує від неї визнання того, що власні переконання є помилковими, і повільного трансформування старих переконань у нові.

Критичне мислення передбачає неупереджене дослідження предмета або проблеми. Процес починається з визначення того, що ми вже знаємо з того чи іншого питання, та чого належить навчитись.

Потім слід приступити до вільного виявлення фактів і розгляду варіантів, і в кінці перейти до заснованого на цих фактах осмислення. Потім порівнюються інформація, зокрема й упередження і забобони як власні, так і інших учнів, і фахівців, й виробляється основа для власного судження.

В процесі розвитку критичного мислення учні навчаються, коли обговорюють, дискутують зі своїми однокласниками. А однокласники навчаються, слухаючи один одного, реагуючи та сприймаючи свої відповіді. Всі учні обдумують речі, працюючи разом. Учні разом можуть знати більше, знайти більше і мати більше ідей, ніж кожен з учнів індивідуально.

На основі вивчення науково-педагогічної літератури попередніх пунктів нами було визначено такі особливості критичного мислення молодших школярів: самостійність, аналітичність, логічність, соціальність.

**Самостійність.** Мислення стає критичним тільки за тієї умови, якщо носить індивідуальний характер. Більшість молодших школярів отримали дошкільну освіту, постійно оволодівають новими знаннями у школі, з Інтернет ресурсів; мають певний життєвий досвід. Тому учні початкових класів здатні на основі інформації, якою вони володіють, самостійно вирішувати визначену проблем.

**Аналітичність.** Критичне мислення передбачає відбір інформації на основі використання інтелектуальних технік. Учитель має навчити учнів аналізувати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати інформацію для того, щоб вони сформулювали власні думки і прийняли самостійне рішення.

**Логічність.** Аргументи і висновки учнів мають відповідати основним рисам логічного мислення – це чіткість, послідовність, несуперечливість, доказовість. За таких умов учень може побудувати правильне міркування і розв'язати визначену проблему.

**Соціальність.** Критичне мислення є соціальним. Кожна думка перевіряється і поглиблюється, якщо вона обговорюється з іншими. Тому доводити істинність своєї думки учні повинні під час спілкування. Вчителю необхідно навчити учнів використовувати комунікативні техніки для доведення істинності власного судження: уміння слухати інших, відстоювати власну точку зору, змінювати власну позицію на підставі контраргументів [7, с. 30-31].

Таким чином, аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що орієнтація навчання на розвиток критичного мислення в учнів початкової школи потребує врахування як психологічних, так і педагогічних та методичних умов реалізації технології критичного мислення.

Критичне мислення містить у собі важливий виховний аспект, завдяки якому учням прищеплюється відповідальність, почуття колективізму, самостійність.

Отже, критичне мислення виникає тоді, коли учні починають вирішувати конкретну проблему. Фокусування на проблемах стимулює природну допитливість учнів і спонукає їх до критичного мислення. Тільки у подоланні конкретної проблеми, відшукуючи свій власний вихід із скрутною ситуації, учень дійсно мислить. А основне призначення критичного мислення полягає у розв'язуванні неординарних практичних проблем, розв'язання задач, формулювання висновків, ймовірнісна оцінка, ухвалення рішень.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Paul R. W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive In A Rapidly Changing World. – 3-rd edition revisited. – Santa Rosa, CA. 1993. – 178 p.
2. Барулин В. С. Социальная философия / В. С. Барулин. – М. : Фаир - Пресс, 1999. – 560 с.
3. Большакова І. Розвиток критичного мислення / І. Большакова // Початкова освіта. – 2012. – № 11. – С. 3–7.
4. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен / О. І. Пометун // Український педагогічний журнал. 2018. – № 2. – С. 89 – 98.
5. Пометун О. І. Сучасний урок / О. Пометун, Л. Пироженко // Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. – К.: А.С.К., 2004. – С. 15 – 20.
6. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови: Навчально-практичний посібник / О. С. Нікітченко, О. А. Тарасова. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2017. – 104 с.
7. Шквир О. Л. Критичне мислення молодших школярів : сутність і особливості / О. Л. Шквир // Молодь і ринок. – № 4 (171). – 2019. – С. 27 – 31.

УДК 373,3,106;[51+004

**Катерина РУБАН**

### **ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В. В.*

*У статті висвітлено важливість та особливості формування алгоритмічного мислення учнів початкових класів на уроках інформатики та математики. На основі аналізу сучасних програм, підручників та методичної літератури теоретично обґрунтовано методик у впровадження в освітній процес навчання математики та інформатики навчання елементів алгоритмізації. Такий методичний підхід сприятиме*



ефективному формуванню алгоритмічного мислення молодших школярів та забезпечить більш високий рівень розвитку мислення в молодшого школяра.

**Ключові слова:** алгоритмічне мислення, алгоритм, алгоритмізація.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства характерним є впровадження інформаційних технологій у всі сфери діяльності людини. Фундаментальні зміни, що відбуваються у системі освіти викликані новим розумінням цілей, цінностей освіти, а також необхідністю використання новітніх технологій навчання. Одним із основних завдань освіти є побудова потужної школи мислення школяра, розвиток його інтелекту та алгоритмічного мислення.

Актуальність дослідження полягає в тому, що в даний час існує проблема в необхідності нового типу освітнього результату, орієнтованого на вирішення реальних життєвих завдань. Сучасний здобувач освіти – це особа, яка володіє набором ключових компетенцій, або загально навчальних умінь, у тому числі і сформованим інтелектуальним апаратом. Останній, крім усього іншого, включає розвинене логічне і алгоритмічне мислення. Проте в цілому рівень логічної культури молодших школярів на сьогоднішній день не можна визнати задовільним. Причиною цього є відсутність роботи над цілеспрямованим логічним розвитком учнів на ранніх етапах навчання. Нині алгоритмічне мислення тісно пов'язується із комп'ютерною грамотністю. Дійсно, здатність розробляти й використовувати алгоритми – основний елемент комп'ютерної грамотності. Але алгоритмічне мислення – це значно ширше поняття. Воно стосується повсякденної нашої діяльності як на практиці, так і в навчанні. Адже ми щоденно складаємо алгоритми різних дій. Користування алгоритмічними прийомами мислення в будь-якій ділянці практичної діяльності стає вимогою часу, повз якої школа пройти не може.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Особливу увагу приділили проблемі розвитку логічного і алгоритмічного мислення молодших школярів такі дослідники фахівці, як:

А. Амонашвілі, М. Богданович, С. Козлова, Я. Коломенський та ін.

Як показує досвід, у шкільному віці одним з ефективних способів розвитку мислення є розв'язування школярами нестандартних логічних завдань. Крім того, розв'язування нестандартних логічних завдань здатне прищепити інтерес дитини до вивчення «класичної» математики та інформатики. Педагогами неодноразово стверджувалося, що розвиток у дітей логічного мислення – це одне із найважливіших завдань початкового навчання. Уміння мислити логічно, виконувати висновки без наочної опори, зіставляти судження за визначеними правилами – необхідна умова успішного засвоєння навчального матеріалу.

Однією з основних цілей вивчення математики є формування і розвиток мислення людини, насамперед, абстрактного мислення, здатності до абстрагування й уміння «працювати» з абстрактними, «невловимими» об'єктами. У процесі вивчення математики в найбільш чистому виді може бути сформоване логічне (дедуктивне) мислення, алгоритмічне мислення, інші складові мислення – такі, як сила і гнучкість, конструктивність і критичність тощо [1, с. 18]. Великого значення в організації роботи з розвитку логічного мислення дітей шестирічного віку набули праці видатних педагогів і психологів: Л. Виготського, О. Леонтьєва, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, О. Савченко, Д. Ельконіна, І. Стеценко, Т. Байбари, К. Щербакової, Т. Степанової, Н. Баглаєвої. Окремі аспекти формування та розвитку мислення учнів у процесі навчання математики досліджували Н. Глузман, Н. Жигайло, Т. Зайцева, М. Ігнатенко, В. Імбер, М. Ковальчук, Т. Кривошея, З. Сердюк, О. Смально, Ю. Сморжевський, В. Таточенко та інші [7].

Описуючи процес розвитку мислення дітей молодшого шкільного віку, слід зазначити, що в 6-7-8 років дитина ще мислить конкретними категоріями. Наприклад, стіл для неї ще конкретний стіл в школі, або вдома. Портфель – це конкретний портфель, що належить їй, або іншій конкретній дитині. У цей період відбувається перехід від наочно-образного до словесно логічного, понятійного мислення. У першокласників такий процес переважно характеризується конкретністю й спирається на наочні образи, сприймання й уявлення. У словнику психологічних понять К. Платонова логічне мислення визначається як «вид мислення, сутність якого полягає в орієнтуванні понять, суджень і висновків з використанням законів логіки». У психолого-педагогічній літературі поняття «логічне мислення» недостатньо диференціюється від понять «абстрактне», «концептуальне», «теоретичне», «вербально-логічне». Іноді вони трактуються як синоніми. На думку В. Бродовського, В. Грушевського, сутність логічного мислення полягає в маніпулюванні поняттями, судженнями та умовиводами з використанням законів логіки. За словами С. Рубінштейна, логічне мислення включає операції порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, абстракції, елементів дедукції та індукції. У дослідженнях О. Запорожця була представлена проблема безперервності розвитку різних видів мислення дітей. Автор зазначає, що формування логічного мислення відбувається не в ізоляції, а на основі візуальної форми.

**Мета статті** – впровадження в процес навчання математики та інформатики розв'язування завдань з елементами алгоритмізації, яке буде сприяти ефективному формуванню алгоритмічного мислення молодших школярів та забезпечить більш високий рівень розвитку мислення у молодшого школяра.

**Виклад основного матеріалу.**

Невичерпні можливості сучасних інформаційних технологій часто залишаються невикористаними через неготовність нашого мислення до засвоєння та активного використання законів і логіки світу комп'ютерів. Тому формування алгоритмічної грамотності повинно здійснюватися на основі формування основних логічних структур мислення, яке, за твердженням психологів, найбільш сприятливе в молодшому шкільному віці.

Початкові фундаментальні знання інформаційної грамотності групуються навколо поняття «алгоритм». Спочатку термін «алгоритм» уживався для позначення десяткової позиційної арифметики та алгоритмів



цифрових обчислень, а згодом – для позначення будь-яких алгоритмів [4]. Тривалий час цим терміном користувалися лише математики, як точна вказівка виконавцю здійснити послідовність дій, спрямованих на досягнення зазначеної мети чи на розв'язання поставленої задачі. Поняттям алгоритму широко користуються в найрізноманітніших галузях науки, техніки, виробництва. У багатьох випадках результат діяльності людини безпосередньо залежить від того, наскільки чітко відчуває вона алгоритмічну суть своїх дій: що робить у певний момент, у якій послідовності, який передбачує результат тощо. Усе це визначає особливий стиль культури мислення й поведінки людини. Тому формування алгоритмічного мислення учнів - важливе й актуальне завдання школи на сучасному етапі.

Основні логічні структури мислення формуються у віці 5 - 11 років. Тому логічну підготовку дитини потрібно здійснювати, розпочинаючи з початкової школи. Під логічною підготовкою молодших школярів будемо розуміти засвоєння на інтуїтивно-практичному рівні певних логічних понять і набуття відповідних способів діяльності з метою їх розвитку в наступних ланках навчання. На основі логічних знань і вмій учнів формуються елементи алгоритмічної культури, адже поняття "алгоритм" є об'єктом дослідження теорії алгоритмів, яка, у свою чергу, базується на конструктивній логіці [ 8 ].

Враховуючи взаємозв'язок між елементами логічної й алгоритмічної грамотності, можна вибудувати єдину логіко-алгоритмічну лінію курсу математики: вміння розпізнавати та розподіляти предмети за певними ознаками, порівнювати об'єкти, встановлювати співвідношення загального і часткового, одержувати та обґрунтовувати умовиводи; розуміння сутності алгоритму, його властивостей; уміння виконувати, перетворювати, вибирати раціональний та конструювати алгоритм; ознайомлення з основними типами алгоритмічних процесів. З метою набуття пропедевтичних знань з математичної логіки до змісту програм з математики в початковій школі включено елементи алгебри.

Учні 1 - 4 класів мають отримати початкові уявлення про математичні вирази, числові рівності й нерівності, ознайомитися з буквеною символікою, навчитися розв'язувати найпростіші рівняння й нерівності. У 1 - 4 класах діти мають навчитися читати й записувати вирази, засвоїти правила порядку виконання дій, ознайомитися з алгебраїчними перетвореннями тощо [6].

Діяльність, що розвиває мислення й мову молодших школярів у процесі вивчення математики, передбачає засвоєння простих і складних висловлень. Для цього використовуються різноманітні відношення (менше, більше, нижче, вище та ін.) між величинами (зріст, вага, висота та ін.). Розпочинаючи з першого класу, діти вдосконалюють уміння, пов'язані з класифікацією множин. У математиці – це знаходження чисел, кратних 2, 3, 4 та ін. Учням початкової школи доступні такі способи запису алгоритмів: граф – і блок-схеми; таблиці; розгорнутий словесний опис.

**Граф-схеми.** У першому класі учні ознайомлюються з лінійними та розгалуженими граф-схемами. Для формування уявлень про спосіб запису алгоритмів за допомогою граф-схем доцільно використовувати такі завдання: обчислити значення виразу, використовуючи граф-схему; здійснити різноманітні інтерпретації відповідних граф-схем.

Доцільно також розв'язувати завдання, використовуючи схеми з відсутніми числовими значеннями й відношення між ними. Частково заповнені блоки застосовуються для відпрацювання "особливих" умій, наприклад, дій з нулем і одиницею. Мета подібних завдань - удосконалення обчислювальних навичок й ознайомлення з властивостями алгоритмів.

**Таблиця.** У процесі її заповнення за вказаним правилом в учнів формуються уявлення про циклічні процеси.

**Розгорнутий словесний опис.** Результат дії залежить від рівня усвідомлення її алгоритмічної сутності. З першого класу важливо навчати дітей розпізнавати алгоритми, виділяти елементарні операції, розпочинаючи із засвоєння найпростіших алгоритмів. Наприклад, можна скласти разом із дітьми алгоритм переходу через вулицю, або ліплення сніговичка та ін.[5].

Важливим компонентом формування алгоритмічної культури молодших школярів є поетапне оволодіння логічними способами мислення, потрібними для пропедевтики елементів алгоритмізації, що передбачає засвоєння сутності понять "логічне мислення" й "алгоритмічне мислення".

Навчання учнів ефективно використовувати алгоритми проходить у 3 етапи.

### 1. Пропедевтичний етап;

### 2. Основний етап;

### 3. Етап скорочення операцій.

Для поліпшення засвоєння моделі алгоритму існують спеціальні прийоми:

- виконати вдома вправи за алгоритмами й запам'ятати послідовність операцій;
- записати кілька завдань з використанням алгоритму без схеми (одному з учнів можна запропонувати постановку альтернативних запитань, а другому – дати відповіді на них);
- запитати учнів: «Що будемо записувати, якщо отримаємо дві відповіді «так» і чотири – «ні»?»

Такі завдання доцільні на початку засвоєння обчислювального прийому. Коли учні переходять від розгорнутого міркування до скороченого, операції об'єднуються. Відповідно зростається алгоритм.

Множення суми на число учні мають виконувати не розчленовано, а як цілісну дію. Навчаючись письмового множення на двоцифрові числа, діти самі, вслід за класоводом, складають алгоритм дії. На першій стадії вони поетапно керуються ним, не заучуючи напам'ять. Згодом, у міру невимушеного запам'ятовування, звертаються для контролю до картки з алгоритмом дедалі рідше.

Діяльність, що розвиває мислення й мову молодших школярів у процесі вивчення математики, передбачає засвоєння простих і складних висловлень. Для цього використовуються різноманітні відношення



(менше, більше, нижче, вище та ін.) між величинами (зріст, маса, висота та ін.). Розпочинаючи з першого класу, діти вдосконалюють уміння, пов'язані з класифікацією множин. У математиці – це знаходження чисел, кратних 2, 3, 4 та ін.

Для формування міжпредметних компетенцій, у рамках пропедевтичного курсу, програмою передбачено вивчення питань, пов'язаних з алгоритмами та їх виконавцями. У результаті ознайомлення з ними учні та учениці повинні розуміти поняття виконавця, його середовища, команди, системи команд виконавця алгоритму, отримати перші уявлення про основні алгоритмічні структури, зокрема, слідування, розгалуження та повторення, навчитися виконувати готові алгоритми, а також складати прості алгоритми для виконавців, які працюють у певному зрозумілому для відповідної вікової категорії середовищі, використовуючи просту систему їхніх команд. Головною метою вивчення алгоритмів є вміння розв'язувати значущі для учнівства задачі з їхнього повсякденного життя, застосовуючи алгоритмічний підхід: уміння планувати послідовність дій для досягнення мети, передбачати можливі наслідки. Для свідомого та ефективного засвоєння теми використовують навчально-діяльнісне середовище Scratch [2].

Умовно вивчення поняття «алгоритм» молодшими школярами відбувається в три послідовні етапи:

**Перший етап ( 2 клас )** знайомства учнів з базовими поняттями. Так, у підручнику [9] автори виділяють окремий розділ під назвою «Лінійні алгоритми», що включає в себе, створення малюнків за готовими алгоритмами, складання графічних алгоритмів за готовими малюнками, складання власних графічних алгоритмів. У дітей необхідно сформувати базові поняття змістової лінії: команда й виконавці, порівняння команди й спонукального речення; порівняння двох, або більше предметів; об'єднання предметів у групи за певними заданими ознаками; назви групи однорідних предметів; ігри на змінювання послідовності дій, пошук помилок в послідовних діях лінійних алгоритмів; об'єднання предметів у групи, вилучення зайвого за певними ознаками.

**Другий етап ( 3 клас )** знайомство з поняттям алгоритм відбувається в 3 класі в підручнику «Я досліджую світ» (Інформатика та Дизайн і Технології) автори виокремили знову такий самий окремий розділ: «Лінійні алгоритми» який включає в себе 5 тем. Продовжується формування понять: команди та виконавці, логічні висловлювання, лінійні алгоритми, створення зображень за власними алгоритмами. Формування операційних структур мислення являє собою закріплення правил розв'язання певних класів задач у самій структурі розумової діяльності, у системах зв'язків, які визначають її походження.

Одним із варіантів ознайомлення учнів з алгоритмами лінійної структури може бути відтворення української народної казки «Рукавичка». Слід розташувати всіх персонажів по порядку на дошці (набірному полотні) і за допомогою прямокутників та стрілок показати алгоритмічну структуру цієї казки. За аналогією можна виявити, що ігри молодших школярів також мають різні алгоритмічні структури. Досвід показує, що близький дітям сюжетний матеріал дозволяє оптимальніше усвідомлювати принцип побудови алгоритмів [10].

Проаналізуємо методику вивчення алгоритмів на **третьому етапі (4 клас)**. На вивчення теми відводиться 7 уроків, формуються поняття що таке алгоритм; форми подання алгоритмів; висловлювання. У 4 класі крім лінійних алгоритмів вводяться алгоритми з розгалуженням та алгоритми з повторенням. Під час вивчення змістової лінії розглядають види алгоритмів із розгалуженням: повне і неповне розгалуження. Особливу увагу звертається на те, що циклічні алгоритми часто зустрічаються у повсякденному житті дитини, природі. Важливе місце у системі тем «Алгоритми і виконавці» застосування алгоритму у повсякденній діяльності, а також при виконанні завдань з інших навчальних предметів: української мови, математики, трудового навчання тощо [3]. На даному етапі не обмежуються вивченням лише графічних алгоритмів. У 4 класі учні знайомляться із алгоритмічним середовищем Scratch, вчать створювати нескладні скрипти з різними типами алгоритмічних структур.

Процес формування алгоритмічного мислення молодших школярів відбувається у такій методичній послідовності: ознайомлення учнів з алгоритмами певної структури (лінійні, розгалуженням, циклічні); уведення елементів навчальної алгоритмічної мови (вона широко використовується в дидактично методичних комплексах з математики); реалізація системи вправ на відшукування помилок, відтворення, заміну, конструювання, перехід від однієї до іншої форми подання алгоритмів різної структури [5].

#### **Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.**

Отже, як бачимо, проблема керування процесами мислення учнів під час навчання завжди була й залишається однією з найважливіших як у педагогіці, методиці так і в психології. Адже для розв'язання задач людині необхідні не лише знання, але й володіння відповідними методами та прийомами мислення, серед яких алгоритмічні прийоми посідають одне з провідних місць. Ось, чому навчання учнів повинне бути зосередженим на формуванні алгоритмічного мислення та впровадженні в систему вивчення математики та інформатики алгоритмізацію навчання.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Жукова С. Розвиток логічного мислення учнів початкових класів шляхом вивчення формальної логіки / С. Жукова // Початкова школа. – 2002. – № 2. – С. 47-51
2. Кривошея Т.М. Розвивальний потенціал ігор на математичному матеріалі / Т.М. Кривошея // Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: Навчально - методичний посібник / За ред. Г.С. Тарасенко. – К.: Слово, 2010. – С. 201-214
3. Інформатика: підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. /М.М. Корнієнко, С.М. Крамаровська, І.Т. Зарецька. – Х.: Ранок, 2015. – 104 с.
4. Нова Педагогіка. Розвиток логічного та алгоритмічного мислення [Режим доступу: <http://www.novapedahohika.com/noloms-735-2.html>]
5. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н.М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.



6. Пасічник О.В. Розвиток алгоритмічного мислення на уроках інформатики// Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2014. - С.13–18.
7. Тесленко І.Ф. Формування комп'ютерної грамотності учнів. – К.: Рад. школа, 1987.
8. Формування логічного і алгоритмічного мислення у школярів молодших класів [Режим доступу : <http://www.novapedahohika.com/nolom-732.html>]
9. Я досліджую світ: підруч. для 2 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах): Частина 2 (Інформатика і технології) / Вікторія Вдовенко, Наталка Котелянець, Олена Агеєва. – К.: Грамота, 2019. – 112 с.
10. Я досліджую світ: підруч. для 3 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах): Частина 2 (Інформатика і технології) / Вікторія Вдовенко, Наталка Котелянець, Олена Агеєва. – К.: Грамота, 2020. – 144 с.

УДК 373,2,091-056,263:811

Єлизавета САВЕНКО

**МЕТОДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З РІЗНИМ СТУПЕНЕМ ПОРУШЕННЯ СЛУХУ**(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки та психології)

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

*У статті зазначається сутність та важливість використання різних методів розвитку мовлення у дітей з різним ступенем порушення слуху. Визначені напрями роботи та умови для кращого розвитку мовлення.*

**Ключові слова:** складовий метод, метод наслідування, фонетична ритміка, верботональна методика, кохлеарна імплантація, слухомовленнєва технологія.

**Постановка проблеми.** Згідно зі світовою статистикою, порушення слуху є найпоширенішою патологією у новонароджених. Одна-дві дитини з тисячі народжуються із серйозними порушеннями слуху або з глухотою, ще у двох-чотирьох дітей спостерігається середній ступінь порушення слуху [4, с. 17].

Відомо, що стійке порушення слухового аналізатора призводить до суттєвих відхилень в мовному розвитку дитини, негативно впливає на психічний стан особистості, обмежує можливості пізнання оточуючого світу, оволодіння знаннями, вміннями, навичками, перешкоджає повноцінному словесному спілкуванню з оточуючими. Для нормального розвитку дитини необхідна дуже висока ступінь збереження слуху.

Мовленнєвий розвиток дітей з порушеннями слуху обох категорій: глухих дітей та дітей зі зниженим слухом – є одним з найважливіших передумов та показників комунікативної та соціальної компетентності, що значною мірою визначають можливість особистісної реалізації та всебічного розвитку. Тому застосування правильного методу для розвитку мовлення у дітей з різним ступенем порушення слуху є дуже актуальною темою сьогодення.

**Аналіз досліджень та публікацій** У науковій і методичній літературі є значна кількість рекомендацій по організації виховання та підвищенні ефективності процесу засвоєння мовленнєвих знань, умінь та навичок дітей дошкільного віку з порушеннями слуху (К. Д. Бойко, Р. М. Боскіс, А. М. Гольдберг, С. О. Зиков, Н. О. Рау, Б. Д. Корсунская, Є. П. Леонгард, Н. Д. Шматко, Т. В. Пелимская, та інші).

Так, Н. Д. Шматко, Т. В. Пелимская працювали над розробкою структурно-семантичного підходу, а також проведення дослідження проблем розвитку мовлення та вивчення граматичної будови мови слабочуючих дітей під час навчання.

Над питанням розвитку слабочуючих дітей працювала дослідниця Б.Д. Корсунська. Вона вважала, що проблема всебічного розвитку глухих дітей безпосередньо пов'язана з проблемою формування її мовлення. Формування мови може повноцінно здійснюватися лише на основі всебічного розвитку. У свою чергу на загальний розвиток дітей впливає рівень розвитку словесної мови. Тому саме у дошкільному віці необхідно закласти основу, на якому будуватиметься весь подальший розвиток особистості слабочуючої дитини [5].

Сурдопедагогами (Борщевська, Вигодська, Головчиць, Корсунська, Лебедева, Леонгард, Луцько, Фомічова, Шеремет, Шматко) визнано, що, починаючи з раннього дитинства, розвиток мовлення за своєю значущістю є провідними у системі корекційної роботи з нечуючими дітьми. Це пов'язано з подоланням специфічного для глухих і слабочуючих дітей порушення мовлення і мовленнєвого спілкування.

**Мета статті:** полягає у з'ясуванні методів розвитку мовлення у дітей з різним ступенем порушення слуху та узагальнити підходи щодо розвитку мовлення у таких дітей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вже в перші дні свого життя малюк з розладом слуху стикається з великими проблемами, головна з яких полягає в тому, що його слуховий апарат не може сприймати багатьох зовнішніх подразників і звуків. Внаслідок цього потік інформації звужується. Значно ускладнюється й процес адаптації дитини до навколишнього світу. Тому саме в дошкільному віці необхідно закласти основу, на якому будуватиметься весь подальший розвиток особистості слабочуючої дитини. Необхідно працювати над його формуванням і розвитком якомога раніше. Це стримуватиме появу жестомімічної мови. Починати навчати дитину спілкуватися з дорослими треба ще до того, як вона зможе розуміти слова і давати відповіді. Ось чому, щоб не приректи дітей з вадами слуху, особливо глухих, на німоту, слід розмовляти з ними, викликати потребу в мовному спілкуванні, але робити це стримано, лагідно та обережно.

Діти із нормальним слухом та діти з різним ступенем порушення слуху оволодівають основними знаннями, вміннями та навичками по-різному. Навіть слабчуча дитина потребує спеціальної системи навчання та виховання.

Вчений-дефектолог Л.С. Виготський вказував на те, що головною задачею виховання дитини з порушенням в розвитку є його інтеграція в життя і створення компенсації його дефекту яким-небудь іншим



шляхом [2]. Отже, система навчання і виховання дітей з порушенням слуху має проводитися в межах інклюзивного навчання. Спільне перебування дітей зі зниженим слухом та їх здорових однолітків корисне, оскільки саме такий підхід стимулює до мовленнєвої активності, проте можливе воно лише за умови відповідного рівня психофізичного та мовленнєвого розвитку дитини зі зниженим слухом та професійно організованого психолого-медико-педагогічного супроводу.

Для запобігання і виправлення специфічних мовленнєвих помилок у дітей із порушенням слуху, важливо дотримуватися спеціальних напрямків роботи та використання окремих завдань для: удосконалення сприймання і розуміння мовлення: розрізнення значення слів, схожих за звуко-буквеним складом; прогнозування кінцевої частини слів, кінцівки речення, частини та цілого тексту; підбір малюнків до частини тексту; відтворення логічної послідовності викладання тексту з допомогою малюнків; усне відтворення подій, описаних у тексті, розповіді вчителя; виявлення звука (є звук чи його немає); визначення джерела звуку; визначення напрямку звучання; розрізнення звуків; визначення сили звучання (гучний звук чи тихий); визначення якості звучання (одинарний чи переривчастий звук сприймається); визначення тривалості звучання (довгий чи короткий звук); визначення висоти звуку (високий чи низький); упізнання немовних звуків – звуків дозвілля, звучання музичних інструментів, іграшок тощо; впізнання на слух фонем, складів, слів, фраз.

На сьогодні у світі існує багато різних підходів до виховання й навчання дітей із порушеннями слуху. У спеціальній школі навчання вимові здійснюється за аналітико-синтетичним концентричним полісенсорним методом. Основними одиницями при навчанні вимові та розвитку слухового сприймання є слова і фрази. Концентричність метода полягає у опануванні на початковому етапі 17 фонем, яке дає можливість промовляти різні слова незалежно від їх звукового складу. Процес формування мовлення відбувається із залученням усіх аналізаторів дитини.

В основу формування звуковимови покладено складовий метод (К. І. Луцько), який краще забезпечує звукозлиття, попереджує появу призвуків, готує дитину до сприймання усного мовлення, до читання та письма. До звукового методу доцільно вдаватися лише тоді, коли дитині легше оволодіти вимовою того чи іншого звуку ізольовано, а не в складах. За складовим методом вчителю необхідно опрацювати мовленнєвий матеріал (тексти): вибрати слова, з цих слів виділити окремі склади, які знадобляться для роботи над текстом та утворити прямі склади. Основна одиниця мовлення - речення. Склад, слово розглядається як фрагмент роботи з оволодіння реченням. Формування звуковимови на початковому етапі ґрунтується на контрастах – кожен новий звук має значні відмінності від попереднього. Значна увага приділяється звертанням до тактильно-вібраційних відчуттів при сприйманні мовлення.

З метою забезпечення якісного формування мовленнєвої діяльності нечуючих дітей також використовують метод безпосереднього наслідування. Цей метод є дуже важливим в корекційній роботі з дітьми з порушеним слухом. Коли усно повідомляють дітям матеріал, вони дивляться на губи і в цей час мимовільно наслідують мовні рухи, рефлекторно повторюють склади та слова. Спочатку це лепетна мова, але й вона сприяє тому, що діти починають розуміти, що кожен предмет або дія має словесне позначення. При багаторазовому повторенні знайомих слів діти навчаються пізнавати їх по губах людини, яка говорить.

Важливим методом для закріплення вимовних навичок являється фонетична ритміка. Це система рухових вправ, в яких різні рухи (корпусу, голови, рук, ніг) поєднуються з проголошенням певного мовного матеріалу (фраз, слів, складів, звуків). Також такі вправи розвивають увагу дитини. У науковій літературі доведений важливий зв'язок між розвитком рухів і формуванням вимови. Сукупність рухів тіла і мовних органів сприяє зняттю напруженості і монотонності мови, які властиві дітям з вадами слуху. Розкутість і невимушеність, придбані дітьми при виконанні ритмічних рухів тілом, роблять позитивний вплив і на рухові властивості мовних органів.

Однією з альтернативних систем реабілітації дітей із порушеннями слуху, що принципово відрізняється від традиційних підходів, є верботональна методика. Ця методика передбачає одночасний розвиток усіх органів чуття, тобто розвиток слухового, тактильно-вібраційного сприймання мовленнєвих і не мовленнєвих звуків, максимальному використанні залишкового слуху і системи спеціальних вправ фонетичної ритміки для формування вимови. Великого значення для формування усного мовлення в дітей із порушенням слуху надають розвитку вестибулярного апарату, моторики тіла та орієнтації в просторі.

Основним завданням верботональної методики є гармонійний розвиток дитини, її підготовка до соціальної адаптації, урахування індивідуальні здібності. Принцип верботональної методики є таким: «У глухій дитини пошкоджений слуховий нерв, слуховий центр в корі головного мозку не є пошкодженим, проте він ніколи не отримує слухових сигналів. Змусити слуховий центр працювати – завдання верботонального методу». Робота ця ведеться в певній послідовності та складається з трьох етапів: діагностика, реабілітація, інтеграція. У спадково-глухих дітей вестибулярний апарат, зазвичай, у нормі. Але, водночас у більшості дітей із дефектами слуху вестибулярну функцію порушено. Дана методика дає можливість розвивати в глухих дітей слухання, використовуючи тілесну провідність низьких частот, до яких чутливий кожний живий організм, а також залишок слухових відчуттів.

А для дітей з тяжкими формами приглухуватості і глухоти найефективнішим методом допомоги є кохлеарна імплантація. Все в більшій кількості глухих дітей проводяться операції з імплантації електродів в равлика внутрішнього вуха з метою відновлення слухових відчуттів шляхом електричної стимуляції слухового нерва. Експериментально доведено, що найбільш ефективна кохлеарна імплантація для раптово оглухлих дітей, оскільки в цьому випадку можливо повернути малюка в світ звуків.





При ранній (до 3-4 років) імплантації глухої дитини в результаті цілеспрямованої корекційної роботи при систематичних заняттях спеціаліста та активної участі батьків вдається ще в дошкільному віці нормалізувати мовленнєвий розвиток малюка. Це дозволяє повноцінно інтегрувати імплантовану дитину в колектив нормально чуючих однолітків до початку шкільного навчання [7, с. 54].

Найважчою категорією дітей при організації корекційної допомоги з формування мовних і слухових умінь є школярі, імплантовані у віці після 5 років, які до проведення операції не володіли мовою, за рівнем розвитку близькою до вікової норми. Оскільки у них фізичний слух знаходиться в конфлікті з уже сформованою дефектною мовою. До навчання в масовій школі такі діти не готові. Хоча кохлеарна імплантация і надає глухим малюкам можливість чути звуки навколишнього світу, розрізняти мову на фоні побутових шумів і забезпечує повноцінне спілкування, таким пізно імплантованим дітям необхідна тривала робота з розвитку формування нових слухових умінь. Успішність реабілітації таких малюків визначається дотриманням двох основних умов: - постійне перебування серед нормально чуючих та розмовляючих дітей і дорослих; - забезпечення систематичної корекційної допомоги [6, с. 57, 64].

Дослідники вважають, що найкращим для дітей імплантованих у ранньому віці, є слухомовленнєва технологія, яка використовується у США для розвитку слабочуючих малюків. Вона передбачає створення для дітей з порушеннями слуху природних умов для розвитку слухового сприймання та формування мовлення. Навчання відбувається впродовж усього дня у процесі звичайних справ та спілкування з дорослими. На основі слуху, що розвивається відбувається природний розвиток мовлення, як у нормально чуючої дитини. І, звичайно, важливим для цієї технології є те, що вона передбачає активне залучення батьків до процесу розвитку і навчання дитини (сурдопедагоги навчають батьків розвивати у дитини мовлення у повсякденному житті) внаслідок чого дитина буде все більше спиратися на слух [6].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, успіх навчання мовленню дітей з різним ступенем порушення слуху залежить від ранньої та своєчасної допомоги таким дітям, застосування потрібних методів для дітей з різним ступенем порушення слуху, а також від злагодженої командної роботи педагогічних працівників та батьків. Розглянувши деякі існуючі методи навчання мовлення, можна відзначити, що всі вони мають результативність у практичній роботі. Розвиток мовлення за принципами комунікації, систематична робота з розвитку залишкового слуху, використання якісної звукопідсилюючої апаратури, зв'язок мовлення з практичною діяльністю - це ті положення, які є спільними та ефективними для розвитку дітей з порушенням слуху.

Вибір методики та шляху розвитку дитини залежить від батьків. Вибір методів формування мовлення з боку сурдопедагога залежить, насамперед, від дитини, її індивідуальних потреб та можливостей, а також від вподобань педагога, його досвіду. У перспективі подальшого дослідження вбачаю використання цих методів для розвитку мовлення у дітей із різним ступенем порушення слуху.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боярчук О. Д. Анатомія, фізіологія і патологія органів слуху та мови: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Луганськ: Альма-матер, 2008. 175 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Психологические исследования. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
3. Заставна О. М. Значення розвитку вестибулярного апарату для формування усного мовлення в дітей із порушенням за верботональною методикою.
4. Королева И.В., Пудов В.И., Жукова О.С. Кохлеарная имплантация -новое направление реабилитации глухих // Дефектология. – 2001. – No 1. -С. 17 -20.
5. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. Москва, Педагогика, 1970. с.192
6. Миронова Э.В., Сатаева А.И., Фроленкова И.Д. Развитие речевого слуха //Дефектология. – 2005. – No1. – С. 57-64.
7. Николаева Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом . – М.: Экзамен, 2006. – 112 с.
8. Руленкова Л. И. Как научить глухого ребёнка слушать и говорить на основе верботонального метода: пособие для педагога-дефектолога/Москва: Парадигма, 2011. 191 с. 328
9. Шматко Н.Д., Пельмская Т.В. Если малыш не слышит. – М.: Просвещение, 1995 - С.115.

УДК 373.3.016:811.161.2

**Тетяна САГУН**

### **СУЧАСНІ ПРИЙОМИ ПІДВИЩЕННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

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

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

*У статті на основі вивчення психолого-педагогічної літератури продемонстровано значення формування творчих здібностей молодших школярів та шляхи їх розвитку на уроках української мови; запропоновано зразки прийомів ефективного формування творчого мислення молодшого школяра; визначено місце й роль завдань, спрямованих на вироблення в учнів умінь працювати не за зразком учителя, а за алгоритмом розвитку креативних здібностей у процесі складання розповіді.*

**Ключові слова:** *творчі здібності, творча активність, творчість, творче мислення.*

**Постановка проблеми.** У складних мінливих умовах сучасного життя найбільш майстерно орієнтується, приймає рішення, ефективно працює творча, креативна, гнучка людина, здатна до генерування й упровадження нових ідей, підходів, задумів та рішень. На сьогодні основна мета школи загалом і вчителя зокрема – вчасно виявити та розвинути творчі здібності дитини, що в майбутньому сприятиме її успішності.



З огляду на це важливою передумовою розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках української мови є відповідний підбір методів, прийомів, вправ для учнів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** На сучасному етапі розвитку науки й функціонування практики закономірності формування творчого потенціалу дітей вивчають педагоги, психологи та методисти. Зокрема ґрунтовними є дослідження М. Врубльовської, М. Коновальчук та О. Вашкевич, у яких викладено умови розвитку творчих здібностей школярів; О. Большакової, Л. Ільмурзіної, С. Рябової, Т. Зотової, О. Гемзюк, спрямовані на пошук оптимальних методів і засобів розвитку творчої особистості на уроках рідної мови. Цінними для цієї розвідки є психологічні теорії творчої особистості та її розвитку (В. Моляко, Н. Лейтес, Р. Грановська, Я. Пономарьов). Особливої уваги заслуговує праця «Основи педагогічної творчості» С. Сисоевої, у якій авторка визначає, що в процесі педагогічної творчості творчий розвиток учнів є метою діяльності вчителя й засобом творчого розвитку особистості самого вчителя, підвищення його педагогічної майстерності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що проблеми формування творчих здібностей почали розробляти порівняно недавно, у кінці XIX–початку XX ст. На думку Д. Богоявленської, найбільш важливою умовою формування творчої особистості на уроках можна вважати таку організацію освітнього процесу, за якої в дітей виробляється нестандартне мислення, уміння генерувати оригінальні, незвичайні ідеї, акцентувати увагу на об'єкті дослідження. Вагомий внесок у вивчення та аналіз розвитку творчих здібностей учнів під час навчання належить В. Сухомлинському.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування та розкриття змісту поняття «творчі здібності», окреслення умов і методів формування творчих здібностей на уроках української мови в початкових класах за вимогами сучасної освіти.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Як засвідчують джерела, практично кожна дитина має творчий потенціал, кожен учень унікальний по-своєму і має властиві лише йому здібності. Зважаючи на це, для школи та вчителів визначено завдання допомогти дитині розпізнати ці здібності й максимально розвинути їх в умовах шкільного навчання. Учитель покликаний створити належні умови для розвитку творчої особистості, яка вміє самостійно знаходити варіанти розв'язання проблемних ситуацій. Сучасність вимагає від учнів не лише запам'ятовувати початковий матеріал, а й уміти самостійно спостерігати, проводити дослідження, робити висновки, ділитися враженнями, доводити свою думку, критично мислити. Цьому сприяє формування творчих здібностей школярів. Для вчителя важливо зробити навчальний процес творчим, осмисленим, активізувати всю пізнавальну діяльність школярів [4, с. 57].

Як відомо, творчість – свідомо, цілеспрямована, активна діяльність людини, яку спрямовано на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних предметів, продуктів творчих пошуків, що ніколи ще не існували, з метою вдосконалення матеріального й духовного життя суспільства. Розвиток творчих здібностей важливо розпочинати з раннього дитинства з урахуванням наявних нахилів дитини: чим раніше починається розвиток здібностей, талантів, тим більше шансів на їхнє розкриття. У дитячому віці особистість більше здібна до творчості, ніж у зрілому, тому що на її діяльність не впливають різного виду стереотипи. Ця психологічна особливість дітей вимагає від учителя не тільки повідомляти матеріал і перевіряти знання, а й виявляти досвід учнів щодо використання викладеної інформації в повсякденному житті учнів. Майстерність вчителя полягає в тому, щоб у будь-якій ситуації було забезпечено творчу атмосферу. Окрім того, педагог повинен розуміти психологічну сутність цього процесу, що виявляється насамперед не в примусовому навчанні, а заохоченні до пізнання, повазі інтелектуальної сили дитини. У початкових класах пріоритети надають розвивальній функції навчання, самостійності й нестандартності думки, що забезпечує здоровий інтелектуальний клімат у класі [2, с. 12].

За твердженням В. Сухомлинського, майстерність учителя полягає в умінні вчити дітей мислити, кожний педагог повинен виховувати розум учнів, без цього школа перестане бути школою. Треба прагнути зробити навчання не простішим, а зрозумілішим. З-поміж найважливіших засобів розвитку творчих здібностей у його педагогічній системі особливе місце посідає природа в усіх виявах її краси, мистецтво, література, живопис, музика, українське слово, казка, пісня.

Особливе значення для розвитку творчих здібностей дитини педагог убачав у природі, у якомога ранньому залученні дитини до краси навколишнього світу. На думку педагога, жодна книга, бесіда, розповідь не замінить безпосереднього спілкування з природою. Окрім того В. Сухомлинський, проводячи уроки мислення на природі, убачав у ній вічне джерело дитячого розуму, фантазії, словесної творчості. Видатний педагог прагнув, щоб яскраві образи рідної землі живили свідомість дитини впродовж усіх років навчання, щоб закони мислення вперше розкривалися не перед класною дошкою, а серед луків, полів, біля річки, у шкільному саду: «якщо дитина здатна відчувати красу квітучого саду, якщо її радує яскрава квітка і турботлива бджілка, що збирає нектар, якщо вона прислухається до голосів лісу і завмирає при цьому, вона обов'язково стане особистістю». Сприймання і осмислення природи – це основа формування творчих здібностей дитини. Також талановитий науковець надзвичайно високо оцінював роль художнього слова в розвитку творчої особистості. «Слово, – зазначав В. Сухомлинський, – це найтонший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру. Вміти користуватися ним – велике мистецтво» [5, с. 265].

На думку К. Ушинського завдання уроків рідної мови полягають у тому, щоб «розвинути в дітях ту природжену здібність, яку називають даром слова», навчити їх свідомо володіти цінностями рідної мови і граматики (пізнання логіки мови), застосовуючи усні та письмові вправи, які мають поступово



ускладнюватися. Основою такої діяльності він уважав використання найкращих зразків народної творчості (билин, пісень, казок, прислів'їв, загадок), а також кращі творів [6, с. 472].

Основними прийомами розвитку творчих здібностей на уроках української мови є написання творів, переказів з творчим продовженням, лінгвістичні ігри, складання і розв'язування ребусів, кросвордів, шарад, робота над створенням казок, загадок; творчі домашні завдання.

Важливою умовою ефективності освітнього процесу та розвитку в учнів творчих здібностей є самостійна робота. На сучасному етапі розвитку освіти відбувається значне підвищення ролі самостійної роботи учнів, що пояснюється причинами:

- великим потоком інформації;
- коротким проміжком часу, який дається на опанування цієї інформації;
- зменшення кількості навчальних годин з мови та літератури, що спричиняє скорочення навчальних програм.

Така організація освітнього процесу вимагає від учителя забезпечення умов для вироблення в учнів навиків самостійно працювати, систематично поновлювати свої знання, орієнтуватись у потоці наукової інформації.

Значну роль виконують творчі самостійні роботи, оскільки вони підвищують інтерес дітей до навчання, розвивають їхню спостережливість, дають змогу самостійно досягати поставленої мети. Окрім цього, у такій діяльності виробляються особливості мовлення та виявляються індивідуальні якості учнів. На наш погляд, досить цікавими прийомами, які стимулюють дітей до вияву творчості, є такі:

1. «Від фантазії до малюнка» – учням пропонують описати словами малюнок, який бачать лише вони у своїй уяві; якщо написане здається дитині цікавим, то слова варто «перетворити» на малюнок, що може стати частиною домашнього завдання.

2. Замість складання розповіді за малюнками можна запропонувати учням скласти сценарій мультфільму за цими ж зображеннями (таке завдання підвищує інтерес дітей, дає їм змогу почуватися «справжніми сценаристами», виконати звичайне завдання незвичним способом).

3. «Музичний твір» – учні описують фрагмент фільму, мультфільму чи вистави (придуманий ними або той, що існує насправді), музичним супроводом до якого могла б стати прослухана музика.

4. Твір-асоціація за мотивами написаного раніше диктанту чи переказу. Такий вид діяльності дозволяє висловити власне ставлення до змісту попередньо виконаних завдань, практично засвоїти правопис.

Підвищенню творчої активності учнів на уроках української мови сприяють нестандартні форми їх організації: уроки-конкурси, змагання, вікторини, мандрівки, конференції, уроки-казки, ділові ігри, тематичні ігрові уроки, завдяки яким учні краще та швидше засвоюють навчальний матеріал.

Ділові ігри виховують у школярів почуття відповідальності кожного з них за спільну справу і дозволяють відомий матеріал викласти по-новому. Таку роботу організують у групах, результати обговорюють усім класом. Закінчується ділова гра висновком експерта-вчителя.

Для організації уроку-конференції слід провести попередню підготовчу роботу. Учитель добирає та пропонує школярам теми доповідей, рекомендує джерела інформації чи дає готовий матеріал, який слід скоротити й опрацювати. Діти самостійно готують коротенькі доповіді та виступають з ними перед однокласниками на уроці [1, с. 4].

Частково творчі завдання: скласти речення за опорними словами, на запропоновану тему, різних конструкцій, дописати речення, відновити деформований текст, дібрати до нього заголовки, скласти елементарний опис, здійснити елементарний аналіз композиції тексту, порівняльний аналіз текстів різних стилів та ін.

Завдання з творчою основою: скласти усне оповідання на тему (за малюнками, опорними словами, реченнями, запитаннями, за зразком), створення розповіді за враженнями від побаченого, прочитаного, за власними спостереженнями, стислий переказ тексту, переказ із заміною особи, твір за початком (кінцівкою). Наприклад, у пі дручнику з української мови для четвертого класу запропоновано таке завдання «Прочитай початок розповіді і розглянь малюнок. За поданим початком і малюнком склади і запиши твір. Використай у розповіді іменники у родовому відмінку» [3, с. 89].

Зміст навчальної програми з української мови дозволяє вчителю самостійно добирати завдання, які б розвивали творчі здібності учнів і водночас сприяли глибшому засвоєнню матеріалу. Наприклад, опрацьовуючи розділ «Речення» у 4 класі, учитель може запропонувати такі завдання:

- поширити речення другорядними членами так, щоб утворився зв'язний текст;
- прочитати текст; виділені слова замінити словосполученнями з дужок, поставити їх у потрібну форму; записати текст.

Цікавим для виконання видом роботи є творчі диктанти, які за твердженням М. Ушакова і Т. Ладиженської, слід поділити на два види:

- 1) на вставляння слів і словосполучень;
- 2) творчий диктант із замінами.

За словами Т. Ладиженської, творчий диктант потрібно визначати як «такий вид вправ, у якому учні вставляють у текст диктанту слова чи словосполучення певної граматичної категорії або замінюють у тексті слова чи словосполучення іншими близькими за значенням граматичними категоріями».

Для успішного засвоєння програми у випускника початкової школи повинні бути сформовані уміння зв'язно висловлювати свої думки, вести діалог і складати усну (письмову) розповідь на задану тему, зокрема й за картинками або серією малюнків.



Особливо складним видом мовної діяльності є навчання дітей розповіді за картиною. «Більш нецікавого й важкого заняття, ніж це, немає», – говорять вчителі та учні. Таке ставлення до процесу складання розповідей зумовлено традиційним у методиці розвитку мовлення дітей – зразком учителя. Таке застосування зразка як прийому навчання розповідання в методиці виглядає логічно, проте діти нерідко виявляються «прив'язаними» до нього, не можуть позбутися його, навіть закінчуючи початкову школу.

Досвід показує, що учні фактично відтворюють з незначними змінами зразок, запропонований учителем. При цьому дитяче мовлення є досить скупим, у ньому практично відсутні поширені речення, однак головним негативом є те, що дитина сама не буде розповіді. Вона тільки повторює попередню розповідь з дуже незначною інтерпретацією. За один урок діти змушені вислуховувати 4–5 однотипних розповідей, що робить їх діяльність нецікавою.

Позитивною рисою зразка є те, що, з одного боку, він виступає орієнтиром, показує дітям, як треба складати розповідь. З іншого боку, за умови надмірного захоплення зразком відбувається гальмування самостійної думки й ініціативи дитини в доборі мовних засобів її адекватного висловлювання. Складно заперечити те, що учні початкової школи повинні вміти складати розповіді за картинами, сюжетними малюнками, писати навчальні твори, а для цього вони мають володіти творчою мовленнєвою діяльністю.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, в умовах реформ освіти нова українська школа вважає першорядними завдання, спрямовані не тільки на формування традиційних знань, умінь і навичок, а й на розвиток творчих здібностей учнів. За вимогами сьогодення, освітній процес має максимально сприяти всебічному розвитку молодшого школяра, зокрема розвитку його творчості. Майстерно організований урок, підбрані методи та прийоми сприяють ефективному вихованню гармонійно розвиненої особистості, розкриваючи перед учнями широкі можливості для розвитку творчих здібностей. перед учителем постає завдання зацікавити учнів не тільки змістом навчального матеріалу, а й способом його вивчення, відучити від «зубріння», привити бажання і виробити уміння думати, привчити творчо мислити і не боятися помилятися, щосекунди нагадуючи, що помилки – це засіб творчого зростання. Здатність дитини до саморозвитку, її творчу активність як головну умову успішності в подальшому житті потрібно стимулювати.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: пособие для учителя. ИД «Федоров», 2009. 416 с.
2. Вітер Л. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках української мови / Українська мова і література, 2000. Число 37 (жовт.). С. 4–5.
3. Рідна мова. Підручник для 4 класу / М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Л. В. Скуратівський; За наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Освіта, 2004. Ч.1. 128 с.
4. Станіславська Г. П. Розвиток творчих здібностей школярів. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2007. 64 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибр. твори в 5 т. – Київ : Рад. школа, 1976. Т2. 554 с.
6. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / Сост. В. Я. Струминская; под. ред. Е. Н. Медынского. Москва : Учпедгиз, 1945. 567 с.

УДК 373.23

Юлія САЛЕНКО

### СЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ФАКТОР МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Горська О. О.

У статті обґрунтовано важливість та особливості сенсорного виховання як засобу розвитку мовлення дітей раннього віку. На основі аналізу праць науковців визначено вплив сенсорного виховання на збагачення словника дітей.

**Ключові слова:** сенсорне виховання, сенсорні еталони, перцептивні дії, мовленнєвий розвиток, діти раннього віку.

**Постановка проблеми.** Сенсорний розвиток та сенсорне виховання – одне з актуальних питань у дошкільному віці, оскільки сенсорний розвиток є основою розумового, фізичного та естетичного виховання дитини.

Сенсорне виховання – це система педагогічних впливів, спрямованих на формування способів чуттєвого пізнання та вдосконалення відчуттів та сприймань [7]. Сенсорне виховання має дуже важливе значення для всебічного розвитку дитини.

Для розвитку мовлення в сенсорному вихованні важливо, щоб дитина вчилася сприймати, характеризувати, зображувати навколишні предмети, оскільки рівень розвитку мовлення напряму залежить від розвитку тонких рухів пальців рук. Якщо розвиток рухів пальців відповідає віковій (нормі), то й розвиток мовлення теж у межах норми, якщо ж розвиток пальців відстає – відстає й розвиток мовлення, хоча загальна моторика при цьому може бути в межах норми й навіть вище. Тому необхідно, щоб в процесі власної діяльності дитина безпосередньо обстежувала предмети та взаємодіяла з ними.

На жаль, у більшості сучасних дітей відзначається загальне моторне відставання і, як наслідок, обсяг і якість словникового запасу, а це все найважливіші складові мовленнєвого онтогенезу дошкільника.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема мовленнєвого розвитку дітей раннього віку цікавила багатьох педагогів, філософів та психологів протягом тривалого часу та залишається актуальною й сьогодні.

О. Усова підкреслювала, що дев'ять десятих усього розумового багажу дітей дошкільного віку складають результати діяльності органів чуття. Видатні педагоги – О. Декролі, М. Монтессорі, С. Русова,



Є. Тихеева, К. Ушинський, Ф. Фребель, відзначали його, як один з основних напрямів дошкільного виховання [2, с. 29].

Збагачення словника дітей раннього віку досліджувала Г. Ляміна й визначила умови ефективної словникової роботи впродовж дошкільного віку. [5].

Вітчизняний науковець О. Запорожець зробив висновок про те, що процес сенсорного навчання може відбуватися неорганізовано, стихійно, й тоді він залишається малопродуктивним. Якщо ж вдається організувати його відповідно до психічних закономірностей поетапного формування перцептивних дій, то ефективність такого навчання буде значно підвищена. Головним завданням сенсорного виховання О. Запорожець визначав формування в дітей сприйняття й уявлення предметів і явищ, які сприяють вдосконаленню всіх психічних процесів дитини-дошкільника [3].

Л. Венгер довів, що формування уявлень про властивості й співвідношення об'єктів утворюють коло в низці перцептивного розвитку, яке не збігається з формуванням перцептивних дій. Науковець припустив, що відповідні умови для їхнього розвитку є у всіх видах діяльності дітей, що містять перцептивне орієнтування. Учений стверджував, що шлях навчання дітей цілеспрямованому обстеженню не може бути застосований в ранньому віці за трьома обставинами: недостатні вікові можливості, складна система сенсорних еталонів та не сформована система уявлень [1].

У другій половині ХХ століття в результаті численних досліджень всебічного розвитку особистості та розвитку сенсорних здібностей дитини створюється система сенсорного виховання дітей дошкільного віку. Значний внесок у розробку системи сенсорного розвитку дітей зробили вчені: Л. Виготський, Л. Венгер, О. Запорожець, О. Лурія, Є. Пілюгіна, М. Подд'яков, Є. Радина, Є. Тихеева, О. Усова, Д. Ельконин та ін. Дослідження цих учених стали підґрунтям для подальшої розробки системи сенсорного розвитку дітей раннього віку.

**Метою статті** є розкриття значення сенсорного виховання та його впливу на збагачення словника дітей раннього віку в процесі розвитку мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ранній вік (1–3 роки) – важливий етап фізичного та психічного розвитку дошкільника. У цей період відбуваються якісні зміни в розвитку функцій кори великих півкуль мозку, збільшується працездатність нервової системи, формується здатність до наслідування, ходьба, активно розвивається мовлення.

Ранній вік характеризується зростанням стійкості уваги, збільшенням обсягу пам'яті, засвоєнням сенсорних еталонів (колір, форма, величина), удосконалення наочно-дійового мислення, розвитком емоційної та вольової сфер. У цьому віці психічні процеси дитини безпосередньо залежать від наочної ситуації та функціонують у нерозривному зв'язку з практичними діями. Усе це сприяє переходу від емоційного до ситуативно-ділового спілкування.

Сенсорний розвиток дитини має безпосередній вплив на їхній мовленнєвий розвиток взагалі та розширення словникового запасу зокрема.

Сенсорне виховання дошкільника включає дві взаємопов'язані сторони: засвоєння уявлень про різноманітні властивості предметів і явищ та опанування новими діями, які дають змогу повніше та більш диференційовано сприймати світ [2, с. 30].

До головних завдань сенсорного виховання належать:

- формування в дітей системи перцептивних (обстежувальних) дій;
- формування системи сенсорних еталонів;
- розвиток умінь самостійно використовувати сенсорні еталони у власній діяльності.

Протягом дошкільного дитинства сенсорна культура формується у взаємозв'язку з розвитком мовлення й мислення, оскільки сприймання живить мислення чуттєвим матеріалом, а мислення сприяє розвитку сприймання, збагачує його. Відчуття й сприймання не є пасивними процесами. Вони розгортаються як особливі дії аналізаторів спрямовані на обстеження предмета, його якостей і властивостей. Протягом дошкільного дитинства сенсорні процеси виокремлюються в самостійні довільні дії, на основі яких формуються способи спостереження, розглядання, пошуку.

Чим більше органів почуттів залучено в пізнання, тим більше ознак і властивостей виділяє дитина в досліджуваному об'єкті чи явищі, а отже, тим багатшим стає її мовлення. На основі такого мовлення виникають розумові процеси, уява, формуються естетичні почуття [8, с. 22].

Сенсорний розвиток є процесом засвоєння соціального досвіду, опанування системою відповідних еталонів. Під сенсорними еталонами розуміють зразки якостей предметів, створені людством у процесі суспільно-історичного розвитку. Еталонами кольору є сім кольорів спектра та їх відтінки; еталонами форми – геометричні фігури; величини – метрична система мір та ін. Засвоєння сенсорних еталонів не обмежується дошкільним віком, а є досить складним і тривалим процесом.

Ці еталони функціонують як загальноприйнятий зразок властивостей і відношень предметів. Наприклад, при сприйнятті форми сенсорними еталонами є геометричні фігури (круг, квадрат, трикутник, овал, циліндр тощо), кольору – сім кольорів спектра, а також білий та чорний. У природі існує розмаїття форм і барв, однак людство упорядкувало їх у певну систему. Опанування сенсорними еталонами дає змогу сприймати навколишній світ крізь призму суспільного досвіду. Отже, дитина привчається бачити властивості предметів як різновиди або поєднання відомих зразків.

Забезпечити засвоєння сенсорних еталонів означає сформувати уявлення про основні різновиди кожної властивості предмета (колір, величина, форма тощо). Однак безпосередньо такі уявлення не зможуть керувати сприйманням, якщо дитина не знає способів обстеження предметів – встановлення, якому зразку



відповідає властивість певного предмета, з яким вона має справу в грі, на занятті, в процесі спостережень, розваг. Цим способом дитину потрібно вчити спеціально.

Опанувавши ці еталони діти будуть співвідносити з ними будь-яку якість, яку вони сприйняли, давати їй визначення. Завдяки цим «одиницям виміру» дитина повніше й глибше пізнає різні властивості конкретних предметів, її сприйняття набуває цілеспрямованого й організованого характеру [6].

Граючи з пірамідкою, наслідуючи дії вихователя (наприклад, знайти потрібне кільце), малята спочатку не зважають на колір. І це не тому, що вони погано розрізняють властивості (що має прояв уже з перших місяців життя), а через нерозуміння їхнього значення, відсутність постійного орієнтування на них. Вихователь називає всі кольори, спрямовуючи дії дитини (знайти таке саме червоне кільце, як у мене; зелене кільце тощо), але не ставить за мету, щоб дитина їх обов'язково запам'ятовувала. Повноцінне засвоєння назв кольорів відбувається тільки в зв'язку з опануванням сенсорних еталонів. Для малят 2–3-го року життя досить запам'ятати назву самої властивості – «колір», а також назви одного-двох кольорів.

Виконуючи дії діти навчаються порівнювати, розрізняти величину кілець пірамідки, добирати кільця за зменшенням або збільшенням, розуміти й позначати це словами: велике, маленьке, найменше, найбільше кільце тощо.

Отже, формуванню перцептивної діяльності дітей раннього віку сприяє система дидактичних ігор та вправ, які спрямовані на ознайомлення із сенсорними еталонами та узагальнених способів обстеження предметів з метою активізації словника.

Дрібна моторика рук є одним з елементів рухової сфери, безпосередньо пов'язаної з опануванням предметними діями, розвитком продуктивних видів діяльності й, що не менш важливо, з мовленням дитини та письмом, що підтвердили дослідження М. Кольцової [4].

Дуже важливо усвідомлювати, що в головному мозку, проєкція кисті руки займає приблизно третину всієї площі рухової проєкції й дуже близько розташована до мовленнєвої моторної зони. Тож, проводячи з маленькими дітьми протягом дня, у різний час (у цілому 20 хвилин), тренування пальців в іграх (наизування гудзиків на дріт, різні вправи із застібками, шнурівками, складання пірамід, мотрійок тощо) значною мірою сприяє розвитку мовлення малят.

Для підтвердження прямої залежності рівня розвитку мовлення дітей від розвитку тонких рухів пальців рук Л. Фоміна провела такий дослід з дітьми раннього віку: малят просили показати один пальчик, два пальчики й три («зроби ось так» – і показували, як це треба робити). Діти, яким вдавалися ізольовані рухи пальців, – вміли говорити; якщо ж пальці були напружені, згиналися й розгиналися тільки всі разом або, навпаки, були мляві («ватні»), не давали ізольованих рухів, то такі діти не вміли й говорити. Таким чином, навіть без жодного слова, за рухами пальців дитини можна визначити, як у неї розвинене мовлення [9].

М. Кольцова підкреслювала, що в малят спочатку починають розвиватися рухи пальців рук, коли ж вони досягають достатньої точності, починається розвиток мовлення. Розвиток рухів пальців рук ніби готує підґрунтя для подальшого формування мовлення дитини [4].

Підготовка руки дитини до письма в закладах дошкільної освіти починається вже із груп раннього віку. Це кропітке навчання дітей самостійно застібати гудзики, кнопки, зав'язувати на бантики шnurки, малювати, ліпити.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, особлива роль у розвитку мовлення дітей належить сенсорному вихованню. Сенсорне виховання дитини – це, насамперед, виховання її відчуттів і сприймань. Розвиток мовлення на початкових етапах здійснюється через органи чуття: за допомогою слуху, зору, дотику, нюху.

Сенсорні можливості дитини формуються в процесі життєдіяльності. Розвиток відчуттів і сприймань взаємопов'язаний із загальним рівнем розумового розвитку дитини, опануванням нею мовленням. Особливе значення в розвитку сенсорики має засвоєння дитиною суспільного сенсорного досвіду, опанування діями сприймання та їх удосконалення.

У процесі всієї життєдіяльності в дітей відбувається накопичення сенсорного досвіду, збагачення їхнього світовідчуття, підвищення емоційного тону, активізація позитивних знань, пов'язаних із сприйняттям явищ навколишнього світу, пробудження інтересів, формування потреб.

Для розвитку мовлення в сенсорному вихованні важливо, щоб дитина вчилася характеризувати, сприймати, зображувати навколишні їй предмети. Тому бажано, щоб діти в процесі діяльності безпосередньо обстежували предмети й взаємодіяли з ними: гралися, користувалися, багатогранно застосовували й одночасно називали різноманітні предмети.

Чим більше сенсорних каналів буде «залучено» в пізнання, тим більше ознак і властивостей виділяє дитина в досліджуваному об'єкті чи явищі, а отже, тим багатшим стає її словник, розвивається мовлення. На основі такого мовлення виникають розумові процеси, уява, формуються естетичні почуття [8, с. 22].

Готуючи дитину до сприймання матеріалу треба враховувати її попередні знання, йти від відомого до невідомого, від близького до далекого. Ці дидактичні вимоги мають значення вже в процесі сприйняття форми, величини, просторового розміщення предметів і сприяють більш успішному навчанню дітей конструюванню, ліпленню, малюванню, лічбі, орієнтації в навколишньому середовищі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка / под ред. Л. А. Венгер. Москва: Просвещение, 1988. 144 с.
2. Внук О. Д. Сенсорний розвиток дітей раннього віку. Дошкільний навчальний заклад. 2011. № 8. С. 29-32.
3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. Развитие осязания и восприятия в раннем и дошкольном детстве / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Москва: Педагогика, 1986. 320 с.



4. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. Екатеринбург: Издательский центр «ФАКТОРИЯ», 2006. 150 с.
5. Лямина Г. М. Развитие речи ребенка раннего возраста: методическое пособие. Москва: Айрис-Пресс, 2006, 96 с.
6. Сенсорне виховання дошкільнят [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dnz28.org/index.php/2012-02-28-23-40-23/sensorne-vykhovannia-doshkilniat>.
7. Сенсорний розвиток дітей дошкільного віку [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.parta.com.ua/referats/view/1960/>.
8. Смольникова Г. Розвиваймо у малят сенсорну та дрібну моторику. Дошкільне виховання. 2010. №7. С. 20-22.
9. Фомина Л. В. Сенсорное развитие: программа для детей в возрасте (4) 5-6 лет Москва: Творческий Центр «Сфера», 2001. 80 с.

УДК 373.2.016:51

Оксана СЕРГАТА

**ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ЛІЧБИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ВАЖЛИВІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Демченко Ю. М.*

*Авторка статті окреслила особливості та методичні прийоми навчання лічби дітей дошкільного віку для різних вікових груп. Розглянуто актуальність використання при навчанні лічби дітей дошкільного віку ігрових технологій. Визначено важливість та переваги використання засобами дидактичних ігор навчанні лічби дітей дошкільного віку.*

**Ключові слова:** дошкільний вік, дидактична гра, лічба, навчання, ігрові технології.

**Постановка проблеми.** Дошкільний вік є найбільш сензитивним періодом для формування початкових математичних уявлень в цілому і навчання лічби зокрема, завдяки особливостям психофізіологічного розвитку, які обумовлюють високу пластичність нервової системи, підвищене копіювання і особливу сприйнятливність. Пам'ять дитини дошкільника є вибірковою, він легше запам'ятовує те, що його зацікавило. Відповідно, для ефективного навчання рахунку і лічильної діяльності, необхідно зробити цю діяльність максимально привабливою та інтригуючою. Великі можливості для цього надає проектна діяльність з використанням дидактичних ігор. Вона надає дітям можливість експериментувати, синтезувати отримані знання, розвивати творчі здібності та комунікативні навички, а також сприяє подальшій успішній адаптації до ситуації шкільного навчання. Гра є провідним видом діяльності в дошкільному віці, дозволяючи зробити процес пізнання захоплюючим, а, отже, успішним.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема формування і вдосконалення навчання лічби дітей дошкільного віку була актуальною для багатьох зарубіжних і вітчизняних вчених. Так, наприклад, І. Г. Песталоцці, Я. А. Коменський, вважали, що основам арифметики необхідно починати вчити на третьому році життя. К. Д. Ушинський, враховуючи особливості дітей дошкільного віку, пропонував навчати лічби з використанням наочних предметів. Психолог В. Прейнер також підкреслював важливість наочних методів і пропонував для стимулювання навчання лічби використовувати число предметів, що перевищують межу, розміщуючи їх в ряд. М. Монтессорі для навчання лічби в своїй математичній системі вважала за можливе використовувати розмін грошей, як цікаву для дитини форму нумерації.

А. М. Леушина в своїх роботах розглядала закономірності розвитку уявлень про число і лічбу і визначила основні етапи розвитку лічильної діяльності та уявлень про число. Цікавий підхід до навчання лічби розглядав у своїх роботах М. О. Зайцев, пропонуючи навчати дітей за допомогою числової стрічки відразу до першої сотні. Знаменитий педагог-новатор Б. П. Нікітін велике значення надавав своєчасному розвитку дітей дошкільного віку і пропонував використовувати для цього інтелектуальні ігри. Є. І. Тихеева пропонувала вчити дошкільнят тільки в грі і повсякденному житті. Ф. Н. Блехер також виступала за навчання лічби маленьких дітей за допомогою дидактичних ігор і пропонувала активно використовувати для цього природний матеріал.

Проведений аналіз літературних джерел показує, що в педагогічній практиці навчання лічби дітей дошкільного віку в ДООУ, ще недостатньо використовуються засоби проектної діяльності. Виходячи з вищевикладеного, проблема дослідження: недостатнє використання в широкій педагогічній практиці навчання дітей дошкільного віку знань про методичні основи навчання лічби засобами дидактичної гри.

**Мета статті:** розкрити особливості навчання лічби дітей дошкільного віку та можливості використання дидактичної гри.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У молодшому дошкільному віці увага відрізняється швидким переключенням, внаслідок чого малюкам складно тривалий час займатися одним і тим же. Маленька дитина запам'ятовує тільки те, що цікаво, що впливає на емоційну сферу. При цьому запам'ятовування мимовільне є більш точним і міцним, ніж довільне. Запам'ятовування довільне виникає не раніше 4-5 років. Але більш продуктивним довільне запам'ятовування і відтворення є в ігровій діяльності, особливо якщо це входить в умову певної ролі [3].

У дитячій грі продуктивно розвивається уява, формується, як основа творчості. Л. С. Виготський вважав, що в грі дошкільника творчо переробляються пережиті враження, з них комбінується і будується нова дійсність, яка відповідає запитам і потягам самої дитини [2].

У дітей дошкільного віку образне мислення. Отже, в цьому віці проявляється висока сензитивність до навчання, що спирається на образи. В основі формування мислення лежить розвиток і вдосконалення розумових процесів, що відбувається за загальним законом засвоєння та інтеріоризації зовнішніх орієнтованих дій. В середньому дошкільному віці відбувається плавний перехід від дій на рівні наочно-



дієвого мислення до дій, які відбуваються в розумі, в зв'язку з тим, що образи, які використовуються дошкільням, стають більш узагальненими. У грі, малюванні, конструюванні та інших видах діяльності формується знакова функція свідомості дитини, яка починає побудову наочно просторових моделей, в яких відображені об'єктивні зв'язки і відносини речей, що існують незалежно від неї. Дошкільник легко освоює різноманітні схеми і успішно їх використовує. Певні знання запам'ятовуються простіше, якщо пропонуються у вигляді дій з різними моделями [3].

Дії з числами і математичними знаками – це особливий вид абстрактного логічного мислення, який легко освоюють дошкільнята. У багатьох випадках у дітей можуть одночасно бути присутніми різні способи застосування чисел, рахунки, рішення елементарних арифметичних задач. У цьому віці важливо сформувати абстрактне поняття числа, а також дії з числами і математичними знаками не спираючись на образи, це є можливим за умови спеціального відпрацювання математичних понять і дій [11].

У процесі виховання і навчання під впливом вимог дорослих і однолітків у дитини формується можливість домагатися досягнення мети, долаючи виникаючі труднощі. Воля, як здатність свідомо управляти своєю поведінкою, зовнішніми і внутрішніми процесами проявляється в дошкільньому дитинстві. Поступово, з великими зусиллями, спочатку формується здатність керувати своїм тілом, а згодом, за допомогою дорослих, своїм сприйняттям, пам'яттю, мисленням [10].

Лисина М. І. підкреслює важливу роль самооцінки для особистісного розвитку дошкільнят. Для дошкільнього віку нормою є загальна позитивна самооцінка, з деяким завищенням, яка сприяє успішному оволодінню новими діями, знаннями, вміннями [8].

Богуславська З. М. і Смірнова Е. О. виявили в своїх дослідженнях наявність підвищеної чутливості дітей по відношенню до дорослого. Молодші дошкільнята мають гостру потребу в великих порціях похвали, так як відчувають значну невпевненість, в міркуваннях і умовиводах, втративши опору на наочність. Отже, добре, шанобливе і уважне ставлення дорослого до дитини, є запорукою подальшого успішного розвитку. Пізнавальне спілкування взаємопов'язане з грою – провідною діяльністю дошкільнього періоду. Якщо ігнорувати дитячу допитливість, то дитина може зовсім втратити інтерес до нових знань [5].

У дошкільньому віці гра є провідним видом діяльності. Так як ігрова дія носить знаковий (символічний) характер, то в грі формується знакова функція свідомості. Ігрова діяльність впливає на розвиток довільності психічних процесів (довільної уваги і довільної пам'яті). У грі діти вчаться діяти з предметами-заступниками, які є опорою для мислення, внаслідок чого відбувається перехід до мислення в плані уявлень, розвивається знакова функція мови дитини. В ігровій діяльності долається дитячий егоцентризм, відбувається розвиток уяви і мислення рефлексії. В процесі гри поступово формується навчальна діяльність, яка згодом займе місце ведучої. Вчення не може виникнути безпосередньо з гри, але діти дошкільнього віку починають вчитися, граючи. Вони спочатку сприймають вчення як своєрідну рольову гру з певними правилами, при виконанні яких діти, непомітно для себе, освоюють елементарні навчальні дії [7].

Гессен С. І. вважав, що організацію гри треба проводити так, щоб в ній передчував майбутній урок. Послідовно ускладнюючись, гра сприяє розвитку цілепокладання і непомітно для дитини перейде в роботу [4].

Л. С. Виготський висунув гіпотезу, що встановлює єдність, але не тотожність процесів навчання і внутрішніх процесів розвитку. Навчання не є розвитком, але, правильно організоване, воно веде за собою дитячий розумовий розвиток, викликає до життя ряд таких процесів, які поза навчанням узагалі зробилися б неможливими [3].

У сучасному світі, навчаючи дітей лічбі, користуються модифікаціями монографічного та обчислювального методів. Її розробники: Н. А. Зайцев, Г. Доман, Р. Грін і В. Лаксоно, Е. В. Соловйова. Обчислювальний метод представлений двома підходами – генетико-моделюючим і теоретико-множинним. Автор генетико-моделюючого підходу В. В. Давидов. Він запропонував його для учнів початкової школи, визначивши наступну послідовність роботи: 1 етап – порівняння за величиною різних об'єктів навколишнього світу; 2 етап – введення символів, знаків, букв; 3 етап – заміна букв цифрами; 4 етап – введення числа за допомогою числової прямої [4].

Теоретико-множинний підхід реалізували в своїх методиках Скаткін Л. Н. для молодших школярів та А. М. Леушина для дошкільнят. Навчання лічбі в дитячому саду організується на спеціальних заняттях з формування елементарних математичних уявлень, закріплюється у спільній і вільній ігровій діяльності, на інших заняттях, режимних моментах і т. д. Методичні прийоми навчання лічбі в різних вікових групах можуть мати деякі відмінності і особливості [8].

У дочисловий період в другій молодшій групі відбувається освоєння різних дій з предметами, які поступово підводять до засвоєння лічби, створюючи можливості для формування понять про натуральне число. Навчання дітей носить наочно-дієвий характер. Засвоєння знань відбувається за участю безпосереднього сприйняття. Дитина уважно спостерігає за діями педагога, слухає його пояснення і вказівки і сама діє з дидактичним матеріалом. Заняття повинно починатися з елементів гри, сюрпризних моментів, так як це активізує увагу малюків. Математичні властивості вивчають, порівнюючи предмети, які характеризуються схожими або протилежними властивостями. Більш точному сприйняттю сприяють рухи – жести рукою. Порівняння проводять практичними способами зіставлення - накладення або додатку [13].

Таким чином, у другій молодшій групі, малюки освоюють практичним шляхом прийоми порівняння, осмислюючи математичні відносини «більше», «менше», «порівну». У них формується вміння виділяти якісні та кількісні ознаки множин предметів, бачити спільність і відмінності в предметах по виділених ознаками.





В середньому дошкільному віці головним завданням є навчання лічби. При цьому створюються умови для розвитку відповідних навичок і формування на цій основі уявлення про число. Основою оволодіння лічильною діяльністю стають сформовані вміння проводити аналіз безлічі предметів по їх чисельності, розуміти послідовність і відмінності за якісними і кількісними ознаками, уявлення про рівність і нерівність предметних груп, вміти правильно відповідати на питання «скільки?», розвиваються уявлення о перших п'яти числах натурального ряду і вміння їх використовувати в різноманітних ситуаціях [13].

Навчання лічби проводять в два етапи. Спочатку на основі порівняння чисельностей двох груп предметів дітям пояснюють мету даної діяльності – знайти підсумкове число. Здійснюючи порівняння двох груп предметів, розташованих в два паралельних ряди, один під іншим, стає зрозуміло, в якій групі більше предметів або їх порівну. В ході другого етапу діти освоюють лічильні операції. У цьому віці важливо ретельно відпрацьовувати рахункові навички. Вихователь багато разів показує і роз'яснює прийоми лічби, вчить рахувати предмети правою рукою зліва направо, а в процесі рахунку вказувати на предмети по порядку, торкаючись до них рукою; називаючи останній числівник, робити узагальнюючий жест, обводячи групу предметів рукою. Вихователю потрібно підбирати для лічби предмети чоловічого, жіночого та середнього роду і показувати, як змінюються при цьому слова «один», «два» [13].

Для тренування лічильної діяльності необхідно використовувати дидактичні і рухливі ігри, вправи, включаючи їх в кожне заняття. Створюючи передумови для самостійної лічби, необхідно змінювати матеріал для лічби, обстановку для занять і т. д. Важливо також використовувати різні ігрові вправи, які дозволяють не тільки тренувати рахункові навички, але і сприяють формуванню уявлень про форму, розмір, розвивають просторове орієнтування. При навчанні лічби, педагогу необхідно створювати відповідні умови для використання лічби дітьми повсюдно. Для цього необхідно створювати різноманітні життєві і ігрові завдання і ситуації, які вимагають застосування навичок лічби. Також бажано розмовляти з дітьми про використання лічби в самих різних видах діяльності [15].

Для розвитку лічильної діяльності особливу роль відіграють вправи в лічбі з використанням різних аналізаторів: лічба звуків, рухів, лічба предметів на дотик. Вправляючи дітей в лічбі рухів, їм пропонують відтворити вказану кількість рухів або за зразком, або по названому числу. При цьому характер рухів поступово ускладнюється. Всі звуки і рухи повинні відрізнятися ритмічністю, різноманітністю, бути цікавими. Джерело звуку бажано приховувати від дітей ширмою, дверима. Можливо, застосовувати лічбу на слух, з закритими очима, що загострює діяльність слухового аналізатора. Лічба предметів по дотику одне з найцікавіших і розвиваючих вправ [14]. Таким чином, в середній групі під впливом цілеспрямованого навчання формується лічильна діяльність, вміння рахувати в різних умовах і взаємозв'язках різні сукупності предметів.

У старшому дошкільному віці заняття з розвитку математичних уявлень, продовжують розвивати лічильну діяльність. У цьому віці відбувається подальше формування уявлень про чисельність множин, способах утворення чисел, кількісній оцінці величин шляхом вимірювання. Дитина під керівництвом вихователя освоює прийоми лічби предметів, звуків, рухів по дотику в межах 10; визначає кількість умовних мірок при вимірюванні протяжних об'єктів; вчиться утворювати числа за допомогою збільшення або зменшення на одиницю; зрівнювати безлічі по числу предметів за умови кількісних відмінностей між ними від одного до трьох елементів. Діти продовжують відраховувати кількість предметів по названому числу або зразком; тренуються в узагальненні по числу предметів ряду конкретних множин, що відрізняються просторово-якісними ознаками на основі сприйняття різними аналізаторами. У старшій групі діти можуть рахувати предмети на відстані, про себе. Дітям також нагадують прийоми лічби звуків і предметів на дотик: вони самостійно відтворюють певну кількість рухів за зразком і вказаному числу [16].

Таким чином, кількісні уявлення дітей старшої групи є більш узагальненими, ніж в попередній групі. Діти вміють перераховувати предмети і узагальнювати їх за кількістю незалежно від їх зовнішніх ознак. У них накопичено практичний досвід лічильної діяльності окремих предметів, груп, а також використання умовних мірок. Сформовано уявлення про відносини між числами натурального ряду. У різноманітних видах діяльності дітям стають доступні лічба, порівняння, вимір, елементарні дії над числами.

У підготовчій групі у дітей відпрацьовується точність і швидкості лічби, відтворення кількості предметів в більшій і меншій на один від заданого їх числа. Відбувається підготовка до засвоєння чисел за допомогою вимірювання і використання цифр в різних видах дитячої діяльності. Удосконалюються вміння порівнювати числа, усвідомлення їх відносності. Уточнюються уявлення про закономірності утворення чисел натурального ряду, кількісний склад їх з одиниць, складання чисел до 5 з двох менших. Діти продовжують вправлятися в лічбі і відліку предметів в межах першого десятка. Закріплюючи навички лічби і відліку важливо продовжувати тренувати дітей в лічбі груп, що складаються з однорідних предметів. Для відпрацювання навичок лічби необхідно активно використовувати можливості ігрової діяльності, навчаючи дітей лічбі груп предметів, з виділенням відносин «ціле – частина» з виявленням відповідних залежностей. До вступу до школи діти повинні навчитися рахувати і розкладати предмети зліва направо, діючи правою рукою. Але, головне, що вони повинні засвоїти, це те, що рахувати можна в будь-якому напрямку, не пропускаючи жодного предмета і жоден предмет не злічити двічі [17].

Таким чином, в підготовчій групі триває вивчення кількісних відносин, закріплення лічильної діяльності, визначення більшого і меншого числа поєднують з тренуванням в лічбі за участю різних аналізаторів: в лічбі звуків, рухів, в лічбі предметів шляхом обмацування.

В цілому, організація занять з навчання лічби у всіх вікових групах повинна сприяти тому, щоб дитина стала суб'єктом навчання, активним його учасником, дослідником. Відповідно, форма заняття повинна бути



рухомою і змінюватися в залежності від поставлених завдань. Заняття по підгрупах сприяють взаємонавчанню і взаємоперевірці. Вони стимулюють пізнавальне спілкування і активну взаємодію дітей і дорослих. Спільний пошук вирішення проблеми передбачає діалог, полілог, дискусію. Важливість пояснення способів дії однолітка, можливість задати питання, поставити під сумнів правильність рішення, активізує всіх учасників заняття. У цьому випадку неминуче виникає стійка атмосфера співпраці і взаємодопомоги, так як діти моментально включаються в пошукову ситуацію, намагаючись вирішити ігрову або практичну задачу [13].

Формування у дитини навичок лічильної діяльності сприяє використанню різноманітних дидактичних ігор. Дидактична гра – така діяльність, сенс і мета якої дати дітям певні знання і навички, розвиток розумових здібностей. Дидактичні ігри у вихованні дітей є не тільки методом навчання, але має на меті стати самостійною ігровою діяльністю. Вони активно використовуються на заняттях з формування елементарних математичних уявлень з метою навчання дітей певним способом розумових дій, систематизації, уточнення і закріплення знань. При цьому зміст ігор, їх правила підкоряються виховно-освітнім завданням, що висувуються конкретними програмними вимогами. Ініціатива у виборі та проведенні дидактичної гри на занятті належить вихователю. Як самостійна ігрова діяльність вони проводяться у вільний час. В цьому випадку вихователь бере участь в дидактичних іграх в якості партнера або арбітра. Різноманітні методи і прийоми керівництва грою, розроблені вченими: М. В. Менджерницької, Р. І. Жуковської, В. І. Чудакова та ін. [1].

У керівництві іграми слід виділити три етапи: підготовка, проведення, аналіз результатів. Підготовка до гри: відбір ігри відповідно до завдань виховання і навчання конкретної вікової групи; з урахуванням часу, місця кількості учасників. При підготовці до гри також необхідно підготувати дидактичний матеріал – посібники, іграшки, природний матеріал і т. д. У молодшому віці важливо наочне роз'яснення ходу гри в процесі спільної гри з вихователем. В середньому – роз'яснення одного-двох основних правил, інші пропонуються по ходу гри в спільну діяльність з педагогом. Можливий пробний хід гри, з уточненням правил. У старшому віці переважає словесне пояснення правил до гри, пояснення їх значення. Якщо правила складні, то використовується показ і пробний хід гри [6].

У разі хорошої підготовки вихователя до гри, її проведення не викликає ускладнень. У молодшому віці вихователь бере на себе роль ведучого і пов'язує ігрові дії з правилами. В середньому віці вихователь діє через правило і не підказує безпосередньо ігрові дії. У старшому віці всі правила розглядаються перед грою, до пояснення їх змісту залучаються самі діти. У процесі підведення підсумків дидактичної гри вихователь відзначає тих, хто добре виконував правила, допомагав своїм одноліткам і т. д. Аналізується гра з метою виявлення ефективних прийомів її організації, а також можливих помилок (що не вийшло і чому) [12].

У структурі дидактичної гри виокремлюють: завдання, дія, правило, результат, висновок гри. Дошкільнятам пропонуються такі завдання, вирішення яких вимагає певного інтелектуального напруження, розумової роботи. У кожній дидактичній грі завдання виконується дією, яке визначає і організовує поведінку кожної дитини, сприяє згуртуванню дитячого колективу, підтримці інтересу дітей та позитивного емоційного ставлення до гри. Дія в грі повинна відповідати певним умовам: підпорядкування задачі і виконання мети гри; бути цікавою протягом всієї гри. У добре складеній дидактичній грі діти не повинні підозрювати, що вони чогось вчаться. Тут діяльність повинна в більшій чи меншій мірі приховувати навчальну, дидактичну мету гри.

Діяльність в дидактичній грі повинна бути цікавою і в той же час, строго пов'язана з правилами, відповідними віковим особливостям. Результатом гри є рішення задачі і виконання правил. Результат бажано оцінювати з точки зору дітей і точки зору вихователя. Важливо враховувати, яке моральне і духовне задоволення принесла гра дітям. Вихователю важливо проаналізувати, чи виконана задача, здійснені чи запропоновані дії, принесла вона з цього боку певні результати. В кінці деяких дидактичних ігор бажано заохотити або похвалити дітей, або доручити їм провідні ролі в грі [12].

Велике значення для формування лічильної діяльності мають сюжетно-дидактичні ігри. Лічба і вимір – дії взаємозалежні, відповідно їх необхідно виконувати точно, правильно і в певній послідовності. Тому в грі, де використовуються лічба або вимір, вихователь повинен брати на себе таку роль, яка дозволила б йому контролювати правильність і точність виконання кожною дитиною математичних дій. У грі необхідний розгорнутий сюжет, що включає різноманітні ролі, а також ігрові завдання, вирішення яких передбачається на основі рахунку. У сюжетно-дидактичних іграх особливо використовувати різноманітний дидактичний матеріал, підбираючи його таким чином, щоб полегшити дитині перехід від застосування конкретніших його форм до більш абстрактних. Спочатку в грі повинні використовуватися реальні предмети, потім їх заміняти, а потім числові фігури і картки з цифрами [9].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Узагальнюючи сказане вище, можна зробити наступні висновки. Навчання – це внутрішньо необхідний і загальний момент у процесі розвитку у дитини історичних особливостей людини. У дошкільному віці переважає мимовільність процесів пам'яті, уваги, образності мислення. Дитина в змозі запам'ятати лише те, що справило на неї враження, було цікавим. Для навчання дітей дошкільного віку найбільш актуальними є ігрові технології, що пояснюються їх психологічними особливостями. Організація занять повинна сприяти тому, щоб дитина стала суб'єктом навчання. У всіх вікових групах все заняття з навчання лічби повинні представляти собою складну систему дидактичних ігор, в процесі яких діти досліджують проблемні ситуації, виявляють істотні ознаки і відносини, змагаються, роблять відкриття. У сучасному світі, навчаючи дітей лічбі, користуються



модифікаціями монографічного та обчислювального методів, які знайшли застосування в різних програмах дошкільної освіти

Так як в ігровій формі відбувається найбільш успішне освоєння дитиною основ лічби, то активне використання в педагогічному проектуванні дидактичних ігор, сприяє практичному використанню, закріпленню і уточненню уявлень про лічильну діяльність. Найбільш ефективними формами здійснення проектної діяльності є: ігрові заняття, математичні конкурси, змагання та розваги, що сприяють формуванню лічильної діяльності; фізкультхвилинки і лічилки; вирішення ситуаційних проблемних завдань з використанням лічби; пальчикові ігри та вправи; дидактичні ігри з математичним змістом; читання математичних казок і рішення цікавих завдань; використання фольклору з математичним змістом в режимних моментах і повсякденному спілкуванні.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ардобичька К. Використання навчальних ігор на уроках математики. Дошкільне виховання. 1997. № 1. С. 29.
2. Гавриш Н. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Рогозянський О. С., Хартман О. Ю., Шевчук А. С. Впевнений старт. Освітня програма для дітей старшого дошкільного віку / за заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
3. Граємо з найменшими: конспекти ігор занять. Палітра педагога. 1998. № 1. С. 7–8.
4. Державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція). URL : <http://osvita.kr-admin.gov.ua> – Назва з екрану
5. Ложкіна Т. Зимова пригода. Сюжетне заняття для молодших дошкільнят. Дошкільне виховання. 2009. № 2. С. 5-6.
6. Логіко-математична діяльність. Друга молодша група : навчальна книга / за ред. О. В. Бороздіна. Тернопіль : Богдан, 2007. 96 с.
7. Любчак Л. В. Методика організації ігрової діяльності : практикум / за ред. Л. В. Любчак, К. А. Колеснік. Вінниця : ЦОП «Документ Принт», 2017. 196 с.
8. Машовець М. А. Навіщо до школярику математика. Київ : Шк. світ. 128 с.
9. Мамон В. Г., Яблонська І. А., Половець А. Л. Розвиток логіко-математичної компетентності дошкільників за допомогою паличок Кюїзенера та блоків Д'єнша. Дошкільний навчальний заклад. 2009. № 3. С. 21-27.
10. Меналюк Г. Ф., Русова С. Ф. Про навчання дітей математики. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. Рівне, 2002. Вип. 21. С. 102-104.
11. Нікітченко С. Вивчаємо математику за паличками Кюїзенера. Дошкільне виховання. 2012. № 3. С. 4.
12. Павленко Л. Г. Роль дидактичних ігор у розвитку логіко-математичних здібностей дошкільників. Таврійський вісник освіти. 2013. № 2 (42).
13. Скарбничка ігор для розумних батьків і кмітливих дітлахів / укл. К. Крутій, Н. Маковецька. 2-ге вид. Запоріжжя : ЛПС ЛГД, 2004. 204 с.
14. Щербакова К. Й. Методика формування елементів математики у дошкільників. Київ : Вид-во Європейського університету, 2011. 262 с.
15. Якименко С. І. Абетка. Логіка. Математика : метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2001. 176 с.

#### ЕЛЕКТРОННІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ПОСІБНИКИ: до нової редакції Базового компоненту дошкільної освіти

16. Комплекс практичних матеріалів «Вивчаємо математику». Молодший дошкільний вік : Серія «Сучасна дошкільна освіта». Харків : Вид-во «Ранок», 2014. – 176 с.
17. Вивчаємо математику. Молодший дошкільний вік : Серія «Сучасна дошкільна освіта». Харків : Вид-во «Ранок», 2014. – 112 с.

УДК 376-056.264

**Дарина СЕРДЮК**

### СУЧАСНИЙ СТАН КОРЕКЦІЙНО-ВІДНОВЛЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ ІЗ АФАЗІЄЮ

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

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

*У статті висвітлено і обґрунтовано проблему корекційно-відновлювальної діяльності та реабілітації людей із системним порушенням мовлення – афазією, яке охоплює різні рівні організації мовлення, впливає на його зв'язки з іншими психічними процесами та призводить до дезінтеграції всієї психічної сфери індивіда. З'ясовано, що всі форми афазії об'єднують те, що у всіх випадках спостерігається порушення мовлення як складної психічної функції, яка тісно пов'язана з іншими психічними процесами, безпосередньо з особистістю людини та її соціальним статусом.*

**Ключові слова:** психічні процеси, афазія, корекційно-відновлювальні методики, інтелектуальна активність, сенсорна система, компенсаторні можливості, емоційно-вольова сфера.

**Постановка проблеми.** На проблему афазії та відновлювальної допомоги все більше звертають увагу дослідники в галузі логопедії, нейропсихології, психолінгвістики та лінгвістики. Така зацікавленість ґрунтується, з одного боку, на важливості її вивчення для поглиблення уявлень про роботу мозку, про зв'язок мовлення з мозком, про психофізіологічні сфери, про взаємодію мовлення з іншими психічними процесами; а з іншого боку – інтерес до цієї галузі знань зумовлений її соціальною та практичною значимістю в зв'язку з питаннями відновлення повноцінної життєдіяльності таких хворих як воїни АТО.

Зазначимо, що більшість дослідників вважають, що афазія – це системне порушення мовлення, яке охоплює різні рівні організації мовлення, впливає на його зв'язки з іншими психічними процесами та призводить до дезінтеграції всієї психічної сфери індивіда [8, с. 297].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Теоретичні та практичні аспекти проблеми афазії в дорослих досліджені в працях вчених: Е.С. Бейна, Т.Г. Візеля, О.Р. Лурії, А.Ю. Обухівської, В.В. Опеля, Л.Г. Столярової, М.К. Шеремет та ін.

Проте для афазії характерними є специфічні прояви, значні індивідуальні особливості протікання захворювання, що в свою чергу спричинює необхідність розробки цілеспрямованих методів відновлення мовлення. Значний вклад у розвиток корекційно-відновлювальних методик був зроблений дослідниками:



О.Р. Лурія, Н.М. Пилаєвою, В.М. Шкловським, Л.С. Цветковою, М.К. Шохор-Троцькою, А.Ю. Обухівською та ін.

Таким чином, гостра актуальність проблеми, недостатнє вивчення питань, пов'язаних з вивченням даного порушення і психолого-корекційної допомоги вимагає поглибленого вивчення диференційованої логопедичної програми в процесі роботи з особами з афазією.

**Мета статті** полягає у обґрунтуванні методики надання логопедичної допомоги дорослим із афазією.

**Виклад основного матеріалу.** Впродовж багатьох років вчення про афазію розвивалося під впливом різних наукових галузей та течій, що збагатило її величезним теоретичним та практичним матеріалом. Проте і зараз важливим залишається нейропсихологічний напрям у вивченні афазії, який був започаткований на початку минулого століття і є безпосереднім продовженням і розвитком неврологічного вчення про афазію П. Брока, К. Верніке, а також нейропсихологічна концепція порушень мовлення та інших вищих психічних функцій, що була заснована і розроблена О.Р. Лурія та його послідовниками (Т.В. Ахутіна, Е.С. Бейн, Ж.М. Глозман, Л.Я. Балонов, О.Д. Хомська, Л.С. Цветкова, М.К. Шохор-Троцька та ін.).

Великий внесок з розробки принципів і прийомів подолання афазії зробили дослідники: Е.С. Бейн, М.К. Бурлакова (Шохор-Троцька), Т.Г. Візель, А.Р. Лурія, Л.С. Цветкова.

Вченими визначено, що всі форми афазії об'єднують те, що у всіх випадках спостерігається порушення мовлення як складної психічної функції, яка тісно пов'язана з іншими психічними процесами, а також безпосередньо з особистістю людини та її соціальним статусом.

На сучасному етапі, афазія, як порушення мовлення, мало проявляється ізольовано. Це пояснюється тим, що дане порушення може виступати лише одним із симптомів складного комплексу різноманітних порушень, які виникають внаслідок ураження відповідних зон кори головного мозку. Саме тому вони супроводжуються руховими, чуттєвими порушеннями, а також зниженням інтелектуальної активності.

Як зазначають вчені, особливо важкими в таких випадках можуть бути розлади загальної та дрібної моторики, які спостерігаються у осіб з афазією.

Тому велике значення приділяється комплексному обстеженню осіб з афазією, яке здійснюється мультидисциплінарною командою – лікарями, нейропсихологами, психологами, логопедами.

Теоретичною основою корекційно-відновлювальної роботи є сучасні уявлення в психології про вищі психічні функції як функціональні системи, їх системну та динамічну локалізацію, особливості їх формування та взаємозв'язок з мовленням.

На основі цих теоретичних знань фізіологами, психологами, неврологами та логопедами (Т.Г. Візель, В.М. Шкловський, Л.С. Цветкова та ін.) розроблено і використано на практиці шлях функціональної перебудови відповідних систем методом відновлювального навчання.

В практиці корекційно-відновлювального навчання виділяють два напрями:

1. Заміщення порушених функцій іншими, за рахунок компенсаторних можливостей.

2. Створення та закріплення нових функціональних систем, які включають в роботу функціональні ланки, які не були задіяні у виконанні відповідних порушених функцій.

Дослідниця Л.С. Цветкова вважає, що основою ефективності корекційно-відновлювальної роботи при афазії є правильно розроблені принципи відновлювального навчання, які було сформульовано на основі ідей О.Р. Лурії [6].

Принципи корекційно-відновлювальної роботи з особами з афазією умовно поділяють:

1. Психофізіологічні:

- принцип кваліфікації порушення;
- принцип використання збережених сенсорних систем;
- принцип створення нових функціональних систем;
- принцип опори на різні рівні організації психічних функцій;
- принцип опори на всю психічну сферу особистості в цілому та на окремі збережені психічні процеси.

2. Психологічні:

- принцип врахування особистості;
- принцип опори на збережені форми діяльності;
- принцип організації діяльності;
- принцип програмового навчання;
- принцип системного впливу на порушення;
- принцип врахування соціальної природи людини.

3. Психолого-педагогічні:

- принцип «від простого до складного»;
- принцип врахування обсягу та різноманітності матеріалу;
- принцип врахування складності вербального матеріалу;
- принцип врахування емоційної складності матеріалу [7].

Як свідчать вчені [1; 2; 3; 4], важливим в структурі особистості є ставлення до свого порушення осіб з афазією, яка може проявлятися як в недооцінці, так і переоцінці свого стану та своїх можливостей.

Так, у деяких можуть проявлятися елементи логофобії, невпевненість у своїх діях та поведінці, спроби уникати комунікативних контактів, а в інших випадках характерним є невикористання необхідних зусиль для реалізації своїх потенційних та компенсаторних можливостей під час соціальної взаємодії.

В процесі корекційно-відновлювальної та реабілітаційної допомоги особам з афазією необхідно працювати не тільки над відновленням мовленнєвих функцій, а й відновленням не мовленнєвих функцій.



Адже для осіб з афазією характерні порушення емоційно-вольової сфери (аспонтанність, інактивність, інертність) та психічних процесів (зорові, слухові, тактильні агнозії, апраксії).

Відновлювальна робота при афазії складна і тривала, важливо також виділити ряд основних принципів, які сформувались в практиці подолання афазії:

1. Комплексний медико-педагогічний характер впливу.
2. Ранній початок відновлювальної роботи.
3. Поетапність відновлення мовленнєвої функції.
4. Попереджуючий характер логопедичного впливу.
5. Використання «обхідних» шляхів, опора на збережені аналізатори.
6. Робота над всіма компонентами мовлення.
7. Позитивний емоційний фон роботи [5].

В психолого-корекційній роботі виділяють два періоди:

- гострий (до двох місяців після захворювання),
- резидуальний (після двох місяців і далі).

Основою відновлювального навчання є компенсаторні можливості головного мозку. Для відновлення порушених функцій в процесі корекційної роботи використовуються як прямі, так і обхідні компенсаторні механізми.

Прямі методи розгальмування використовуються переважно для активізації резервних внутрішньофункціональних можливостей.

Обхідні методи включають побудову компенсаторних функцій на основі перебудови порушеної функції за рахунок міжфункціональних перебудов.

Слід зазначити, що корекційна робота має бути спрямована, перш за все, на відновлення комунікативних вмінь осіб з афазією. Необхідно стимулювати мовленнєву діяльність хворого не тільки на заняттях, а й в сім'ї, соціальному оточенні та громадських місцях.

**Висновки.** Отже, для ефективності корекційно-відновлювальної та реабілітаційної роботи з особами з афазією необхідно враховувати ряд принципів, особливості форми афазії, а також особливості порушень емоційно-вольової сфери, ступеня виявленого порушення, етапу захворювання, індивідуальних особливостей порушення мовлення. Ранній початок, правильно підібрані диференційовані в залежності від форми афазії методи, прийоми та шляхи корекції, продумана психокорекційна програма відновлювальної роботи дозволить досягнути успіху в процесі реабілітації.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зарицька А.В. Дослідження мовленнєвої симптоматики при еферентній моторній афазії / А.В. Зарицька // Логопедія. – 2013. – №3. – С. 36-41.
2. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – М. : Академия, 2006. – 320 с.
3. Кошелева Н.В. Преодоление трудностей называния у больных с афазией в процес се невербальной предметно-практической деятельности / Н. В. Кошелева // Дефектология. – 2010. – №1. – С. 87-91.
4. Левонюк А.Е. Моторная и сенсорная афазия / А. Е. Левонюк// Теория речевой деятельности: учебно-методическое пособие / А. Е. Левонюк. – Брест : БРГУ им. А.С. Пушкина, 2006. – С. 63-68.
5. Левчук Т.О. Особливості функціональної асиметрії кори головного мозку у хворих з моторною афазією / Т. О. Левчук // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2011. – №8. – С. 224-229.
6. Лурия А.Р. Травматическая афазия/ А.Р. Лурия// Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов: в 5 кн./ под. редакцией Л. С. Волкова. – М. : Владос, 2003. – Кн. 3: Системные нарушения речи. Алалия. Афазия. – С. 275-286.
7. Тригуб Г.В. Нейролінгвістичні особливості мовленнєвих афазій / Г. В. Тригуб // Вісник Одеського національного університету. – Серія : Психологія. – 2015. – Т. 20. – Вип. 1. – С. 81-88.
8. Шеремет М.К. Хрестоматія з логопедії. Навчальний посібник/ М.К. Шеремет, І.В. Мартиненко. – К. : КНТ, 2006. – 360 с.

УДК 371.011

**Тетяна СИДОРЕНКО**

### **ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПЕРЕКОНУВАННЯ У ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

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

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

Виховання – складний процес, який є сукупністю організаційної і цілеспрямованої діяльності педагога з метою формування особистості дитини на основі всебічного врахування її індивідуальних якостей, можливостей, інтересів, прагнень. Для належного вирішення цих завдань педагог має володіти професійною готовністю, котра може бути визначена, як особлива форма суб'єктивного відображення дійсності, як системна характеристика соціальної активності індивіда, що виявляється в процесі власне діяльності, входить до неї необхідною складовою і визначає її ефективність.

Готовність до педагогічної діяльності виявляється також у ступені й якості залучення особистості до виконання певних практичних дій, прийняття нею своєї ролі в розвивальному, виховному й освітньому процесах, у рівні педагогічної компетентності, опануванні педагогічним досвідом.

Більшість дослідників, які звертаються в своїй роботі до розробки питань професійної підготовки вчителя, визначають готовність, виходячи з її особливостей, функцій і змісту. Так В.Сластьонін вважає, що готовність до педагогічної діяльності – це сукупність певних якостей особистості. До основних показників, які характеризують цю сукупність, учений відносить такі: здібність до ідентифікації себе з іншими або



перцептивну здібність; психологічний стан, котрий відображає динамізм особистості; багатство її внутрішньої енергії, волю, ініціативність, винахідливість, інші властивості та якості.

Готовність, на його думку, включає також емоційну стійкість, яка забезпечує витримку і володіння собою, а також професійно педагогічне мислення, що дозволяє проникати у причинново-наслідковий зв'язок педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, відшукувати науково обгрунтовані пояснення успіхів і переваг, передбачати результати своєї роботи [8, С. 125].

Грунтуючись на цьому загальному визначенні, були виокремлені показники, наявність чи відсутність яких свідчить про готовність педагога до формування моральних переконань молодших школярів, зокрема, через метод переконування.

Науково-теоретична готовність: знання суті поняття “моральні переконання” і особливостей їх формування у дітей молодшого шкільного віку; знання форм і методів проведення такої роботи в умовах загальноосвітніх навчальних закладів; знання змістової і рольової характеристики методу переконування, його ролі та місця серед інших виховних методів; структури і основних засобів реалізації; знання основних вимог до відбору і подання відповідної інформації.

Психологічна готовність: усвідомлення вчителем мети, завдань, необхідності й основних шляхів формування моральних переконань в учнів початкових класів; стійкий пізнавальний інтерес до вивчення проблеми, розуміння її сучасного трактування; прагнення до самоосвіти; самооцінка і самокорекція своєї підготовленості до впровадження методу переконування у виховний процес початкової ланки загальноосвітньої школи; сформованість мотиваційної сфери;

Практична готовність: володіння комплексом різноманітних методик вивчення учнів; наявність умінь і навичок виокремлення і добору інформативного матеріалу; володіння педагогічною технікою організації і проведення відповідної виховної роботи.

Проблема підвищення готовності вчителя до певної педагогічної діяльності не нова. Вона привертала і привертає увагу багатьох дослідників, які намагалися виокремити ті чи інші характерологічні особливості, необхідні вчителю для здійснення тих чи інших видів роботи.

Наприклад, Ф.Гоноболін вважав, що для успіху в роботі вчителя має значення деяка діалектичність у проявах його особистісних якостей. Про гарного педагога, зазначав він, “не завжди можна сказати, що він суворий або м'який, активний чи пасивний тощо. Він, як правило, буває і тим, і іншим, залежно від обставин”. Але, підкреслював учений, основне завдання (або основна складність) полягає в тому, що педагогу “важливо дотримуватися певної міри у прояві тих чи інших якостей” [3, С. 6–8].

В.Сорока-Росинський наголошував, що вчитель повинен мати чітко виражену індивідуальність, характерну особливість [9].

На основі узагальнення цих та інших ідей щодо педагогічної готовності, були визначені вміння, на формування яких спрямовувалася робота на початку формуючого етапу експериментальної роботи. До основних відносимо:

Цілепокладання (врахування особливостей кожного учня під час постановки завдань виховного процесу; вицленування основного, на що має звертатися увага при плануванні, підготовці й здійсненні цього процесу в контексті досліджуваної нами проблеми; чітке формулювання цілей і завдань роботи).

Організаторські (вміння планувати роботу; залучати школярів до визначення і розробки її змісту; застосовувати прийоми співробітництва і самоорганізації; регулювати та координувати процес морального виховання учнів).

Операційні (практичні) (спостерігати педагогічні факти, явища, процеси; вивчати відповідну літературу; вибирати діагностичні методи і методики, адекватні поставленим завданням; добирати проблемні ситуації і використовувати їх у роботі з учнями; фіксувати необхідну інформацію, користуючись різними формами).

Оцінно-аналітичні (вицленовувати суттєві ознаки із загальної картини; бачити схожість та різницю в споріднених і схожих явищах; групувати факти, властивості, явища на єдиній основі; класифікувати і узагальнювати результати спостережень; обробляти інформацію; формулювати “педагогічний діагноз”).

Конструктивно-прогностичні (складати програми і методики виховної роботи з учнями; виділяти критерії та показники; використовувати результати в процесі планування роботи; конструювати педагогічну діяльність на підставі діагностики та самодіагностики; розробляти діагностичні матеріали різного змістового і цільового спрямування; виробляти практичні дії на підставі спостережень та іншої інформації).

Отже, готовність до проведення роботи з виховання молодших школярів залежить від певних педагогічних умов. До них слід віднести наявну сукупність фактів, правил дій та стосунків, які створюють передумови для належного функціонування даного процесу.

Невід'ємною умовою ефективності виховної роботи є спілкування, результат якого має передбачати духовне збагачення двох сторін: і вчителя, і учнів. Однак, таке збагачення можливе лише за умов, коли педагог, займаючи позицію суб'єкта контакту, ставиться до школярів також, як до суб'єктів. Тобто, спілкування набуває суб'єкт-суб'єктної характеристики. Що це означає в реальності?

По-перше, повага вчителя до особистості кожної дитини, визнання її суб'єктивної волі, права на незгоду, вибір поведінки і дій. По-друге, інтерес до внутрішнього світу дітей, співпереживання їхнім проблемам. По-третє, сприйняття індивідуальності кожного учня з усіма притаманними йому якостями.

Додержання означених принципів зумовлено тим, що зворотній зв'язок – як необхідна складова продуктивного спілкування – народжується, передусім, за наявності інтересу до партнера по спілкуванню. Якщо такий інтерес відсутній, якщо партнери цікаві тільки самим собі і використовують іншого для



самовираження, виникає відчуження і спілкування відбувається “дотично”. Адже не секрет, що бесіда вчителя з учнями нерідко перетворюється на монолог, на повчання і зауваження.

Педагог повинен вміти встановлювати з молодшими школярами певний тип взаємин, в основу якого мають бути покладені такі положення: 1. Виявлення позитивного ставлення до учня. 2. Виявлення і аналіз причин, які спричинили певний негативний прояв в особистості дитини (взаємна відкритість, довірливі стосунки). 3. Вибір найбільш ефективних засобів виховного впливу. 4. Вироблення відповідного стилю і тону спілкування, дотримання педагогічного такту.

Не заперечуючи того, що кожний педагог повинен мати індивідуальний стиль педагогічного спілкування, в якому виражається своєрідність його особистості, вважаємо за необхідне звернути увагу на те, що такий підхід “не заперечує того, що ефективне педагогічне спілкування передбачає здатність до гнучкого переходу від одних способів спілкування до інших, більш адекватних ситуації” [5, С. 43].

Очевидно, найбільш продуктивним є “гармонійний або збалансований стиль спілкування, в якому яскрава вираженість певних якостей педагога поєднується із здатністю гнучко й адекватно реагувати на мінливі ситуації педагогічної взаємодії” [5, С. 43].

Роблячи попередні підсумки, засновані на аналізі літератури і проведених дослідженнях, можна зробити висновок, що, незважаючи на різницю в концептуальних підходах та оцінках, більшість фахівців схиляється до визнання, як найбільш ефективного, стилю педагогічного спілкування, котрий засновується на суб’єкт-суб’єктній, діалогічній стратегії взаємодії, передбачає рівноправність психологічних позицій вчителя і учнів, взаємну активність, відкритість і конгруентність, готовність прийняти точку зору “партнера”, безумовне особистісне прийняття один одного, зацікавлене та доброзичливе ставлення.

Це твердження певною мірою базується на результатах досліджень, проведених Ковальовим, А.Орловим, А.Петровською, А.Співаковською, К.Роджерсом та ін., в яких стверджується, що діалог є найбільш адекватним суб’єкт-суб’єктному характеру людської природи і тому найприйнятнішим для організації продуктивних, особистісно розвиваючих контактів між людьми.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури засвідчують, що існує декілька підходів до визначення стилів діяльності та спілкування. Наприклад, відомий підхід, за якого розрізняють нормативно-описовий, ситуаційний та особистісний стилі, які є концептуально відмінними. Так, за особистісного підходу основна увага зосереджується на описі та аналізі типологічно відмінних стилів спілкування, визначенні їхніх особистісних детермінант [7].

У рамках цього підходу стиль спілкування визначається як “індивідуально стабільна форма комунікативної поведінки людини, яка проявляється в будь-яких умовах взаємодії: у ділових і особистих стосунках, у стилі керівництва та виховних бесідах..., у способах прийняття та здійснення рішень, у прийомах психологічного впливу на людей, у методах розв’язання і попередження міжособистісних і ділових конфліктів” [1].

В.Куніцина виділяє зовнішні (експресивні) та інтенсивні характеристики стилю спілкування (емоційно-вольовий аспект, який визначається темпераментом й особистісними властивостями людини, арсеналом властивих їй вербальних і невербальних засобів), а також змістові характеристики. Останні, на її думку “детермінуються такими чинниками, як домінуюча мотивація особистості, спеціальні здібності до співпереживання і розуміння інших людей, рівень власної гідності, спрямованість особистості” [6].

Не заперечуючи правомірності обраного авторкою підходу, вважаємо за необхідне зазначити, що вона обмежується тільки акцентуацією на важливості проблеми особистісної детермінації стилів спілкування і не пропонує шляхів її розв’язання. Щодо засобів впливу на партнера, міри і характеру втручання в його діяльність, цілі, які при цьому переслідуються, В.Куніцина виділяє три стилі спілкування: альтруїстичний (мета – благо іншої людини, допомога в досягненні її мети, виховна спрямованість, обережність у виборі способу впливу); маніпуляторський (мета – досягнення власних цілей шляхом використання всіх можливих засобів, в т.ч. тиску і примусу); місіонерський (значна дистанція між партнерами, обережний вплив, частіше – невтручання у справи та судження партнера, ненав’язливі поради, вплив за допомогою особистого прикладу) [6].

У роботах, присвячених особистісному підходу, який набув значної популярності в останні роки, можна виділити напрям, який розглядає психологічні, організаційні та результативні аспекти різних стилів керівництва. Перші спроби в цьому напрямі були зроблені в “школі групової динаміки” К.Левіна, який виокремлював три основних стилі, а саме: авторитарний, демократичний, ліберальний. Кожний з цих стилів має свої характеристики, які впливають на продуктивність їхнього застосування.

Так, авторитарне керівництво веде до виконання великого обсягу роботи, значно більшого, ніж демократичне, але, з іншого боку, призводить до зниження мотивації, оригінальності, згуртованості, спричинює зростання агресивності й тривожності. За ліберального керівництва продуктивність роботи зменшується, її якість погіршується.

У контексті проблеми, що розглядається, заслуговує на увагу підхід до характеристики стилів спілкування, запропонований В.Мерліном. Провідною ідеєю тут виступають уявлення про індивідуальний стиль діяльності як “систему засобів і способів врівноваження індивідуальності суб’єкта з предметними, зовнішніми умовами діяльності” або систему “індивідуально своєрідних прийомів, що забезпечують успішне виконання людиною певної діяльності” [6].

На думку В.Мерліна, індивідуальний стиль діяльності (а отже, і спілкування) може бути ефективним і властивим тільки тим індивідам, які досягли майстерності. Проте таке розуміння індивідуального стилю є дещо одностороннім, адже тут не враховується існування непродуктивних, деструктивних стилів.



Більш обґрунтованою, на нашу думку, є точка зору, згідно з якою стиль спілкування зумовлюється індивідуальними властивостями особистості. При цьому він може бути як ефективним (відповідати вимогам успішного виконання висунутих завдань), так і неефективним, неадекватним їм.

Огляд різних підходів до розкриття поняття “стиль спілкування” дозволяє зробити висновок, що категорія “стиль” застосовується для комплексної характеристики проявів індивідуальності в діяльності та спілкуванні. Стиль характеризує “знаряддя та засоби дій (включаючи й внутрішні); способи їх використання, тобто форми дій, норми, мотиви, ціннісні орієнтації, установки, цілі, принципи, методичні підходи до вибору засобів і способів спілкування; специфічні ознаки процесу і самого суб’єкта діяльності та спілкування”.

Стиль відображає “єдність, цілісність, структурний взаємозв’язок вказаної множини атрибутів спілкування індивіда і його відносну стабільність при зміні ситуацій”. Отже, “стиль спілкування виступає інтегральною характеристикою спілкування індивіда, в якій у знятому вигляді проявляються морально-світоглядні установки, спрямованість особистості, особливості її Я-концепції, ціннісні орієнтації та комунікативні здібності, уміння та навички” [4, С. 37].

Ми у своїй роботі дотримувалися найбільш поширеного підходу щодо стилів спілкування і визначали їх, як демократичний, авторитарний і ліберальний.

Повертаючись до взаємодії вчителя і учнів, зазначимо, що найбільш ефективним вважаємо демократичний стиль. Визначення “авторитарний” говорить саме за себе. Ліберальний стиль, як правило, демонструє повну безпорадність, неспроможність надати допомогу, побоювання захищати ту чи іншу точку зору. Звернення до цього питання і такий детальний його аналіз обумовлені тим, що особливості педагогічного стилю вчителя досить яскраво виявляються в процесі підготовки і проведення виховної роботи з учнями, визначення її змісту, добір організаційних форм і засобів реалізації.

Сьогодні доведено, що сприйняття педагогом учня нерідко має рефлексивно-оцінний характер, визначається узагальненими уявленнями, що склалися в нього не стільки від дійсних контактів з дитиною, скільки на основі індивідуального сприйняття її, ставлення до неї, тобто трансформуються через самооцінку вчителя. Саме тому його діяльність щодо організації виховного процесу нерідко позначається суб’єктивізмом: педагог діє, керуючись не так фактами педагогічної реальності, як своїми відчуттями, здогадками, почуттями, асоціаціями, симпатіями і антипатіями тощо. Така психологічна особливість свідчить про недостатню здатність учителів критично аналізувати і своєчасно перебудовувати свої стосунки з учнями, більш диференційовано підходити до вибору тих засобів, які б сприяли успішному вирішенню виховних завдань.

Зважаючи на сказане, було визнано, що для підвищення рівня об’єктивності вчителя в його стосунках з дітьми і оптимізації на цьому ґрунті процесу виховання, необхідно приділяти особливу увагу питанням підвищення його готовності до такої діяльності, ознайомлення з новітніми педагогічними технологіями; формуванню у педагога таких якостей, як прагнення до самопізнання, критичне ставлення до своєї діяльності та рівня педагогічної майстерності.

Актуальним у цьому контексті бачиться підхід, визначений І.Бехом щодо суті спілкування вчителя з учнями, як важливої передумови морального виховання дитячої особистості. Для того, щоб зробити таке спілкування конструктивним, педагог має володіти психологічною культурою, основні положення якої учений зводить до наступного: а) розбиратися у психології дитини і правильно оцінювати її індивідуальні якості; б) адекватно емоційно відгукуватися на поведінкові реакції дитини і її актуальні психічні стани; в) вибирати стосовно кожної дитини такий спосіб поведінки з нею, який би найкращим чином відповідав її індивідуальним особливостям [2, С. 11].

Основною умовою тут виступають відносини між вихователем і вихованцем, що кваліфікуються І.Бехом як “особистісні”. Такий вид відносин, на його думку, “характеризує передусім відносини рівноправних партнерів по спілкуванню. При цьому вихователь, безумовно, сприймає дитину як цінність саму по собі і передбачає орієнтацію на її індивідуальну неповторність” [2, С. 11].

Отже, з огляду на викладене, при підготовці вчителя до застосування методу переконування у вихованні молодших школярів необхідно використовувати спеціальну методику, яка передбачає проведення відповідних форм роботи (виступи на педагогічних і координаційних радах, засідання методичних секцій класних керівників початкових класів, бесіди, семінари; широке застосування різноманітних ігрових технологій). Головне завдання полягає в тому, аби залучити вчителів до активної різноманітної діяльності, спрямованої на забезпечення їхньої готовності до впровадження в практику морального виховання молодших школярів методу переконування, формування в них позитивного ставлення до цієї діяльності та прагнення займатися нею, долаючи внутрішні суперечності між досягнутим (наявним) рівнем професійних знань, умінь і навичок, та необхідних для цього. Бажано прослуховування циклу лекцій, бесід, зміст яких відображав би означені проблеми і спрямовувався на теоретичне ознайомлення педагогів із суттю методу переконування, його засобами, основними напрямками морального виховання молодших школярів, особливостями застосування особистісно орієнтованого підходу в цьому процесі. Широкого застосування потребують також методи і прийоми, які уможлилювали б надання педагогічній діяльності особистісного характеру: дослідницькі завдання, ігрові методики, вправи на відпрацювання окремих елементів умінь, оволодіння відповідними методами і методиками роботи з дітьми. Така побудова роботи дозволяє одержати більш високі якісні й кількісні показники готовності, позаяк суттєво активізувалася пізнавальна активність учителя, набуваючи практичної спрямованості.





## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барабаншиков А.В., Муцинов С.С. Педагогическая культура офицера. – М.: Педагогика, 1985. – 215 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Гоноволін Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 5–8.
4. Капітанець О. Стиль спілкування: аспекти особистісного підходу // Наукові записки. Тернопільський держ.пед.ун-т ім.В.Гнатюка. – Серія: Педагогіка, 2000. – № 8. – С. 35–38.
5. Комарова І. Показники і рівні сформованості культури педагогічного спілкування // Наукові записки. Тернопільський держ.пед.ун-т ім.В.Гнатюка. – Серія: Педагогіка, 2000. – № 8. – С.37–41.
6. Куниціна В.Н. Стиль общения и его формирование. – Л.: Наука, 1989. – 75 с.
7. Руденко І.Л. Стиль общения и его детерминанты: Автореф.дис. ... канд.психол.наук. – М., 1988. – 23 с.
8. Сластенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание структуры функционирования // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования // Сб.научных тр. – М., 1994. – С.124–127.
9. Сорока–Росинский В.Н. Пед.сочинения. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
10. Химець І.О. Психолого–педагогічні основи морального виховання / Химець І.О. // Початкова школа. – 2016. – №11. – С. 39–41.

УДК 37.013.42–056.49

**Дар'я СПІНУЛ**  
**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ**  
**З «ДІТЬМИ ВУЛИЦІ»**

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

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Семез А. А.*

*У статті розкрито основні теоретичні засади з проблеми дитячої безпритульності та бездоглядності. Розглянуто основні причини дитячої безпритульності та бездоглядності.*

**Ключові слова:** діти вулиці, бездоглядність, безпритульність.

**Постановка проблеми.** Сьогодні суспільство і держава визнали, що дитяча бездоглядність і безпритульність – одна з найбільш гострих серед проблем, що характеризують неблагополуччя українського суспільства. Мова йде про хворобу, яка глибоко зачіпає відносини в суспільстві і державній політиці. Вулиця стає долею мільйонів ще до того, як їх «зіпсують» наркоманія, проституція, злочини. На користь нації ці явища повинні бути вивчені сучасною наукою, повинні бути вироблені шляхи і засоби боротьби з цим явищем.

Традиційні установи соціальної роботи виявилися невідповідними до різкого збільшення випадків залучення дітей в примусову і небезпечну працю, проституцію, а також насильства по відношенню до дітей. Перед Україною знов встала давно забута проблема «вуличних дітей» та безпритульності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Сучасне суспільство вимагає від підростаючої особистості бути всебічно розвинутою, обізнаною, наділеною високими особистісними якостями та вміннями. Формування особистості відбувається під час навчально-виховного процесу в загальноосвітньому закладі, виховання в сім'ї, перебування у доброзичливому оточенні. Але однією з проблем суспільства, на жаль, є важкі діти, які мають ряд психологічних та соціальних особливостей. До важких дітей відносяться діти, які мають проблеми у вихованні та формуванні особистості. До таких дітей також відносять «діти вулиці». Проблемою соціальної допомоги «дітям вулиці» займалися та займаються відомі вчені, до яких відносяться: Бородуліна С.Ю., Бочарова В.Г., Гапон Ю.А., Дахно Р., Зверева І.Д., Хлебик С.Р., Клейберг Ю.А., Максимова Н.Ю., Шакурова М.В. та інші.

Дослідженням в області дитячої бездоглядності і безпритульності присвячена значна кількість публікацій у вітчизняній літературі 20-30 років ХХ сторіччя. До них відносяться праці М.І. Артамонова, П.П. Блонського, М.С. Богуславського, А.Б. Залкінда, А.Д. Калініної, Е.С. Лівшиц, А.С. Макаренко, М.І. Маро (Льовітіної), Н.І. Озерова, Н.В. Чехова.

У подальшому акцент досліджень зміщується у бік вивчення правопорушень неповнолітніх. Проблеми профілактики безпритульності і злочинності неповнолітніх стають прерогативою кримінологів. Проблеми дитячої злочинності і боротьби з нею присвятили свої роботи Л.М. Васильовський, М.Н. Гернет, Н.П. Грішаков, В.І. Куфасв, П.І. Люблінський, М.Р. Оганесян.

1990-і роки відмічені розширенням дослідницького інтересу до проблематики бездоглядності і безпритульності неповнолітніх; перш за все це роботи А.С. Бланкова, Е.Б. Бреевой, І.А. Бурмістрова, Е.Б. Головікіна, Г.М. Івашенко, З.В. Каганової, Г.І. Камаєвої, Н.І. Крюкова, А.В. Лапшина, А.М. Нечаєвої, Е.М. Рибінського, Е.Г. Слуцкого, Н.Ф. Сморгуньової, С.А. Стівенсон, Н.А. Шахиної.

**Мета статті.** Висвітлити теоретичні основи проблеми дитячої безпритульності та бездоглядності, розкрити основні причини появи соціального явища «діти вулиці», розглянути специфіку роботи соціального працівника з даною проблемою.

**Виклад основного матеріалу.** Можна з впевненістю сказати, що собою незахищеною категорією у будь-якій країні є діти, члени сім'ї, що потребують допомоги від суспільства у вирішенні своїх проблем. Більшість таких сімей, як правило, перебувають у складному матеріальному, психологічному, емоційному становищі. Не бажаючи примиритися з реальністю, діти йдуть з рідних домівок. У значній частині з них фактично немає рідних сімей, оскільки батьки п'ють, або перебувають у місцях позбавлення волі. Діти змушені проживати у чужих людей, у сім'ях родичів, в оточенні інших дітей, на вокзалі, залишених будівлях тощо.



Явище дитячої безпритульності та бездоглядності не з нових для нашої держави. Дитяча безпритульність є відображенням політичного, економічного і культурного становища соціуму, це закономірний наслідок криз перехідного етапу у розвитку країни.

В Україні поняття «діти вулиці» законодавче не визначено. Однак є підстави стверджувати, що воно об'єднує у собі два інших визначень «безпритульні діти» і «бездоглядні діти».

Ж.М. Глозман вважає, що бездоглядною можна вважати дитину, над якою не здійснюється контроль з боку батьків або осіб, які їх замінюють. Така позаконтрольність є однією із форм соціальної дезадаптації дітей, проявами якої є бродяжництво, дитяча алкогольна та наркотичні залежності, припинення навчання, дитяча злочинність тощо [1].

А.Й. Капська зазначає, що бездоглядність виникає через погане розуміння батьками або опікунами своїх обов'язків перед дитиною, незабезпечення її нормальними умовами для розвитку. Нерідкими в таких родинах бувають випадки жорстокості, насилля, сексуального домагання, атмосфера в родині дуже напружена [6, с. 23].

Дослідники в області соціології соціальної роботи крім даних визначень широко використовують поняття «діти-бродяги», «дитяча занедбаність», і ін., вкладаючи, по суті, у всі ці визначення один і той же сенс – відсутність турботи з боку батьків або держави. Така термінологічна різноманітність пояснюється порівняно недавнім юридичним визначенням поняття «бездоглядність», спочатку у поєднанні з терміном «правопорушення», а пізніше як самостійного.

Отже можна уточнити, що «вуличні діти» – це діти, суспільства, що опинилися зовні, з його соціальними інститутами (школи, сім'ї, закладів дозвілля, спортивних секцій), фактично позбавлені дитячого статусу, відповідно до якого дорослі (державна і/або батьки) зобов'язані про них піклуватися. У своїй більшості вони стають членами неформальних співтовариств. Соціальне становлення таких дітей здійснюється під впливом «вуличних інститутів» [3, с. 173].

Якщо розглядати причини виникнення проблеми безпритульності та бездоглядності серед дітей, то можна сказати, що реальна ситуація в Україні свідчить, що проблема дітей вулиці з'явилася не вчора, але за різних умов вона розвивалася по-різному. Іноді важко навіть пояснити, що спонукає дітей залишати родину, школу, близьких людей і йти на вулицю. Феномен вуличних дітей є симптомом соціального й економічного неблагополуччя у країні, а потім в сім'ї. Кожна дитина вулиці – це індивідуальність, яка обирає свій спосіб життя. Вулиця – це те місце, де дитина працює, спілкується, грає, навчається виживати в екстремальних умовах.

Погіршення економічної ситуації в Україні призвело до помітного зростання кількості сімей, які опинилися за межею бідності. Зубожіння населення торкнулося дітей: значно зменшилися витрати на них, збільшилася кількість сімей, що вирішують сімейні матеріальні проблеми за рахунок використання дитячої праці. Економічний добробут родини є важливим, але не вирішальним фактором, що спонукає дітей виходити на вулицю.

Збільшення незайнятих дітей і підлітків. Появу цієї причини можна розглядати як результат двох, на перший погляд, незалежних тенденцій: невиконання закону про загальну середню освіту і зниження рівня зайнятості серед підлітків.

У зв'язку з послабленням контролю з боку працівників шкіл, керівників управлінь освіти збільшується кількість дітей, які не отримують середньої освіти, чи формально рахуються за певною школою, фактично її не відвідують, перебувають на вулиці. Частина дітей, які мали можливість продовжувати навчання в професійно-технічних училищах, через різке зменшення їхньої кількості, залишилися поза системою освіти. У той же час підлітки, що не досягли 16 років, не можуть знайти роботу. У результаті збігу таких факторів підлітки залишаються і поза школою, і поза трудовим колективом, що, збільшує вірогідність виходу їх на вулицю.

Згідно з інформацією Департаменту комунікацій влади і громадськості секретаріату Кабінету Міністрів, в Україні налічується 130 тисяч безпритульних дітей. За неофіційними даними їх набагато більше. Більшість безпритульних – діти шкільного віку, від 6 до 16 років (76 %), дошкільники – 13 %, і 11 % становлять підлітки старше 16 років. Близько 80 % малолітніх бродяг – хлопчики. При цьому майже 50 % дітей не уявляють себе з рідною сім'єю і не бажають повертатися додому [2, с. 93].

*Економічна експлуатація дорослими дитячої праці.* Наявність факторів залучення дітей до жебракування, крадіжок, різного роду махінацій пояснюється працівниками Міністерства внутрішніх справ, працівниками кримінальної міліції у справах неповнолітніх посиленням регламентації і контролю за даними процесами з боку окремих дорослих людей, котрі, експлуатуючи дітей, отримують свої доходи. Безнаказаність та не притягнення до кримінальної відповідальності призводить до збільшення кількості дорослих організаторів економічної експлуатації дітей. Безперечно, що виживання дитини на вулиці без будь-якої підтримки – дорослих або старших дітей є проблемним.

*Послаблення відповідальності батьків за утримання і виховання дітей.* Оцінюючи причини зниження рівня відповідальності батьків за утримання і виховання батьків, немає однозначної відповіді, чому це відбувається. Відслідковуються різні аспекти ігнорування батьками життя і долі дітей: фізичне насильство, жорстокість, вживання алкоголю, наркотиків, відсутність їжі, житла, одягу. Загострення конфліктів між батьками і дітьми. Ця причина стає особливо гострою, коли дитина, частіше – підліток, не знаходить спільної мови з батьками з приводу різних питань: успішності, дозвілля, непередбачених грошових витрат, свободи сексуального життя тощо. Останнім часом на вулицю виходять діти і з благополучних сімей. У



таких ситуаціях потрібна соціально-психологічна і педагогічна допомога не тільки дітям, але й сім'ям, при цьому фахівці повинні скоригувати взаємини в середині сім'ї [2, с. 111].

*Ослаблення роботи з організації дозвілля дітей за місцем їхнього проживання і навчання.* Формальною причиною ослаблення освітньо-виховної роботи серед дітей і підлітків можна назвати економічну нестабільність у країні, що призвело до різкого зменшення різного типу студій і гуртків у школах і позашкільних установах. Проте, з упевненістю можна стверджувати, що це не єдина причина. Ще донедавна кожна школа була своєрідним мікроцентром з організації освітньо-виховної діяльності. Сьогодні згорнута діяльність педагогів з розвитку і виховання школярів у позаурочний час, як правило, відсутні громадські і молодіжні організації, діяльність яких могла б бути спрямована на саморозвиток, самореалізацію дітей та підлітків. Саме соціально-виховна робота в умовах загально – освітніх навчальних закладів могла б допомогти дітям, зокрема, із малозабезпечених сімей, залучатися до різних видів проведення вільного часу.

*Негативні тенденції у засобах масової інформації, пропаганда насилля і легкого життя.* Сьогодні у засобах масової інформації створений образ молодої людини, яка, не докладаючи особливих зусиль, може досягти усього в житті. Навіть про долю вуличної дитини досить часто фільми закінчуються щасливо. Можна простежити також певну тенденцію при висвітленні у ЗМІ проблем чи долі дітей вулиці: створюються гостро сюжетні розповіді з кінцівкою, схожою на мильні серіали.

Разом з тим насилля і стиль легкого життя, подаються засобами масової інформації як своєрідний культ. Привертає увагу і той факт, що подібні фільми випускаються на екран у найбільш популярний глядацький час. Це сприяє тому, що діти й підлітки під впливом переглянутого виходять на вулицю з метою пошуку нових вражень і відчуттів, як у кіно [5, с.153].

Говорячи про роботу з «дітьми вулиці» необхідно мати на увазі роботу з широким колом дітей, які вже на вулиці або можуть там опинитися. Під час роботи з дитиною необхідно враховувати особисту думку дитини, тому, що вона має свободу вибору. Крім того дитина повинна мати можливість обирати місце проживання. Якщо вона не хоче повертатися в сім'ю, але згодна залишитися в притулку, її неможна змушувати повертатися додому, навіть, якщо на цьому наполягають батьки. Якщо дитина не хоче жити в одному інтернаті, але погоджується на інший, то це потрібно врахувати [5, с. 148].

Спробувати зрозуміти проблеми дитини може, насамперед, соціальний працівник, що веде активну роботу саме на вулиці. Адже вулична робота є першим ступенем на шляху соціальної реадaptaції дитини і ланкою, що зв'язує дитину та систему педагогічної реадaptaції.

Для соціального працівника важливим є питання: куди дитина піде вночі, з ким буде завтра, хто простягне їй руку, за ким вона піде. Адже доброзичливих, котрі прагнуть обдурити дитину, використовують у своїх цілях – чимало. Тому працівнику соціальної сфери потрібно встигнути першому підійти до дитини, зрозуміти її проблеми, відгукнутися на дитяче горе.

Соціальний працівник для таких дітей є своєрідною швидкою допомогою. Він бере на себе відповідальність за її долю, підтримуючи у складних ситуаціях, намагаючись повернути до рідної сім'ї або ввести у новий світ. Цим світом спочатку може стати притулок, орієнтований на те, щоб повернути дитину до сім'ї (рідної, опікунської, прийомної). Новим світом для дитини можуть стати спеціальні центри, де працюють кваліфіковані фахівці, які здатні надати допомогу. Робота у таких центрах будується на індивідуальних потребах зорієнтована на надання психологічної, соціальної і матеріальної допомоги, навчання дітей навичкам, що допоможуть уникнути хвороб, насильства, вчасно піти з вулиці.

Цілеспрямована вулична робота соціального працівника допоможе не просто брати участь у долі дитини, а змінити її на краще [5, с. 145].

**Висновки.** Проблема виникнення соціального явища діти вулиці в Україні являється однією з найскладніших і найактуальніших проблем. Діти вулиці зазнають насильства, залучаються до вживання наркотиків і алкоголю, комерційного сексу, а також мають високий ризик зараження небезпечними захворюваннями. Ці чинники провокують виникнення різноманітних проблем у дітей вулиці, до яких можна віднести: незадовільний стан здоров'я, наркотична або алкогольна залежність, психологічні проблеми, матеріальні труднощі, відсутність підтримки зі сторони рідних та близьких і т.д.

В основі соціальної роботи з дітьми вулиці лежить комплексний підхід, який передбачає залучення в роботу педагогів, медичних працівників, міліції, соціальних працівників. Успіх роботи спеціалістів в сфері захисту дітей залежатиме від вибору і реалізації застосованих методів, основаних на розумінні індивідуальних особливостей дитини, від глибокoх професійних знань спеціалістів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Глозман Ж.М. Личность и нарушение ощущения / Ж.М. Глозман. – М.: Прима. 1987. – 75 с.
2. Главник О. Комарова Н. Діти вулиці: хто вони і як їм допомогти / О.Главник Н.Комарова. – К.: Главник. 2006. – 112 с.
3. Діти в кризових ситуаціях: профілактика негативних явищ і соціально-психологічна допомога // За ред. Зверевой І. Д. – К., 2001. – 174 с.
4. Зайцевська Т.Ю. Вулична робота з дітьми вулиці / Т.Ю. Зайцевська. – Ужгород, 1999. – Ч.1. – С. 262-267.
5. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх / В.М. Оржеховська. – К., 1996. – 271 с.
6. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / [заг. ред. А.Й. Капська, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухова]. – К.: УДЦССМ, 2000. – С. 24 – 25.



УДК373.3.016:003 – 028.31

Світлана ТАРАСЕНКО

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА ОСНОВІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (В УМОВАХ НУШ)***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету педагогіки та психології)**Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Федотова С. О.*

*У статті обґрунтовано важливість та особливості формування компетентностей на основі розвитку емоційного інтелекту в учнів початкової школи. Цей процес є основою адаптації дітей до змін у суспільстві, гнучкості та ефективності в освітньому процесі.*

*На основі аналізу праць науковців визначено завдання та наведено способи його впровадження у виховання й навчання дітей.*

*Ключові слова: емоції, емоційний інтелект, компетентність, інновація*

**Постановка проблеми.** За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Але сучасна школа не готує до цього. Пересічний український школяр здобуває в школі традиційні знання. Учні спроможні лише відтворювати фрагменти несистематизованих знань, проте часто не вміють застосовувати їх для вирішення життєвих проблем. Спосіб навчання в сучасній українській школі не мотивує дітей.

Сучасний світ складний. Дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці. «Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну або подальшу навчальну діяльність» [6].

Діти у початковій школі засвоюють такі компетентності:

– Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами.

– Основні компетентності у природничих науках і технологіях.

– Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно- комунікаційних технологій (ІКТ).

– Уміння вчитися впродовж життя.

– Спілкування іноземними мовами.

– Математична компетентність.

– Ініціативність і підприємливість.

– Обізнаність та самовираження у сфері культури.

– Екологічна грамотність і здорове життя.

– Соціальна та громадянська компетентності [6].

Усі перелічені компетентності однаково важливі й взаємопов'язані. Кожну з них діти набувають під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти. Спільними для всіх компетентностей є такі вміння:

• уміння читати і розуміти прочитане;

• уміння висловлювати думку усно і письмово;

• критичне мислення;

• здатність логічно обґрунтовувати позицію;

• виявляти ініціативу;

• творити ;

• уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення;

• уміння конструктивно керувати емоціями;

• застосовувати емоційний інтелект;

• здатність співпрацювати в команді [6].

Термін «інтелект» у широкому розумінні – це здатність вирішувати завдання. Коли ми вирішуємо логічні завдання, то мова буде про розвинений логічний інтелект , якщо легко оперуємо словами – вербальний інтелект, вдається музикувати – музичний інтелект. Так здатність вирішувати будь-які виклики пов'язані з емоціями. За визначенням емоційний інтелект – це вміння усвідомлювати, розуміти та управляти своїми власними емоціями, а також розуміння емоцій інших людей та вміння управляти емоціями інших [1].

Проте, якщо правил математики чи граматики нас навчали більше 10 років школи, то науки емоційного інтелекту раніше не навчали ніде. Адже вважалося, що емоційна сфера є ірраціональною, такою, що не піддається жодним правилам і тому її неможливо вивчити.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Сучасні дослідження довели, що емоційний інтелект можна розвинути. За даними Гарвардського університету професійна успішність людини на 85% залежить від soft skills (так званих м'яких людських навичок, які належать до сфери емоційного інтелекту) і лише на 15% від hard skills (технічних чи професійних навичок)! Розробник концепції емоційного інтелекту Гоулман, наукові розвідки та результати опитувань провідних компаній світу доводять, що розумові здібності та професійна



знання гарантують лише 20% успіху в обраній сфері професійної діяльності, інші 80% належать розвиненим гнучким навичкам, серед яких особливе місце посідає емоційний інтелект [3].

Найновіші наукові дослідження стверджують, що вродженими у людини є лише чотири емоції – гнів, страх, сум та радість. Кожна з цих базових емоцій покликана допомогти людині вижити у цьому складному світі та сигналізує про щось важливе для організму: гнів – про те, що межі порушують; страх – що людина не почувається у безпеці та потребує підтримки; сум свідчить, що людина переживає втрату чогось важливого, а радість – що у неї усе йде добре. Психологи виокремлюють руйнівні емоції – агресія, гнів, злість, які породжують відчуття страху, болю, образи. Названі відчуття ведуть до страждання, про які замовчують, або приховують, щоб не здаватися слабкою людиною. Причиною страху, образи та болю є незадоволені потреби. Кожна дитина потребує поваги, любові, визнання, можливості реалізувати себе, розвивати свої здібності. Основою для сприйняття життя є сприйняття себе, подоби себе, почуття самоцінності. Вивчаючи і досліджуючи хвилювання людини до себе самого, свого «Я», психологи встановили два факти: 1. Самооцінка дуже сильно впливає на життя та долю людини. 2. Основа самооцінки закладається з перших років життя і залежить від батьків [2; 3; 4].

**Мета статті.** Розглянути особливості формування компетентностей на основі розвитку емоційного інтелекту у учнів початкової школи, схарактеризувати методичні прийоми розвитку емоційного інтелекту.

**Виклад основного матеріалу.** Позитивне ставлення до себе – основа психологічного виживання. Тому так важливо розвивати емоційну сферу дитини, позитивне сприйняття світу.

Дослідження Д. Б. Ельконіна, Л. С. Виготського та інших психологів розкрили особливості розвитку емоційної сфери особистості у дітей молодшого шкільного віку: підвищену чутливість, емоційну нестійкість, відвертість вияву своїх переживань, здатність співчувати [1].

Британський науковець Девідсон підкреслює, що саме вміння контролювати власні емоції допомагає краще адаптуватися до постійних змін у суспільстві, бути більш гнучким та ефективним у процесі виконання професійної діяльності, а також більш творчим та відкритим до інновацій [4; 5].

Психолог Вікторія Шиманська пропонує виконувати **прийоми вправи для розвитку емоцій: «Скринька емоцій»**. Це буде так звана «скринька щастя», куди слід покласти все, що асоціюється з щастям п'ятьма органами чуття: візуально, на слух, смак, нюх та дотик, – і у важкі моменти діставати це звідти. Для дитини це може бути:

- зір – улюблена або бажана іграшка,
- слух – мамина колискова,
- смак – морозиво,
- нюх – запах ялинки й мандаринів,
- дотик – пухнасте кошеня.

Наступний **прийом «Компас емоцій»** – гра, що дуже добре розвиває емоційний інтелект, вона не лише знайомить дитину з різними почуттями, а й демонструє, у якій ситуації людина відчуває те чи інше почуття. Її суть от у чому: існує набір карток, на кожній із яких написано одне почуття (наприклад, радість, цікавість, страх, сум, здивування, злість, довіра тощо). Кожний отримує по такому набору. Потім один із гравців створює ситуацію й обирає емоцію, яку він відчуває під час цієї події. Він кладе картку в центр написом донизу й загадує цю ситуацію, а решта гравців мають відгадати, яку емоцію вона викликає у гравця.

Найбільш ефективними вправами, які можна виконувати самостійно для розвитку емоційного інтелекту, є:

– **«Розвиток усвідомленості»**. Тільки усвідомивши емоцію та її причину, дитина може вирішити що з нею робити: стримати, виявити. Для цього потрібно навчити учнів відслідковувати та називати свої емоції. Так діти з часом навчаться вчасно помічати свої емоції і реагувати на неї.

– **«Техніка 6 секунд»**. Дослідники стверджують, що саме 6 секунд необхідно для того, щоб минула перша, найсильніша хвиля емоцій і включилась кора головного мозку, яка відповідає за усвідомленість. Щойно вчитель помітить, що учень переживає бурю емоцій, він повинен полічити до 6 перед тим як відповідати чи починати діяти. Така проста техніка дозволяє запобігти великій кількості конфліктів.

– **«Щоденник емоцій»**. Необхідно привчити дітей записувати ситуації, які їх зачепили чи збентежили, та емоції, які у зв'язку з цим виникли. Учні першого класу можуть заповнювати такий щоденник малюнками, створити комікс власних емоцій. Список ситуацій, які виводять із рівноваги, допоможе дитині заздалегідь до них підготуватись [2; 4; 5; 7].

Наведемо приклад фрагменту уроку з літературного читання (**Тема**. Вірш І. Андрусяка «Лякація»). Всі завдання, зокрема словникова робота спрямовані на те, щоб учні зрозуміли значення слів, які називають почуття страху, тривоги; слів, які передають неспокійні, тривожні дії. У процесі опрацювання вірша діти вчаться правильно передавати почуття, що закладені автором у творі, відповідно висловлювати своє ставлення до подій, явищ оточуючого світу.

## II. Повідомлення теми і мети уроку.

### III. Вивчення нового матеріалу.

#### Підготовка учнів до сприймання поезії.

Коротка розповідь про вклад письменника І. Андрусяка в розвиток літератури для дітей. Ознайомлення з книжковою виставкою.

#### Читання вірша «Лякація».

Як ви думаєте, що означає слово «лякація»?

#### Ознайомлення з віршем.



У якому тоні написаний вірш? (у жартівливому).

Скільки разів повторюється слово «лякація», «лякаються» і чому? (Щоб передати страх; бояться завжди того, чого не знають і не розуміють).

#### **Робота в парах.**

Знаходження і напівголосне читування римованих слів. (Римуються дієслова, передають рух, неспокій, збудження, підсилюють тривогу, передають швидку зміну подій).

#### **Смисловий та образний аналіз вірша.**

Яка тема змальована у вірші? (Спостереження за явищами природи, що відбуваються весною (цвіте локація, тобто акація/).

Який настрій вірша? Як його потрібно читати? (Жартівливий, бадьорий, дещо загадковий).

Що у вірші казкового? (Природа наділена людськими рисами характеру).

Які слова вжито в переносному значенні? (Бризуло на цвіт, паніка велика і страшна, солодко і смачно акація цвіте).

Як автор ставиться до того, що трапилось? Доведіть. (Жартівливо: «ховайтеся ховайтеся». Повторене дієслово двічі підсилює прохання, щоб привернути увагу, посміятися над тим явищем, яке є незрозумілим, але згодом стає веселим і радісним).

Чому лякація /акація/ страшна? (Захищає свій цвіт колючками, боляче дуже).

Які слова передають страх? (Птахи тремтять, звірі всі лякаються, люди гомонять, паніка зчинилася).

Чому в цих словосполученнях іменники стоять спочатку? (Все живе навколо перелякане).

Як, на вашу думку, автор ставиться до слона? Чому? (Суфікс -ечк- вказує на зменшувано-пестливе значення, на приязне ставлення автора. Слон, на відміну від інших, думав).

Які слова про це свідчать? Яка частина мови стоїть спочатку? («Спинився слон принохався і мовив». Розкривається дія, логічний наголос падає на дієслова, що передають вміння слона самостійно мислити).

#### **Підготовка до виразного читання.**

На які дві частини можна поділити текст?

Як потрібно читати першу частину? (Спочатку схвильовано і тривожно).

Як читати другу частину? (Здивовано, радісно).

Чому останні рядки треба читати повчальним тоном? (Результат паніки).

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Вміння контролювати власні емоції допомагає дитині краще адаптуватися до постійних змін у суспільстві, бути більш гнучким та ефективним у процесі виконання професійної діяльності, а також більш творчим та відкритим до інновацій. Позитивний емоційний досвід має довготривалий вплив на особистісний розвиток, покращує увагу та розумові здібності, підвищує гнучкість та універсальність, закладає основи тривалих внутрішніх ресурсів та живить появу позитивних емоцій у майбутньому.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Виготський Л. С. Собрание сочинений. Т2. Москва: Педагогика, 1982.
2. Гіппенрейтер Ю. Глечик емоцій. <http://www.go-up.ru/article/uvlech/46/> <https://galnet.fm/blog/shho-take-emotsijnij-intelekt-ta-chomu-ne-varto-zaboronyaty-sobi-zlytys/>
3. Goleman D. Working with emotion intelligence.
4. Зростаюча особистість у смислооціннісних обрисах. Збірник. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 24-25 жовтня 2019 року Івано-Франківськ: «НАІР», 2019.
5. Лагодіна І., Свиріна Л. <https://abetkaland.in.ua/tema-ivan-andrusyak-lyakatsiya>
6. Типові освітні програми для закладів загальної освіти: 1 – 2 класи. – Київ: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.
7. <https://ranok-school.com/2020/08/16/rozvyvaiemo-emotsijnij-intelekt-u-ditej/>

УДК 37.036.

**Валерія ТКАЧЕНКО**

### **РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ**

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

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Котелянець Н. В.*

У статті висвітлено сутність понять «творчість», «творча особистість». Розкрито зміст та особливості творчого розвитку учнів на уроках трудового навчання. Виокремлено педагогічні умови, врахування яких у навчальному процесі може розкрити додаткові можливості підвищення рівня творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку. Розкрито суть поліхудожнього підходу до творчої діяльності учнів у процесі трудового навчання.

**Ключові слова:** творчість, розвиток творчих здібностей, трудове навчання, формування творчої особистості, молодші школярі.

**Постановка проблеми.** Одним із важливих аспектів трудового виховання молоді в сучасних умовах школи є праця як засіб всебічного і гармонійного розвитку особистості, як умова її розумового, фізичного та естетичного становлення. Головною метою трудового навчання є формування творчої особистості учня, розвитку його обдарування, наукового світогляду. Крім того, уроки трудового навчання в початковій школі відіграють важливу роль у формуванні естетичних смаків та розвитку творчих здібностей школярів. Концепція Нової української школи спрямована на забезпечення готовності та здатності дитини творчо



мислити, виконувати творчу діяльність в навчальній та поза навчальний час, постійно оновлювати власний досвід, вирішувати яким далі буде освітній шлях.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психологічній науці здійснено низку фундаментальних досліджень з проблем психології творчості та розвитку творчих здібностей (Л.С. Виготський, В.А. Крутецький, Н.С. Лейтес, Я.О. Пономарьов, М.М. Поддьяков, Б.М. Теплов), доведено положення про активний творчий характер особистості (І.Д. Бех, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко), створено низку теорій, які розкривають проблему творчого потенціалу особистості (Б.С. Братусь, М.Й. Боришевський, В.А. Роменець, В.М. Ямницький), розроблено концепцію творчої діяльності особистості (В.О. Моляко).

Методологічні аспекти проблеми розвитку обдарованості та здібностей різного спрямування досить глибоко розкриті у працях багатьох зарубіжних (Ф. Баррона, Б. Блума, Дж. Гілфорда, Дж. Керрола, Дж. Рензулі, Е.П. Торренса, Е. Фромма) та вітчизняних (О.Є. Антонової, Д.Б. Богоявленської, О.К. Дусавицького, В.В. Камишина, О.М. Матюшкіна, О.Л. Музики, В.В. Рибалки, Р.О. Семенової, М.О. Холодної, О.Н. Цибулі, Н.Б. Шумакової, О.І. Щєбланової) вчених.

Вченими встановлено умови та чинники розвитку творчих здібностей (І.М. Біла, Дж.П. Гілфорд, Р. Стернберг, Е. Фромм), розроблено методи їх виявлення (Д. Векслер, П. Джонсон, Н.В. Краснощогова, О.І. Кульчицька, Г.П. Лаврентьєва, Дж. Равен, В.М. Тарасун, Е.П. Торренс, Л.Г. Чорна).

**Мета статті** полягає у з'ясуванні особливостей розвитку творчих здібностей учнів початкових класів на уроках трудового навчання.

**Виклад основного матеріалу.** На уроці трудового навчання важливо звертати увагу на розвиток творчої активності учнів. Урок трудового навчання за своєю структурою і є уроком творчості де діти можуть проявляти та розвивати свою фантазію та творче мислення, тому під час викладу матеріалу вчитель повинен давати дітям можливість проявити творчу ініціативу, критичне мислення у вирішенні поставлених завдань та проблем. Під час такого уроку вчитель повинен перемістити акценти від фактично ремісничого навчання до формування пошуку, інтелектуального навчання, створення реальних умов для реалізації індивідуальних можливостей особистості кожного учня [10]. Для того щоб краще визначити суть поняття «творчий розвиток особистості» потрібно визначити та пояснити два поняття «творчість» і «творча особистість».

Л.С. Виготський, визначаючи цю проблему, писав, що творчість – це діяльність людини, спрямована на створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи розумових висновків або почуттів, властивих самій людині [3, с. 7].

На думку О.Л. Туриніної, термін “творчість” визначає й діяльність особистості, й створені нею цінності. Вчена виділяла у загальній структурі творчої діяльності як системи кілька основних підсистем: процес творчої діяльності; продукт творчої діяльності; особистість творця; середовище; умови, у яких відбувається творчість. Дослідниця вважала, що творчий процес людини – це послідовність творчих актів. Творчий акт можна вважати умовною одиницею творчого процесу, зручною для аналізу та вивчення механізмів творчості. На творчий процес, роботу уяви загалом людину спонукає потреба. Нові враження стимулюють потяг до творчості та безпосередньо її процес [11, с. 32–122].

За Р. Стернбергом процес творчості можливий у разі трьох особливостей інтелектуальних здібностей: синтетичної – бачити інакше й уникати звичного способу мислення; аналітичної – виявляти ідеї, які гідні подальшої розробки; практичної – уміти переконувати людей у цінності ідеї (інакше “продати” творчу ідею іншим) [7, с. 237–241]. Таким чином, серед сучасних позицій науковців щодо природи творчості виділяють два підходи: перший — розглядає творчість як діяльність, спрямовану на створення нових суспільно значущих цінностей; основну увагу приділяють критеріям об'єктивної новизни та оригінальності продуктів творчої діяльності (Л.С. Виготський, Д.Б. Богоявленська, Ж. Піаже, Я.О. Пономарьов, О.Л. Туриніна); другий підхід пов'язує творчість із самореалізацією людини, з розвитком мотивації її творчої діяльності (І.Д. Бех, А. Маслоу, Ф. Перлз, К. Роджерс та ін.).

На думку, Е. Фромма, творчі здібності – це здатність дивуватись і пізнавати, уміти знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, спрямованість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду [12].

За І.М. Білою, творчі здібності – це вищий прояв активності людини, здатність створювати дещо нове, оригінальне на протигагу стереотипній шаблонній діяльності. Масштаб творчості може бути різним, вона виявляється у будь-якій сфері людської діяльності, але у всіх випадках відбувається виникнення, відкриття чогось принципово нового [1, с. 53 – 59].

О.В. Моляко та О.Л. Музика вважають, що людина, як правило, оволодіваючи певною діяльністю, спочатку розвиває виконавські здібності, а вже потім, коли діяльність освоєна, виникають інвенції, які стають передумовою розвитку творчих здібностей. На їх думку, обдарованість, яка б розвивалася на основі виконавських здібностей, не існує. Як про психологічний феномен можна говорити лише про творчу обдарованість, яка виникає на основі розвитку творчих здібностей, творчі здібності є ніби надбудовою над виконавськими здібностями [6, с. 30–45]. Розвиток творчих здібностей призводить до виникнення творчої обдарованості – інтегрального особистісного утворення.

Підбиваючи підсумки нашому теоретичному аналізу з питання творчих здібностей, можна виокремити такі структурні компоненти: знання, уміти, навички, реалізовані в конкретній діяльності (Г.С. Костюк, Б.М. Теплов); психічні процеси: уява (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн), мислення (О.П. Цибуля, А.Б. Щербо, Г.П. Шевченко); емоції, відчуття (Д.М. Д жола, В.В. Клименко, В.П. Омельчук, А.Б. Щербо). У



нашому розумінні творчість – це здатність людини створювати нове, нестандартно мислити, розв’язувати суперечності, знаходити нові варіанти вирішення проблем та нестандартні підходи до розв’язання нових і незнаних задач.

Творчою називають креативну особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула потрібних для актуалізації творчого процесу додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності. Творчі здібності, на нашу думку, – це здатність людини нестандартно підходити до задач, легко розуміння та продукування великої кількості новаторських варіантів рішення за певний період часу, це гармонійне поєднання таких людських властивостей, як творча легкість, творча оригінальність, творча гнучкість, творча продуктивність та творча увага.

На основі проведеного теоретичного дослідження, виокремлення та розуміння понять “творчість”, “творчі здібності”, “креативність”, “творча особистість” у наукових дослідженнях нами розроблено їх робоче визначення, згідно з яким:

творчість – це здатність людини до створення нового, нестандартного мислення, розв’язання суперечностей, знаходження нових варіантів вирішення проблем та нестандартні підходи до розв’язання нових і незнаних задач;

креативність – це здатність продукувати нестандартні ідеї, ті, що відрізняються від загальноприйнятих, мати багато різноманітних варіантів рішення задач та здатність переключатися від однієї ідеї на іншу;

творчі здібності, за О.І. Кульчицькою, це такі властивості дитини, що забезпечують творення нового і оригінального, нестандартне бачення у звичайному нових можливостей його функціонування або включення його як частини у нову систему, можливість продукувати значну кількість ідей;

творча особистість – це цілісна людська індивідуальність, яка виявляє розвинені творчі здібності, творчі вміння, що забезпечують їй здатність породжувати якісно нові матеріали, технології та духовні цінності, що більшою чи меншою мірою змінюють на краще життя людини.

Прагнення до творчості викликається різними потребами: фізіологічними; прихильності та любові; в особистій безпеці; у повазі довколишніх, адекватному самооцінюванню; у реалізації своїх здібностей, у самовизначенні; у спілкуванні; у самостійності, в успіхові. Навчально-виховний процес потрібно наповнити такою творчою діяльністю, яка б сприяла повному задоволенню й розвитку пізнавальних можливостей дітей. Ефективність роботи значно підвищується при дотриманні таких психолого-педагогічних умов: створення емоційної, доброзичливої атмосфери у процесі виконання творчих завдань; здійснення опори на інтереси учнів, потреби, потенційні можливості тощо при організації діяльності учнів із розв’язання творчих завдань; пробудження в кожного школяра дослідницької активності, поглиблення інтересу до творчої діяльності, що далі спонукає до успішних дій та досягнення поставленої мети.

Принципи організації навчання з метою розвитку творчого потенціалу молодшого школяра на основі використання інноваційних технологій: принцип зв’язку з практикою життя; принцип саморозвитку; принцип оптимального поєднання індивідуальної та колективної форм навчально-творчої діяльності; принцип інформативності; принцип віри в сили і можливості дитини.

Критеріями здібності учнів до творчої діяльності є:

- застосування нових підходів до розв’язання навчальних проблем;
- комплексне і варіантне використання в навчальній практичній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок;
- бачення нової проблеми у зовні знайомій ситуації, знаходження варіативних шляхів її розв’язання;
- застосування науково-доказового вибору дій у конкретній навчальній ситуації;
- проведення систематичного самоаналізу власної діяльності, дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду, досвіду інших;
- прояв гнучкості під час обирання оптимального рішення у нестандартних ситуаціях [8].

Розвитком творчої особистості потрібно керувати, оскільки існують чинники, що впливають на цей розвиток: – умови, у яких виховується дитина; – середовище, що її оточує; – характер її навчальної діяльності.

Діяльність під час уроків трудового навчання викликає безліч позитивних емоцій, приваблює учнів до створення чогось нового спонукає до пошуку раніше невідомого. Саме у творчій діяльності розвиваються якості творчої особистості. На практиці ми бачимо, що важливо не тільки зацікавлювати дітей матеріалом, а використовувати інноваційні технології – це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів. До інтерактивних навчальних технологій також належать методи генерації нових ідей, таких як: метод фантазування, метод мозкового штурму, метод зразків, метод фокальних об’єктів, метод створення образу ідеального об’єкта, метод комбінування, метод біоніки та інші.

В організації творчої роботи молодших школярів на уроках трудового навчання суттєве значення має комплексне використання різних засобів естетичного впливу. Повноцінний творчий розвиток дітей у процесі засвоєння знань, умінь і навичок можливі на основі накопиченого естетичного досвіду, акумуляція якого зумовлюється безпосереднім або опосередкованим сприйманням навколишньої дійсності. Важливу роль у творчій діяльності молодших школярів на уроках трудового навчання відіграє навчання навичкам спостереження за навколишньою дійсністю. Тому учителю необхідно звертати увагу учнів на незвичайні, виняткові елементи в довколишньому середовищі, поєднання яких дасть поштовх до розвитку образного





мислення, фантазії, уяви тощо. Дитину необхідно навчити бачити головне, властиве тільки цьому предмету, образу, миті, стану, явищу тощо, що є недосяжним для зору звичайного спостерігача.

Оскільки естетичні почуття, переживання, враження, які виникли під впливом навколишньої дійсності спонукають дитину до творчості, то одне з важливих завдань уроків трудового навчання полягає у художньо-естетичному розвитку молодших школярів, умінні знаходити адекватні засоби для найповнішого вираження власних почуттів, переживань, уявлень.

Творчому розвитку молодших школярів на уроках трудового навчання сприяє використання творів художньої словесності. Вони дозволяють дитині подолати бар'єри у розвитку творчої уяви, що сприятиме виникненню нових напрямків її фантазії і залишаться на все життя. За таких обставин зростає роль художнього слова, літературних фрагментів і казок, що є для дитини органічними та зрозумілими. У процесі сприймання та відтворення художнього образу дитина активно досліджує його художньо-емоційну цінність, змістове навантаження. Активно включаючись у процес створення власного художнього образу, дитина комбінує всі отримані емоційно-естетичні враження, отримуючи найбільш повну інформацію про зміст, ідею художнього твору.

Творчому розвитку молодших школярів сприяє створення художніх образів за допомогою інтеграції різних видів мистецтв, шляхом візуалізації зв'язків та конкретизації взаємодії різних видів мистецтва між собою. Художній розвиток особистості є не лише передумовою формування вмінь та навичок розуміти, а й творчо активно сприймати справжню художньо-естетичну цінність мистецького твору, отримуючи насолоду від самого процесу власної творчості.

Ще одним вагомим засобом творчого розвитку молодшого школяра у процесі трудового навчання є театральна творчість. Особливість її в тому, що вона заснована на дії, яка близька для дитини й сприяє безпосередньому зв'язку творчої діяльності з особистим переживанням. Будь-яка драматизація базується на грі, яка є коренем дитячої творчості, містить у собі найрізноманітніші елементи. Театральна творчість сприяє перетворенню звичайного уроку на справжній урок мистецтва. Це передбачає створення проблемно-пошукових та евристичних ситуацій, які підвищують емоційний і креативний потенціал уроку, а також організацію художньо-пізнавальної діяльності дітей [5].

Важливим прийомом естетичного впливу на учнів у процесі творчої діяльності на уроках трудового навчання є музика. Вона по-своєму відтворює реальний світ, оперує можливостями емоційного впливу, звертається переважно до почуттів, емоцій, передаючи настрої людей у звукових образах. Музика заохочувально впливає на фантазію та уяву, що найяскравіше виявляється у дитячому віці. Для дитини зорові образи, які виникають під впливом музики, мають особливе й особистісне значення. На думку Д. Кабалевського музика здатна висловити рух людських почуттів та думок, порухи душі та серця. У цьому – її найкращі можливості й сила, секрет її незаперечної дії на слухачів, яких вона захоплює, кличе за собою [4]. Використання музики на уроках трудового навчання сприяє усуненню труднощів, які виникають у процесі сприймання, під час оціночних суджень, при виявленні суттєвого й несуттєвого у відображенні окремих предметів і явищ, сприяє розвитку образно-комбінаторних якостей психіки, що мають суттєве значення при визначенні творчого задуму, під час знаходження відповідної форми виразу у виробі.

Важливим засобом активізації творчої діяльності учнів є створення емоційного комфорту на уроках трудового навчання. Продуктивна, творча діяльність дитини неможлива без емоційно-піднесеного настрою. Створенню такої атмосфери уроку сприяє спеціально оформлений інтер'єр класної кімнати, дизайн та дотримання ергономічних вимог. Таким чином, забезпечення позитивного впливу ергономічних чинників на творчий розвиток молодших школярів залежить від естетичної організації середовища.

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

На основі проаналізованого матеріалу робимо висновок, що формувати творчість та творчу особистість важливо у початковій школі. І краще всього це робити на уроках трудового навчання. Зміст поняття «творчий розвиток особистості» ми визначили динамічним процесом розвитку особистості, що має на меті розширення здібностей та якостей дітей. Вивчивши вище сказане ми можемо говорити, що на уроках трудового навчання можна використовувати інноваційні технології, які в свою чергу будуть спонукати до критичного мислення, та створення нового раніше не відомого.

Основні завдання поліхудожнього підходу до творчої діяльності учнів у процесі трудового навчання є: накопичення досвіду спілкування з різними видами мистецтв; виховання здатності сприймати, інтерпретувати й оцінювати художні твори; уміння висловлювати особистісне ставлення до мистецьких творів, аргументуючи при цьому свої думки; виховання художніх інтересів, смаків, морально-естетичних ідеалів, потреб у художньо-творчій самореалізації, духовно-естетичного самовдосконалення; розвиток творчих здібностей, інтелектуальної та емоційно-почуттєвої сфер, стимулювання художньо-образного мислення, збудження асоціативної уяви, інтуїції.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості / І. М. Біла. – К.: Фенікс, 2014. – 137 с.
2. Веракс М. Діалектичне мислення і творчість. / М. Веракс // Питання психології. – 1990. – №4. – С. 9–13.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Кабалевский Д. Б. Про трех китов и многое другое / Д. Б. Кабалевский. – М.: Детская литература, 1976. – 244 с.
5. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі / Л. М. Масол. – Х.: Ранок, 2006. – 130 с.
6. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. / В. О. Моляко, О. Л. Музика. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
7. Нікітюк О. Б. Креативність як невід'ємний компонент інтелектуального розвитку творчої особистості в процесі навчання у вищих навчальних закладах / О. Б. Нікітюк, О. Ф. Євсюков // Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних сил. – 2010. – №4. – С. 237–241.



8. Пехота О. М. Освітні технології: навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. – К. : А.С.К., 2003. – 255 с.
9. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В.О.Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1988. – 304 с.
10. Терещук А. Методи творчої діяльності на уроках трудового навчання / А. Терещук // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2006. – № 1. – С. 19-23.
11. Туриніна О. Л. Психологія творчості: Навч. посіб. / О. Л. Туриніна. – К.: МАУП, 2007. – 160 с.
12. Fromm E. The creative attitude in H.Andercon (Ed.). Creativity and its cultivation. / E. Fromm. – New York: Harper and Row, 1959. – P. 96-157.

УДК 373.3.091.33-027.22:502/504

Анастасія ХВОРОСТОВА

**РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ  
«ПРИРОДОЗНАВСТВА» ЗАСОБОМ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету педагогіки та психології)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Мартін А. М.*

*У статті розглядається активізація пізнавальної активності учнів на уроках природознавства з використанням інтерактивних методів навчання, які дають можливість покращити якість засвоєння та відтворення матеріалу. Учителю при цьому не тільки навчає учнів, а й зацікавлює їх, стимулює пізнавальну активність та прагнення вивчати природознавство. За допомогою інтерактивних методів учитель робить кожний урок ефективним і цікавим, який допомагає розкритися кожній дитині.*

**Ключові слова:** *пізнавальна активність, інтерактивні методи навчання, дослідження, загальнонавчальні уміння і навички, предметні компетентності.*

**Постановка проблеми.** Проблема розвитку пізнавальної активності є однією з пріоритетних у сучасних дослідженнях психолого-педагогічного спрямування на тлі масового зниження зацікавленості учнів навчанням, втрати бажання вчитися. Інтереси молодших школярів здебільше пов'язані з ігровою діяльністю, з розвагами, з таким, що не передбачає розумових зусиль. Тому першочерговим завданням початкової школи на сучасному етапі реформування освіти має бути не лише формування у школярів певних загальнонавчальних умінь і навичок, а й забезпечення розвитку пізнавальної активності учнів на уроках природознавства засобами інтерактивних методів навчання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Розвиток пізнавальної активності особистості завжди привертала увагу психологів, педагогів, методистів, учителів-практиків. До найважливіших наукових і практичних проблем вчительської праці належить широке коло питань розвитку пізнавальної активності школярів у процесі навчання. У центрі дидактики, психології навчання і предметних методик перебуває проблема виховання пізнавальної активності учнів, вінцем якої є формування здатності самостійно виробляти діалектико-матеріалістичний світогляд, з одного боку, і прагнення до активної, творчої діяльності в усіх видах розумової та фізичної праці – з другого. Саме у світлі цієї проблеми виникають нові аспекти розробки методів навчання та організаційних форм їх побудови. Дослідженнями М.О. Данилова, І.Я. Лернера, М.І. Мамутова та інших вчених встановлено, що пізнавальна активність школярів є найважливішою умовою успішності їх навчання і розвитку.

Проблему впровадження та використання елементів інтерактивного навчання в українській школі ми зустрічаємо у роботах А. Рівіна у 1918 році, подальшу розробку інтерактивного навчання ми можемо знайти у працях В. Сухомлинського, у творчості вчителів-новаторів 70-80-рр. ХХ ст. Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової, у теорії розвивального навчання. Подальша розробка методичного забезпечення по впровадженню інтерактивних технологій в процес навчання природознавства, добір методів для реалізації мети уроку роблять проблему використання інноваційних технологій навчання на уроках природознавства, актуальною для сучасної початкової школи.

На сьогодні дослідниками конкретизовано сутність основних понять і методів інтерактивного навчання (М. Демчук, М. Скрипник), обґрунтовано особливості інтерактивних технологій (С. Кашлев) та особливості їх використання інтеракцій в освітньому процесі (А. Шукін), науково-методичні засади впровадження інтерактивних технологій у школі (О.Липчанко-Ковачик, І.Мельничук), визначено специфіку інтерактивних методів навчання (О. Пометун). С.Сисоєвою створено інтерактивний підручник для педагогів. Особливості використання інтерактивних технологій у шкільній освіті розглядали: Н.Апанчук, Н.Кочерган, Л. Півень, Г. Сиротенко та ін.

**Мета статті.** Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити пізнавальну активність молодших школярів на уроках природознавства в початковій школі засобом інтерактивних методів навчання, який сприяє кращому формуванню природничої свідомості дітей, підвищенню інтересу до предмета.

**Виклад основного матеріалу.** Активізація пізнавальної діяльності на уроках природознавства невід'ємно пов'язана із застосуванням інтерактивних методів навчання. Це дає можливість кожному учню стати активним суб'єктом навчання, активно та вільно мислити, набувати індивідуального досвіду толерантної співпраці.

Пізнавальна активність на уроках природознавства – це якість діяльності, в якій проявляється перш за все ставлення учня до предмету і процесу діяльності.



На основі теоретичного аналізу даної проблеми, а саме: використання інтерактивних методів навчання у професійної діяльності сучасного вчителя початкової школи, було з'ясовано, що це сприяє розвитку уваги, уваги, мислення, фантазії, підвищує інтерес дітей до навчання, сприяє поглибленню і розширенню пізнавальних інтересів.

Аналізуючи педагогічне досягнення вчителя Оситнязької загальноосвітньої школи I-II ступенів – філії комунального закладу «Великосеверинівська загальноосвітня школа I-III ступенів, Позашкільний центр», Людмила Леонідівна можна відзначити, що в своїй праці вона ділиться своїм досвідом, а саме про реалізацію інтерактивного навчання в навчально-виховному процесі (на уроках природознавства).

Особливе місце у педагогічній діяльності Людмила Леонідівна, відводить груповим формам роботи, логічним вправам, висловам, іграм, які сприяють підготовці учнів до сприйняття матеріалу і вивчення нового матеріалу. Вчитель позитивно налаштовує на роботу, використовує бесіди, пояснення, розповідь. Обов'язковими інтерактивними методами кожного уроку є «Мозковий штурм», «Мікрофон». Вчитель використовує цікаву інформацію з теми, ігри, метод асоціацій і порівнянь, проблемно-творчі завдання.

На практиці доведено, що методи інтерактивного навчання дають змогу швидко активізувати пошуково-пізнавальну діяльність учнів, максимально розкривають їх таланти.

Отже, з аналізу змісту програм, підручників і вивчення передового педагогічного досвіду дає підстави стверджувати, що інтерактивне навчання використовується, але не активно, в навчально-виховному процесі початкової школи.

Для практичного підтвердження даних аргументів було проведено ряд уроків з природознавства з учнями 4-х класів Оситнязької загальноосвітньої школи I-II ступенів – філії комунального закладу «Великосеверинівська загальноосвітня школа I-III ступенів, Позашкільний центр». Вік випробуваних 8-10 років. Загальна кількість учнів, які взяли участь в дослідженні – 13 осіб; з них 6 хлопчиків і 7 дівчат.

Для досягнення мети нами було проведено дослідження, яке включало два етапи: на першому зі вказаних етапів ми встановили, наскільки розвиненими є предметні компетентності четвертокласників до початку проведення експериментальної роботи (на перших двох уроках проведених вчителем); на другому – провели 10 уроків природознавства, на яких використано інтерактивні методи навчання.

До початку проведення експериментальної роботи (на перших двох уроках проведених вчителем) за оцінками учнів, на початку уроку, майже третина з них мали негативний настрій (30,77%), а наприкінці уроку – більше ніж половина (53,85%) школярів. Це свідчить, що якість уроку не є задовільною, адже спосіб його проведення викликає негатив в учнів. Крім того, форма подачі навчального матеріалу (і, як результат, його зміст) майже половиною учнів (46,15%) оцінена як важкодоступна. При цьому, як вказують самі учні, під час уроку більше ніж половина з них (61,54%) були пасивними, а третина (30,77%) лишилася незадоволеною власною роботою на уроці. Домашнє завдання більшість школярів оцінили негативно (61,54%).

Таким чином за результатами анкети для учнів, можна стверджувати, що якість викладу природознавства у досліджуваному класі до початку формуального експерименту не була високою. Тобто уроки з природознавства, якими вони були до активного застосування інтерактивних методів (1-2 вправи на урок), не забезпечували на високому рівні розвиток у школярів основних предметних компетентностей. Саме тому актуальним є проведення нами експериментальної роботи з впровадження інтерактивних методів навчання природознавства у 4 класі.

Після дослідження ми можемо стверджувати, що, за оцінками учнів, на початку уроку, три чверті з них мали позитивний настрій (76,08%), а наприкінці уроку їх кількість лише збільшилася (92,31%). Це свідчить, що якість уроку є задовільною, адже спосіб його проведення викликає позитив у школярів. Крім того, форму подачі навчального матеріалу (і, як результат, його зміст) три чверті учнів (76,92%) оцінили як легку для розуміння. При цьому, як вказують самі учні, кожен із них (100%) був активним на уроці, а більшість (84,61%) лишилася задоволеною власною роботою на уроці. Домашнє завдання більшість школярів оцінили позитивно (76,92%). Отже, за результатами анкети для учнів, можна стверджувати, що якість викладу природознавства в досліджуваному класі після проведення дослідження підвищилась.

Поглиблене вивчення аспектів навчально-виховного процесу у початковій школі показало, що реалізація інтерактивного навчання виступає важливою ланкою системи роботи щодо всебічного розвитку молодших школярів. **Саме від вчителя залежить, які він обирає методи і прийоми, шукає легких шляхів чи віддає перевагу інтерактивним технологіям для того, щоб забезпечити комфортні умови, за яких кожний учень відчує свої успіхи, інтелектуальну роботу, продуктивність навчання.**

Аналіз зрізів, які проводилися в ході вивчення досвіду роботи свідчать про те, що учні добре засвоїли програмовий матеріал, у них сформовані загальнонавчальні уміння і навички, значно підвищилась мотивація до навчання.

Рівень пізнавальної активності школярів у навчально-виховному процесі безпосередньо впливає на якість засвоєння знань, умінь та навичок інтелектуальної пізнавальної діяльності. Саме тому проблема стимулювання пізнавальної активності учнів залишається актуальною.

Впровадження інтерактивних технологій вносить у звичну систему вивчення природознавства привабливу для учнів новизну, змінюються усталені кордони предметного викладання, а найголовніше – досягнення освітніх стандартів відбувається більш інтенсивно і цілісно. Інтерактивність, оригінальність і оперативність даних технологій робить їх популярними і серед учнів, і серед учителів, а в кінцевому результаті їх систематичне впровадження підвищує ефективність навчального процесу.



**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Тож, результати проведених досліджень показали, що розвиток пізнавальної активності молодших школярів на уроках природознавства з використанням інтерактивних технологій є ефективними, адже вони: допомагають навчити школяра відстоювати власну точку зору, висловлювати свою думку, вести дискусію; роблять знання доступнішими, сприяють усвідомленню учнем власної успішності, завдяки чому підвищується результативність навчання; унеможливають домінування однієї думки над іншою, завдяки чому школяр вчиться поважати іншу точку зору; знімають підвищену нервову напругу учнів; сприяють побудові взаємин у колективі, визначенню місця в ньому учня; розвивають навички самостійної і творчої роботи. Під час інтерактивної взаємодії учень може висловити власну думку й почути думки інших, а також зацікавити його темою уроку, що сприяє якіснішому розумінню останньої, спонукає учня до творчості, активності на уроці. Тобто можемо стверджувати, що інтерактивні методи навчання позитивно впливають на розвиток пізнавальної активності в початковій школі на уроках природознавства.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у розробці комплексу інтерактивних методів навчання, відповідних саме урокам природознавства у початковій школі, який би охоплював усі теми 4 класу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гільберг Т.Г., Сак Т.В. Природознавство: підруч. [для 4-го кл. загальноосвіт. навч. закл.]. К.: Генеза, 2015. 176 с.
2. Данилова Л. Розвивати пізнавальну активність учнів Рідна школа. 2002. № 6. с.18 – 20.
3. Дівакова І.І. Інтерактивні технології навчання в початкових класах. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 180с.
4. Технологія інтерактивного навчання учнів початкової школи на уроках природознавства / О. І. Заворотна, Т. І. Люріна, О. В. Набільська. Науковий вісник К.: КНТУ, 2013. 16 с.
5. Півень Л.М. Активізація пізнавальної діяльності школярів шляхом використання інтерактивних методів навчання. Миколаїв: Знання, 2003. 36 с.

УДК 373.2.015.31:57.081

Наталія ШИРОКА

### ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Котелянець Ю. С.

У статті розкривається сутність та значення формування еколого-природничої компетенції для розвитку особистості дитини, визначені завдання, що стоять перед вихователем при здійсненні екологічного виховання, надані рекомендації з реалізації їх у ЗДО.

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, екологічне виховання, компетенція еколого-природничого середовища.

**Постановка проблеми.** Сьогодні людство розвивається дуже швидко, підкорює нові вершини, але забуває, що «людина – це частина природи», і через надмірні втручання в природні процеси страждає ж сама людина. Саме тому найголовнішим завданням дошкільної освіти є формування еколого-природничої компетентності дитини, адже важливо змінити мислення підростаючого покоління.

Ефективність впливу природного довкілля на дитину в закладі дошкільної освіти залежить від умінь педагога організувати комфортне еколого-розвивальне середовище, яке максимально забезпечує «занурення» дошкільника в процес емоційно-чуттєвого сприймання, активно-дієвого пізнання та оцінки природних об'єктів, процесів, явищ. Це, зрештою, ляже в основу формування у неї екологічної компетентності.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Питання екологічного виховання молоді висвітлювали такі вчені, як Ж. Ж.Руссо, Ф. Фребель, М. Монтессорі, К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, С. Ф. Русова.

У створенні розвивального середовища особлива роль відведена природі, адже природне довкілля збуджує емоції і почуття дитини, народжує переживання, які у руках мудрого вихователя стають інструментом доторку до дитячої душі, про це говорили такі вчені, як: В. В. Маршицька, С. М. Ніколаєва, С. М. Плохій, Г. С. Тарасенко та ін.

Початком становлення екологічного світогляду припадає на період дошкільного віку, адже у малюків спілкування з природою проходить найбільш емоційно, це підтверджують дослідження сучасних вчених таких, як: Г. В. Беленька, Н. В. Глухова, Н. М. Горопаха, С. М. Плохій, О. А. Половіна, Н. Ф. Яришева та ін.

**Мета статті:** розглянути завдання екологічного виховання дітей дошкільного віку, з'ясувати поняття екологічної компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** Найважливіший етап у становленні екологічного світогляду людини є дошкільний вік. Саме в цьому віці формується природничо-екологічна компетентність, коли діти ознайомлюються з особливостями навколишнього середовища.

Компетенція – соціальна вимога до освітньої підготовки дитини, необхідна для її якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенції є компетентність, яка передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [9, с. 20].

Педагог Лохвицька Л. В. стверджує, що природничо-екологічна компетенція дітей дошкільного віку – складник життєвої компетентності дошкільників, що становить конкретні знання про природу, позитивне



емоційно-ціннісне ставлення до її компонентів, обізнаність із правилами природокористування та їх дотримання [5, с. 8].

Формування природничо-екологічної компетенції у дітей дошкільного віку передбачено у змісті освітньої лінії «Дитина у природному довіллі» Базового компонента дошкільної освіти.

Екологічна освіта, окрім наявності екологічних знань, умінь і навичок, включає ще сформованість особистої поведінки, що забезпечує емоційно-ціннісне ставлення до природи та готовність дитини до природо-доцільної діяльності.

Спиралоючись на це, можна сказати, що природничо-екологічна компетентність має діяльнісний характер і передбачає здатність використати екологічні знання дитини, готовність та здатність реалізувати їх у конкретній екологічній ситуації.

Від створення і правильного використання розвивального екологічного середовища в закладах дошкільної освіти, залежить сформованість природничо-екологічної компетентності дошкільників. Тому важливо організувати дитячу діяльність в природі, а також систематичну роботу з дітьми.

Виходячи з того, що в дошкільному віці діти відчувають надзвичайну емоційну чутливість, перевага повинна надаватись емоційно-естетичному сприйманню природи. Потрібно виховувати у дітей почуття прекрасного, милуватися природними явищами.

В закладах дошкільної освіти, за творами Василя Сухомлинського розроблена тематика занять – милування природою. Василь Олександрович писав: «Дитина за своєю природою – допитливий дослідник, відкривач світу, тож нехай перед нею відкривається чудовий світ в живих фарбах, яскравих і тремтливих звуках, в казці, грі, творчості, красі» [8, с. 7–9].

Педагог Г. С. Тарасенко зазначає, що милування природою – це не просто спостереження за її об'єктами та явищами, фіксація змін у природі, пояснення їх з погляду причинно-наслідкових зв'язків. Милування красою, на думку науковця, означає перетворення її на предмет особливої, захопленої уваги, духовне єднання з нею [10, с. 11].

Милування та спостереження за яскравими барвами пейзажів, за гармонійним поєднанням фарб у навколишньому середовищі, пробуджує у дітей відчуття краси, формує їх естетичний розвиток.

Важливо проводити заняття на свіжому повітрі, адже діти краще запам'ятовують та розуміють матеріал там. Вихователі на таких заняттях, на лоні природи, можливо з поєднанням музики дають дітям змогу висловити свої почуття, не нав'язуючи готові знання і лише потім акцентують увагу на основному.

Діти повинні усвідомлювати, що не можна смітити, вбивати комах, ламати гілки дерев, руйнувати гнізда тощо. Важливо виховувати в дітей бережливе ставлення до природи, наприклад: поливати квіти, майструвати взимку годівничку для птахів, прибирати ділянку.

Головною умовою безпосереднього спілкування дітей з природою є куточок природи. Він відіграє важливу роль в процесі навчання, виховання та розвитку дітей. Праця і спостереження дітей за рослинами і тваринами в куточку природи організовується протягом року та проводиться щоденно. Саме в куточку природи у дітей формуються такі якості як: доброта, терпіння, доброзичливість, працьовитість, відповідальність.

Як зазначав В. О. Сухомлинський, природа сама собою не виховує, виховує лише активна взаємодія дитини з нею, тому діти спостерігаючи за рослинами та тваринами, повинні звикати до бережного ставлення до них, оволодівати елементарними трудовими навичками, привчатися до спільної праці з дорослими, одне з одним, а потім самостійно. Важливо спрямовувати увагу дошкільників на красу та значимість кожної пори року [7, с. 396].

У кожному закладі дошкільної освіти є своє місце для ігор, прогулянок, занять, спостережень за рослинами і тваринами протягом усього року – це ділянка. Тут діти разом із вихователем вирощують рослини, доглядають за ними, одержують конкретне уявлення про їх розвиток.

Під час догляду за рослинами в дошкільників виробляється уміння правильно користуватися простими знаряддями для обробки землі і догляду за рослинами, формується бережне ставлення до природи.

Так як провідна діяльність дошкільного віку – це сюжетно-рольова гра, доцільно використовувати екологічні сюжетні ігри, під час яких дитина відчуває себе частиною природи, реагує на її проблеми, в дитини з'являється бажання допомогти природі, захистити її від небезпеки.

Емоційна задоволеність процесом гри, от що дійсно важливо, адже це найбільшою мірою відповідає потребам і можливостям пізнання навколишнього світу та побудови гармонійних стосунків із природою [5, с. 10].

В екологічному вихованні дослідницько-пошукова робота відіграє важливу роль. Дошкільникам цікаво розв'язувати логічні завдання про природу та проблемні завдання екологічної тематики. Діти зможуть правильно розв'язати такі завдання лише тоді, коли чітко усвідомлять зв'язки і закономірності у природі. Використання таких логічних завдань ставить дітей у ситуацію, коли вони змушені використовувати різні прийоми розумової діяльності, такі як порівняння і аналіз. Це активізує самостійність, уміння добирати шляхи розв'язування завдань, робити висновки, узагальнення. Це збуджує пізнавальну активність, викликає справжній інтерес до довкілля. [2, с. 20].

Не менш важливим компонентом екологічного виховання є постійне ознайомлення дошкільників з літературними творами. Саме література, викликає у дітей емоційний відгук на певний образ, сприяє підвищенню зацікавленості дітей природою. Потрібно дітей глибше зацікавлювати навколишньою дійсністю і цьому сприятимуть художні і науково-популярні твори екологічної спрямованості. Тут на



перший план виходить такий засіб, як казка. Найцікавіше дітям дошкільного віку буде слухати про пригоди тварин.

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

Аналіз наукових джерел дозволив виявити, що еколого-природничка компетенція полягає в тому, що це складник життєвої компетентності дошкільників, що становить конкретні знання про природу, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до її компонентів, обізнаність із правилами природокористування та їх дотримання.

Лише активна взаємодія дитини з природою важлива для еколого-природничої компетентності, тому діти мають спостерігати за рослинами та тваринами, повинні звикати до бережного ставлення до них, оволодівати елементарними трудовими навичками, привчатися до спільної праці з дорослими, одне з одним, а потім самостійно.

Проаналізувавши компоненти екологічного виховання можемо сказати, що милування природою сприяє формуванню почуттів обов'язку і відповідальності за її збереження, спонукає до природоохоронної діяльності, запобігання нанесенню збитків природі. Також важливі такі компоненти формування еколого-природничої компетенції, як пошукова робота та літературні твори.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) – журнал Вихователь–методист дошкільного закладу. – 2020. – 63 с.
2. Беленька Г. В. Дошкільнятам про світ природи / Г. В. Беленька. – К.: Генеза, 2016. – 112 с.
3. Богуш А. М. Довкілля: для дітей дошкільного віку / А. М. Богуш, В. Р. Ільченко. – Полтава: НМЦІЗО, 2013. – ч. 2. – 76 с.
4. Гавриш Н. В. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти / Н. В. Гавриш. – Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2015. – № 1. – С. 16–20.
5. Лохвицька Л. В. Розвивальне предметне середовище в дошкільних навчальних закладах / Л. В. Лохвицька // Дошкільне виховання. – 2016. – № 5. – С. 8–11.
6. Половіна О. А. Пізнавальні прогулянки з дошкільниками / О. А. Половіна, Г. В. Беленька // Вихователь–методист дошкільного закладу. – 2017. – № 6. – С. 25–34.
7. Пилипчук Л. Г. Погляди В. О. Сухомлинського на природу як засіб всестороннього розвитку дитини / Л. Г. Пилипчук // Педагогічний дискурс. – 2018. – Вип. 10. – С. 396–399.
8. Сухорукова Г. Уроки мислення серед природи: Естетичні комплекси за В. О. Сухомлинський / Г. Сухорукова // Дошкільне виховання. – 2017. – № 9. – С. 7–9.
9. Сухомлинський В. О. Сердце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К.: Освітнянське слово, 2016. – 111 с.
10. Тарасенко Г. С Щоб серце відгукнулось на красу: середовищний підхід до організації освітнього процесу / Г. С. Тарасенко // Дошкільне виховання. – 2015. – № 6. – С. 10–15.

УДК 373.3.016:81

**Аліна ШИРОКОВА**

### **ФОРМУВАННЯ МОРФОЛОГІЧНОЇ НОРМАТИВНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

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

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Жигора І. В.*

*У статті розглянуто основні проблеми методики формування морфологічної нормативності в початковій школі в умовах упровадження інноваційних технологій. На підставі аналізу праць науковців визначено завдання названої методики та визначено основні напрямки впровадження її засобами сучасних технологій в навчання учнів початкової школи.*

**Ключові слова:** морфологічна нормативність, мовні норми, частини мови, інноваційні технології.

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Оскільки кожен повинен додержуватися встановлених мовознавчою наукою мовних норм, особлива увага сучасної школи приділяється формуванню в учнів, передусім початкової школи, морфологічних норм. Будь-які незнання норм, зокрема морфологічних, ускладнюють спілкування між людьми, що спричиняє порушення культури усного та писемного мовлення. Саме тому вивченню мовних норм у школі надається важливе значення, а формування морфологічних норм слід починати з першого класу, незважаючи на те, що термін частини мови впроваджується поступово з другого класу з вивченням іменника як частини мови. Проблеми використання інноваційних технологій під час формування морфологічної нормативності не достатньо висвітлено в науковій педагогічній літературі. Швидка зміна мовних норм за останні роки також стає проблемою для вчителя початкової школи в процесі формуванні морфологічної нормативності. Інноваційні та мультимедійні технології досить стрімко посіли важливе місце в навчальному процесі, тому їх правильне та раціональне використання потребує більш ґрунтовних, методично та практично підкріплених досліджень [7; 2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Активна дискусія щодо варіативності мови та мовних норм виникла ще в 60-ті роки ХХ ст. в українській мовно-літературній практиці. Статті Б. Антоненка-Давидовича, М. Пилинського, М. Гурійчука, О. Пономаріва, Є. Кирилюка, Г. Кочура на сторінках газети «Літературна Україна», журналу «Україна» та інших видань були присвячені пошукам шляхів відбору лексичних варіантів та їхньої кодифікації. «Укладачам словників рекомендували не тільки добре знати основні лексичні, синтаксичні та фразеологічні норми української мови, а й визначатися чуттями мови, уміти розрізнити, що в тому чи тому тексті є природне, органічне певній мові, а що штучно скальковане» [1, с. 3].

У сучасному мовознавстві варіантність розглядається як природний процес розвитку мови, що сприяє мовним пошукам, оскільки є внутрішнім виявленням літературної мови, що, зі свого боку, дає поштовх для розвитку інших стилів мовлення, тоді новоутворення в літературній мові набувають статус мовної норми. Питанням нормативності та варіативності мови присвячено праці С. Я. Єрмоленко, К. В. Ленець,



Л. О. Пустовіт, Л. І. Шевченко, Л. О. Ставицької, Л. Г. Боярової, С. А. Сербенської, М. А. Жовтобрюха, В. Г. Костомарова, В. Н. Ярцевої, К. С. Горбачевича, Ф. П. Філіна та інших. Ф. П. Філін стверджував: «Не будь-яка варіантність засобів мовного вираження «надлишкова», вона стає надлишковою лише тоді, коли варіанти не мають жодного особливого навантаження» [8, с. 68].

Такий стрімкий розвиток літературної мови та її варіативності зумовив те, що в сучасних джерелах часом немає усталеної, конкретної мовної норми. Мовна норма іноді набуває суб'єктивний, а не об'єктивний зміст. Свій погляд на правильність або неправильність певних мовних явищ мають учителі, журналісти, науковці та письменники.

Цікавою щодо цієї проблеми є думка М. П. Кочергана, який зауважує: «Постійне варіювання щодо вираження, так і щодо змісту – це спосіб існування мови як живої, функціонально-комунікативної системи. Саме через те, навіть за суто синхронічного підходу в дослідженні мовної системи, необхідно виявити в ній сталі й змінні, статичні й динамічні, сильні й слабкі, продуктивні й непродуктивні ланки, те, що втрачається, і те, що зароджується, тобто визначити тенденції розвитку цієї системи» [6, с. 336]. Такий погляд на розвиток мови є дещо суб'єктивним з огляду на мовні норми.

**Мета дослідження** полягає у висвітленні та розкритті основних проблем методики формування морфологічної нормативності в початковій школі та пошуках шляхів їх методичного розв'язання за допомогою використання інноваційних технологій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У пропонованому дослідженні ми розглянули, по-перше, морфологію, як розділ граматики, що вивчає слова щодо їх внутрішньої структури (морфемного складу), насамперед з позиції форм слів і їх системи, і тих граматичних категорій, які в цих формах виявляються. Особливу увагу ми звернули на морфологію не тільки як науку, а й сукупність об'єктивно існуючих у мові способів і засобів побудови та зміни слів, що є одним з основних напрямів навчання мови в початковій школі, коли діти вивчають словотворення як морфемне, так і морфологічне. Так, у морфології слово є носієм граматичних значень, що виражають відповідні граматичні категорії, властиві лексико-граматичним розрядам слів. Відповідно до виявлень граматичних значень слово може видозмінюватися, утворюючи стабілізовану мовною практикою систему форм слова. Окремо взята форма конкретного слова є його словоформою.

Окремо ми розглянули мовну норму, що є сукупністю загальноприйнятих правил реалізації мовної системи, які закріплюються в процесі спілкування. Основні ознаки мовної норми – унормованість, обов'язкова правильність, точність, логічність, чистота і ясність, доступність і доцільність.

Зрозуміло, будь-яке мовне явище може бути мовною нормою. Так, зразком унормованості може стати звук і сполучення звуків, морфема, значення слова та його форма, словосполучка й будь-яке речення. Оскільки мовна норма є історичною категорією, то цілком логічно, що вона змінюється разом із розвитком і зміною суспільства, світогляду. Підґрунтям нової норми завжди є колишня норма, яка до певного часу продовжує функціонувати, що іноді виявляється в наявності декількох норм стосовно одного й того ж слова, словосполучення, фрази. Так з усталених нових правил виникають винятки.

У сучасній мовознавчій науці виокремлюють такі види норм:

- загальнономовна норма – сукупність одиниць мови й способи їх організації, які діють у мові певний час і мають комунікативне значення для її носіїв незалежно від функціонально-стильових різновидів;
- літературна мовна норма – ознаки, правила літературно опрацьованого мовлення, яке є зразком писемної та усної форм спілкування.

Назвемо такі основні ознаки мовної норми:

- традиційність,
- гнучка стабільність, сформована змінами культурно-історичних умов розвитку літературної мови,
- варіативність [8].

Особливу увагу ми приділили морфологічним нормам – загальноприйнятим правилам вживання граматичних форм слів, що вивчає морфологія (граматичні категорії оформлені й усталені в українській мові). Однак, слід урахувати й варіантність у засобах вираження граматичних категорій. На морфологічному рівні варіативність виявляється у видозміні форми однієї й мовної одиниці в межах певної граматичної категорії.

Більш детально ми розглянули морфологічні норми іменника, прикметника та дієслова, вивчення яких переважає в програмі початкової школи. Ми визначили основні морфологічні норми для іменників, прикметників та дієслів, актуальні сьогодні. Наведемо деякі з проблемних моментів.

У морфології досить поширеним є неправильне вживання нормативних форм деяких частин мови, зокрема іменників, прикметників, числівників, дієслів тощо. Це пов'язано з тим, що в літературній мові є так звані «сильні» і «слабкі» норми.

«Сильні» норми не викликають сумнівів щодо вживання тих чи тих форм. Наприклад, не виникає проблем при утворенні форм орудного відмінка однини іменників I відміни твердої групи: *хатою, дорогою, рукою* тощо. Однак ті самі форми для іменників мішаної групи викликають труднощі: як правильно – *плащем* чи *плацом*, *тецею* чи *тецюю*? Адже в усному мовленні таке сплутування трапляється і, на жаль, часто. Форми, які піддаються «розхитуванню», називаються «слабкими». Подібні труднощі виникають під час утворення форми родового відмінка однини іменників II відміни чоловічого роду (*образа – образу, фонтана – фонтану*); форми давального відмінка іменників II відміни (*Валерію* чи *Валерієві, ректору* чи *ректорові*); форми орудного відмінка іменників II відміни на *-р* (*школярем* чи *школяром, столяром* чи *столярем*); форми називного й родового відмінків множини (*вуса – вуси, хліба – хліби, сосон, сосен*).



У практичній частині нашого дослідження ми особливу увагу приділили використанню інноваційних технологій як способу кращого засвоєння морфологічних норм. Так, використання зокрема мультимедійних технологій на уроках мови дає змогу вчителю демонструвати значну частину навчальної інформації за допомогою відео та презентацій. Це, зі свого боку, робить заняття більш продуктивними та зрозумілими учням. Удале поєднання аудіо-, відеофрагментів із роботою учнів біля дошки та в зошитах сприяють одночасній роботі всіх рецепторів учнів, а це сприяє кращому засвоєнню матеріалу. В умовах комп'ютеризації освіти набуває актуальності завдання формування готовності вчителя початкової школи до використання нових інформаційних технологій, адже сучасний педагог повинен бути готовим до використання нових ІТ, уміти повною мірою реалізувати будь-які інформаційні ресурси. Саме тому опанування нових технологій стало пріоритетним напрямком у процесі формування частиномовної компетентності молодших школярів [2].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У процесі дослідження, ми дійшли висновків, що мова є живим організмом, який постійно розвивається, оскільки з'являються нові слова, форми, відповідно, норми. На жаль, сьогодні поява нових слів іноді випереджає формування та закріплення норм, що спричиняє суб'єктивізм трактування тієї чи тієї мовної норми як з боку науковців, так і вчителів. Використання інноваційних технологій у школі має багато переваг та позитивних моментів з погляду покращення засвоєння та розуміння навчального матеріалу учнями. Однак існують і негативні наслідки, коли деякі вчителі занадто захоплюються використанням сучасних методів, забуваючи про перевірені й надійні методи. Усе це спонукає на продовження досліджень щодо напрямів формування морфологічної нормативності в початковій школі, використання інноваційних технологій під час формування частиномовної компетентності, пошуку об'єктивних, надійних та ефективних шляхів подолання названих проблем. Отже, засвоєння морфологічних норм є складним і багатоступеневим процесом. Важливо не просто засвоїти правило, знати його формулювання й алгоритм використання, а й також уміти застосовувати правило, відповідно, норм у писемному та усному мовленні. Оскільки більшість знань учні засвоюють у молодшому шкільному віці, уроки української мови покликані сформулювати норми на всіх мовних рівнях, від чого залежить подальше навчання дитини в школі, її мовна та мовленнєва грамотність.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антоненко-Давидович Б. Спільно сіяти, спільно полоти. Літ. Україна. 1965. 5 березня. С. 3–4.
2. Антоненко М. А. Інформаційна культура як складова загальношкільської культури. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наукових праць. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. № 1(8). С. 161–166.
3. Бадер В. І. Класифікація помилок у мовленні молодших школярів. Рідна шк. 1999. № 9. С. 53–55.
4. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
5. Коваль Г. П., Деркач Н. І., Наумчук М. М. Методика викладання української мови: Навч. посібник для студ. Педінституту. Тернопіль: Астон, 2008. 287 с. / Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/165187/>
6. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: Підручник. 3-тє видання. К. : Видавничий центр «Академія», 2008. 464 с.
7. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 клас. На допомогу вчителів початкових класів: для загальноосвіт. навч. закл. України. К.: Освіта, 2016. 160 с.
8. Філін Ф. П. Нотатки про мовну норму. Слово і труд. К., 2006. С. 67–78.

УДК 372.3

Алла ШКУРАТЮК

### НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДИК Х. КЮІЗЕНЕРА І З. ДЬЕНЕША

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

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Вдовенко В. В.

*У статті розкривається значення і роль інноваційних методик у навчанні математики дітей дошкільного віку. Подається аналіз наукових досліджень, спрямованих на використання методик Х. Кюізенера і З. Дьєнеша. В статті звертається увага на те, якими компетентностями повинен володіти вихователь закладу дошкільної освіти, здійснюючи математичну підготовку дітей до школи. Проаналізовано методи та прийоми роботи з дітьми, наводяться приклади ігор із блоками Дьєнеша і паличками Кюізенера, за допомогою яких розвивається навички розумової діяльності, стимулюється логічне мислення, формуються інтелектуальні здібності.*

*Ключові слова: інноваційні методики, інтерактивні прийоми, педагогічні умови, діти дошкільного віку, розумовий розвиток, палички Х. Кюізенера, блоки Дьєнеша.*

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Розвиток у дітей дошкільного віку різних способів розумової діяльності та засобів побудови пізнавальної діяльності є важливою передумовою в умінні орієнтуватися в навколишньому світі, гармонійно взаємодіяти з довкіллям. Сформоване в дітей логіко-математичне мислення допомагає сучасній дитині аналізувати різноманітні процеси, приймати рішення, коригувати власні дії в різних умовах життя.

В нашому сьогоденні особливої актуальності набуває впровадження інноваційних методик, які ефективно сприяють розвитку розумової діяльності, математичних уявлень дітей дошкільного віку (величини, числа, геометричні фігури). Розвиток пам'яті дітей і уваги, вміння працювати за зразком.

**Мета статті:** розкрити шляхи використання методик Х. Кюізенера і З. Дьєнеша навчання математики дітей дошкільного віку.





**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні та практичні напрацювання питань з використання методик Х. Кюізенера і З. Дьенеша знайшли відображення у працях С. Нікітченко, Г. Володіної, Л. Комарової, О. Лінник, В. Мамон, І. Яблонської, А. Половець. С. Нікітченко вважає, що палички Кюізенера є ефективним знаряддям професійної роботи педагога та інструментом навчально-пізнавальної діяльності дитини. Завдяки цим паличкам реалізується принцип наочності у доступній формі подаються математичні поняття, дитина накопичує досвід, опановує число, лічбу, вимірювання найпростішими способами обчислення та розв'язання.[4;5]. Г. Володіна зазначає, що логічні блоки Дьенеша можуть широко використовуватися при ознайомленні дітей, починаючи з раннього віку, з формами предметів і геометричними фігурами при вирішенні багатьох інших розвивальних завдань так, як вони являють собою еталони форм-геометричних фігур (круг, квадрат, трикутник, прямокутник)[1, с.37].

Сучасні педагоги В. Мамон, І. Яблонська, А. Половець логічні блоки Дьенеша вважають найефективнішим посібником до раннього логічного мислення дітей та опанування математичними знаннями [3]. Науковці також пропонують використовувати також картки-властивості, які допомагають дітям перейти від наочно-образного мислення до наочно-схематичного та картки із запереченням властивостей завдяки яким дитина може швидше опанувати мовно-логічне мислення.

За О. Лінник дидактичні матеріали, розроблені З. Дьенешем і Д. Кюізенером, несуть значний розвивальний потенціал. Автор ілюструє різні види діяльності на прикладі паличок Кюізенера [2]

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи використання інноваційних методик у навчанні дітей математики, зауважимо, що організація навчально-виховного процесу потребує вміння бачити і розуміти кожну дитину.

На нашу думку, з метою формування в дітей інтелектуальних операцій, розвитку навичок розумової діяльності та стимуляції логічного мислення, підтримання їхньої уваги на заняттях необхідна організація активної та цікавої мисленнєвої діяльності. І в цьому велику роль відіграють інноваційні методики такі, як палички Х. Кюізенера та блоки З. Дьенеша. Дидактичний матеріал дозволяє дітям розв'язувати завдання, використовуючи логічне мислення, виявляти в об'єктах різноманітні властивості, називати їх, робити висновки.

Використання інноваційних методик у дітей дошкільного віку, забезпечує розвиток пізнавальної активності дитини, ініціативності, самостійності у мисленні.

У своїй роботі в розвитку дітей поставлено наступні завдання:

- формувати в дошкільників такі операції (порівняння, класифікації, упорядкованість дій, орієнтування у просторі);

- формування вміння міркувати, доводити, логічно мислити;
- розвивати та підтримувати у дітей пізнавальний інтерес;
- розвивати комунікативні навички, впевненість у собі, творчу уяву, прагнення до подолання труднощів.

Для ефективного розумового розвитку дітей необхідно забезпечити такі педагогічні умови: створити відповідне предметно-розвивальне середовище з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей; викликати позитивні емоції та забезпечити необхідну мотивацію дітей до активної ігрової діяльності з блоками Дьенеша та паличками Кюізенера.

Враховуючи той факт, що в мисленні дитини відображається насамперед те, що спочатку здійснюється в практичних діях з конкретними предметами, робота з універсальним дидактичним матеріалом дозволяє перевести практичні, зовнішні дії на внутрішній план, створити повне, чітке та в достатній мірі узагальнене уявлення про поняття.

У процесі різноманітних дій з логічними блоками Дьенеша (розбиття, викладання, перестроювання) діти оволодівають різноманітними мисленнєвими вміннями, важливими, як для набуття елементарних математичних уявлень, так і для загального інтелектуального розвитку. У спеціально розроблених іграх та вправах із блоками діти опановують такі логічні прийоми, як порівняння, аналіз і синтез, класифікацію, узагальнення, заперечення. У дітей розвивається елементарне мислення, здатність виконувати дії подумки. Наведемо приклад дидактичної гри з використанням блоків Дьенеша.

*Розвивальна гра «Допоможи мурашкам»*

Мета: вчити аналізувати і виявляти ознаки або їх відсутність.

Матеріал: блоки Дьенеша, непрозорі коробочки, які відкриваються з прорізю зверху (будиночки), або мішечки за кількістю дітей.

Хід гри: перед дітьми викладені блоки (мурашки). Вихователь розповідає дітям історію про те, що у мами-мурашки багато дітей – веселих мурах. Вони часто втікають з дому, а потім не можуть знайти дорогу назад, деякі навіть губляться у великому лісі. Вирішила мама-мурашка навчити діток-мурах швидко повертатися до свого дому. Проте самій їй не впоратися і вона просить допомоги у дітей.

Кожна дитина отримує будиночок. Вихователь називає, які блоки (мурашенята) повинні сховатися в будиночках. Наприклад, всі трикутні. Діти ховають в свої будиночки відповідні блоки. В кінці гри будиночки відкривають і перевіряють, чи не потрапили туди блоки іншої форми. Після перевірки і виправлення помилок блоки повертають на місце.

Вихователь дає нову команду, наприклад, сховати в будиночках всіх нетрикутних мурашок. Кожного разу при повторенні гри ознака, на яку діти орієнтуються при вирішенні ігрової задачі, змінюється (сині – не сині, великі – невеликі, круглі – не круглі тощо).

Спочатку роль мами-мурашки виконує вихователь, потім по черзі діти.



При повторенні гри змінюються ігрові завдання: спіймати мишенят, зібрати всі їстівні гриби тощо.

II варіант. Вихователь називає відразу дві ознаки блоків, які повинні потрапити в будиночки (сині круглі, квадратні жовті, сині не круглі, маленькі не трикутні та інші).

III варіант. Вихователь вказує відразу три ознаки блоків, які повинні потрапити в будинки (круглі червоні великі, жовті маленькі, квадратні, червоні великі не трикутні, товсті не великі не сині тощо).

Кожного разу перед дітьми ставляться нові цікаві завдання

Виходячи з цих завдань, ми використовували блоки у спільній та самостійній ігровій діяльності дітей. У роботі з дітьми логічні блоки дозволяють реалізувати індивідуальний підхід до кожної дитини за рахунок ускладнення або спрощення завдань. Ефективність блоків дає можливість розвивати в дітей не тільки пізнавальні процеси, але й увагу, пам'ять, мислення, мовлення.

Палички Кюїзенера ще називають кольоровими паличками, кольоровими числами, кольоровими лінійками. За допомогою цієї наочності діти накопичують чуттєвий досвід, здійснюють найпростіші обчислення, вимірювання, порівнюють. Кольорові палички підводять дітей до усвідомлення співвідношень «більше-менше», «більше-менше на скільки», вони вправляються в запам'ятовуванні чисел.

Заняття з паличками допомагають дитині в ігровій формі опанувати кількісну та порядкову лічбу, з'ясувати взаємозв'язок між кількістю, числом і цифрою, що його позначає, засвоїти склад числа до 10 і поняття числового ряду, навчитися додавати і віднімати в межах 10. За допомогою паличок дитина легко порівнює довжину, висоту, товщину, ширину предметів. Вправлятися з паличками можна, як індивідуально, так і підгрупами, а також всією групою.

Ігрові елементи у вправах пропонуються, як у формі змагання, так і у формі гри. В іграх дітям слід надавати можливість прояву самостійності, вчити висувати припущення та перевіряти їх. Допомогу дитині краще надавати в непрямій формі, пропонуючи подумати ще раз, виконати завдання по іншому, схвалювати правильні дії і судження.

Вправи можуть мати комплексний характер, що дозволяє розв'язувати одночасно кілька завдань.

Всі дидактичні вправи проводяться в ігровій формі.

Наприклад:

1. Виклади палички на столі, перемішай їх. Покажи по черзі червону, синю, зелену, жовту, коричневу, білу, чорну, помаранчеву, блакитну, рожеву палички.

2. Візьми в праву руку стільки паличок, скільки зможеш утримати, назви колір кожної палички.

3. Візьми в ліву руку стільки паличок, скільки зможеш утримати. Знайди серед взятих паличок палички однакового кольору.

4. Візьми з закритими очима з набору будь-яку паличку, подивися на неї і скажи, якого вона кольору.

5. Перерахуй кольори всіх паличок на столі.

6. Покажи не червону паличку, не жовту і т. д.

7. Відбери палички однакового кольору і побудуй з них паркан, будинок для ляльки, гараж і тощо.

8. Візьми синю і червону палички і склади їх кінцями один до одного. Вийшов потяг. Склади потяг із білої та синьої; червоної, зеленої та синьої; блакитний, помаранчевої і чорною; коричневою, зеленою, білою і жовтою паличок.

9. Візьми одну паличку в праву руку, а іншу в ліву. Які вони за довжиною? Приклади палички одну до одної (наклади їх одну на одну). Підрівняй їх з одного боку. Якого кольору довга (коротка) паличка? Або палички однакові за довжиною?

10. Знайди в наборі довгу і коротку палички. Назви їх кольори. Поклади їх одну на одну. Постав поруч. Перевір, чи правильно ти відповів/відповіла на питання.

Навчання математики дітей дошкільного віку за допомогою методик З. Дьенеша та Д. Кюїзенера передбачає три послідовних етапи:

- когнітивно-збагачувальний;
- репродуктивно-діяльнісний;
- оцінно-рефлексивний.

Метою першого, когнітивно-збагачувального етапу, виступає ознайомлення дітей з блоками З. Дьенеша і паличками Д. Кюїзенера та способами використання їх в різних видах діяльності.

Формами і методами цього етапу виступають: заняття, спільна і самостійна ігрова діяльність, вправи в процесі яких діти розв'язують математичні завдання.

На цьому етапі дітям можна запропонувати викладати з фігур різні елементи, класифікувати за формою.

Метою другого етапу, репродуктивно-діялісного, є робота над операціями з множинами (порівняння, серіація, класифікація, додавання), вміння визначати форму предмета, його властивості, знаходити схожість і відмінність в об'єктах. Формами і методами на цьому етапі виступають ігри, заняття з поступовим їх ускладненням. Основна мета поступових ускладнень навчити дитину робити логічні задачі за властивостями.

На цьому етапі пропонується використовувати такі дидактичні ігри: «Намісто», «Відшукай», «Так чи ні». Хід цих ігор майже однаковий, але зміст і складність завдань різні.

В іграх і вправах з блоками у дітей розвиваються елементарні навички алгоритмічна культура мислення, здатність виробляти дії подумки. За допомогою логічних блоків діти тренують пам'ять, увагу, сприйняття.

Діти вчаться аналізувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, а також здійснювати логічні операції «не», «і», «або».



Метою третього етапу, оцінно-рефлексивного, є формування у дітей вміння взаємооцінювати й самооцінювати дії з предметами. Формою роботи з дітьми на цьому етапі є дидактичні ігри, заняття з математики, індивідуальна робота.

Змістовий аспект роботи цього етапу передбачає використання розробленої системи математичних ігор, які стимулюють дітей. Такі ігри «Знайди помилку», «Допоможемо звіряткам» тощо.

**Висновок.** Отже, систематичне застосування інноваційних методик Х. Кюізенера, і З.Дьенеша в роботі з дітьми дошкільного віку сприятиме пришвидшенню формування та розвитку у дітей логічного математичного мислення; розширенню математичного світогляду, що допоможе в майбутньому дітям швидше подолати кризу шести років, розпочавши навчання в школі та більш впевнено орієнтуватися у просторі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Володина Г. Блоки Дьенеша: ознайомлення дошкільників с формой предметов /Г. Володина,И. Румянцева, И. Целищева //Дошкольное воспитание. – 2012. – №10. – С.36-41.
2. Ліннік О. Використання авторських посібників у організації розвивального середовища дошкільного закладу / О. Ліннік, А. Даніелян // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – №11. – С. 52-58.
3. Мамон В.Г. Розвиток логіко-математичної компетентності дошкільників за допомогою паличок Кюізенера та блоків Дьенеша / В.Г. Мамон, І.А. Яблонська, А.Л. Половець // Дошкільний навчальний заклад. – 2009. – №3. – С. 21-26.
4. Нікітченко С. Вивчаємо математику з паличками Кюізенера / С. Нікітченко // Дошкільне виховання. – 2012. – №3. – С. 16-19.
5. Носова Е.А. Логика и математика для дошкольников / Е.А. Носова, Р.Л. Непомнящая. – СПб, 1996.



УДК 373.5: 821.161.2

Неля ГЕТЕНКО

**РОМАН «ТАНГО СМЕРТІ» Ю.ВИННИЧУКА У СУЧАСНІЙ ПРОЗІ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)**Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Гольник О. О.*

*У статті розглянуто основні літературно-критичні праці, присвячені роману Юрія Винничука «Танго смерті», визначено та окреслено його місце в сучасному літературно-критичному дискурсі, з'ясовані особливості роману на тлі сучасної літературної прози. Особлива увага присвячена інтертекстуальності роману та художній трансформації історичних фактів, зокрема історії Голокосту в Україні в часи Другої світової війни.*

**Ключові слова:** роман, літературний дискурс, жанр, інтертекстуальність.

Юрій Винничук – одна з наймасштабніших постатей сучасного українського літературного процесу: журналіст, блискучий дорослий і дитячий письменник, поет, перекладач, упорядник, актор, редактор, містифікатор, засновник театру-кабаре та ін. Читачам періодики Ю.Винничук відомий під псевдо Юзьо Обсерватор, а також як «батько чорного гумору» в українській літературі, дослідник Львова, автор еротично-гумористичних бестселерів, літературно-політичних провокацій та містифікацій.

2005 року став першим лауреатом премії «Книга року Бі-Бі-Сі», 2012-го отримав нагороду «Золотий письменник України», роман «Танго смерті» виборов премію «Книга року Бі-Бі-Сі». 2013 року визнаний послом галицької кухні та нагороджений відзнакою Клубу галицької кухні.

Новий роман Юрія Винничука «Танго смерті» оглядачі та критики називають етапною українською книгою останніх років. Він здобувся на багато компліментів від читачів і критиків, новий роман вважають фаворитом усіх можливих «книжок року», а молодий поет Андрій Любка на задній стороні обкладинки видання порівнює його з творами Хорхе Луїса Борхеса та Умберто Еко.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Творчість Ю.Винничука з різних аспектів загалом досліджували Я.Голобородько, О.Грищенко, С.Олійник, О.Романенко, М.Рябченко, Р.Семків та ін.

Роман «Танго смерті» став об'єктом розвідок зокрема О.Грищенка [3], де порушено проблему урбаністичної літератури у зв'язку з історичною пам'яттю і розглянуто процес переосмислення історичного нарративу та пошуку культурної ідентичності. О.Пухонська [7] у своєму дослідженні твору «Танго смерті» розкриває особливості повернення до культурної пам'яті нації та індивіда зокрема, а також зосереджує увагу на композиційних властивостях сучасного роману, розшаруванні його структури на окремі часові пласти, де саме час є своєрідним персонажем, що провокує вихід із культурної амнезії через реінкарнацію. О.Гаврилова та Т.Казакевич простежили культурологічний аспект твору Ю.Винничука «Танго смерті». У статті О.Романенко [9] йдеться про особливості інтерпретації образу міста Львова, досліджується категорія сакрального і профанного у нарративній структурі твору. Д.Коваленко [6] у своїй розвідці запропонувала інтертекстуальне прочитання роману Ю.Винничука «Танго смерті» у річищі часопросторової проблематики.

**Метою** статті є вивчення сучасного стану дослідження роману Ю.Винничука «Танго смерті» у контексті сучасної літературної прози та особливостей художнього почерку автора, підбір прийомів і методів у розкритті творчого задуму твору. Тому **об'єктом** дослідження нашої розвідки стануть критичні статті творчості та аналіз окремих аспектів багаторівневої поетики у дослідженнях твору Ю.Винничука і власне матеріали роману «Танго смерті». У процесі реалізації означеної мети передбачається визначити основні проблеми твору, його структуру та різноаспектність. Наше **завдання** полягатиме у спробі окреслити особливості творчого стилю письменника, дослідити його оригінальні підходи щодо створення роману та розкрити основні проблеми.

Проблема історичної пам'яті актуальна і викликає особливий інтерес у колі літературознавців і письменників. До написання текстів, які відображали власне історію української держави та культури свого часу звернулися М.Матіос «Солодка Даруся», В.Шкляр «Чорний ворон», В.Лис «Століття Якова», В.Кожелянко «Діти застою» та ін. Долучився до процесу написання з історичної тематики знаний український письменник Ю.Винничук з романом «Танго смерті» (2012). До створення роману письменника наполегливо, але делікатно заохотив мовознавець та історик Є.Наконечний, який багато років вивчав історію львівських євреїв і Голокосту у Львові.

Варто зауважити, що «Танго смерті» Ю.Винничука це не історичний роман, проте його рядки дозволяють побачити Львів у повоєнні та після воєнні роки. Автор дає можливість відчувати культурну прірву у Львові за часи Польщі і при радянській владі. Символізм і навіть потойбічність пронизує весь текст, не оминувши увагою й назву твору «Танго смерті», що пов'язана з Янівським концтабором.

Події у романі Ю.Винничука «Танго смерті» розгортаються у двох сюжетних зрізах. У довоєнному Львові і під час Другої світової війни чотверо друзів – українець, поляк, німець і єврей, батьки яких були бійцями армії УНР і загинули у 1921 році під Базаром, – переживають різноманітні пригоди, закохуються, воюють, але за будь-яких катаклізмів не зраджують своєї дружби. Паралельно у наші дні відбуваються інші



події з іншими героями. І не лише у Львові, але й у Туреччині. Проте яким чином обидві сюжетні лінії зійдуться до купи, можна довідатися у несподіваному фіналі.

Манеру Ю. Винничука можна миттєво упізнати, настільки вона відрізняється від усього, що для нас звичне у нашій літературі. Але манера письма у цьому романі – це також і новий Винничук із захоплюючим сюжетом, в якому є і пошуки давнього манускрипту, і таємниця «Танго смерті», яке виконували в'язні Янівського концтабору у Львові.

Щоб розкрити образ тогочасного минулого і передати глибину і зміст подій автор використовує безліч джерел не лише історії, але й фольклору, літератури. Так, у дослідженні Д.Коваленко вказано: «...текст «Танго смерті» пов'язаний із широким літературним контекстом – від грецьких міфів до сучасної авторові реальності, а органічно інтегровані в текст прислів'я, приказки та легенди формують самобутній культурно-історичний простір роману. Відгомони святих писань (Біблії, Корану) деталізують, посилюють й увиразнюють романний текст, формуючи окремий інтертекстуальний простір. Архітектуральність фантастичних розділів роману демонструє рецепцію магічного реалізму і традиції постмодерного роману» [6, 85].

У романі історичний Львів впливає з рукопису Ореста Барбаріки. Ярош, читаючи рукопис, відкриває для себе новий Львів: загадковий, таємничий, старий. «Львів поставав перед ним у зовсім новому світлі, невідомому і казковому, тепер, гуляючи тими вулицями, про які була мова в рукописі, він зупинявся і уважно роззирався, намагаючись упізнати щось із того, про що довідався... З особливою насолодою пірнав у вулички, які раніше проминав, не зупиняючи на них погляду, оглядав будинки, кожне подвір'я, дивився на вікна й на вазони на підвіконнях, мовби намагаючись відшукати бодай слід старого Львова, того зниклого світу, який уже ніколи не повернеться, бо не повернуться й ті, хто його покинув. Львів – то мій Арканум, думалося йому, залишився тільки камінь, а все інше – люди, мова, культура – усе зникло і стал сном» [1, 125].

Як зазначає О.Грищенко: «У такому випадку минуле впливає на сучасне. Відбувається переоцінка цінностей, вражень, ставлень та критеріїв оцінювання історичного повоєнного Львова. Ярош почав ідентифікувати свої знання про Львів після того, як прочитав рукопис. Уява героя частково висвітлила минуле задля смислоутворення, заснування ідентичності, орієнтації в житті, мотивації власних дій. Такий відрізок минулого висвітлено у сучасності з перевагою на те, що буде звільнено горизонт майбутньому» [3, 91].

Не зважаючи на всю проблематику роману «Танго смерті», Ю. Винничук зображує Львів із своїм насиченим життям, розкриває його внутрішню суть, вбачає у ньому невід'ємну частину людського життя: «Місто міняло своє обличчя упродовж дня до не впізнавання. На світанку, коли воно ще дрімало, в'їжджали на Ринок вози, наладовані городиною, а інші вози важко торохтіли бруківкою, розвозячи бочки з пивом та різні товари, а потім починали лунати дзвоники трамваїв, цокотіли фіякри, шурхали мітли, після сьомої на вулицях з'являлися учні, прямуючи до шкіл, місто прокидалося вже повністю – починали траскати віконниці, деренчати ролети на дверях крамниць, відчинятися вікна, і Львів тоді дзвенів сотнями голосів, і голоси ці відлунювали навсібіч» [1, 42].

Кортумова гора – місце, яке має свою трагічну історію, пов'язану з Янівським концтабором. Це був найбільший концентраційний табір для євреїв на Західній Україні. Якщо ж «місце не вистачало», то полонених депортували в інші виправно-трудова табори чи розстрілювали неподалік, у так званій Долині Смерті. Про такі наслідки терору пише Ю. Винничук: «Отут трохи далі, де схил, була Долина Смерті. Там розстрілювали. Коли по війні почали розкопувати вали, які утворилися після захоронення в'язнів, то виявили самий попіл... У дощові дні з Долини Смерті витікали струмки, вони були сірі від попелу. А потім Долину Смерті забудували гаражами. Екскаватори, вирівнюючи майданчик під забудову гаражів, з часу до часу натрапляли на кості, але на це вже ніхто не звертав уваги» [1, 127–128].

Автор зображує церемонію смерті із трагічними наслідками для історії. Йдеться про мелодію танго, яку виконували в Янівському концтаборі на території Львова. Під час виконання цього танго людей розстрілювали: «Німці зобов'язали кількох єврейських музикантів створити оркестр і грати різні мелодії приреченим на розстріл. Серед тих мелодій було танго, яке назвали «Тангом смерті» [1, 77].

Паралельно Ю. Винничук описує ритуал безсмертя: ті, хто чув мелодію танго перед смертю, у наступному житті зможуть згадати своє попереднє втілення: «Танго і стало тією мелодією, яка відіграла роль тунелю для нового перевтілення душі... Нове народження душі відбувалося лише з тими, хто перед смертю чув нашу оркестру. А відтак вони воскресали і жили, і, можливо, досі живуть...» [1, 103]. Сама ж мелодія танго смерті відслідковується у багатьох спогадах. У 1930-х роках у Польщі закохані замовляли в ресторані «To ostatnia niedzila», і під мелодію танго вони стрілялися.

Проаналізувавши праці сучасних дослідників, ознайомившись з рецензіями, статтями, інтерв'ю письменника і власне твором можемо говорити про те, що роман є справжньою сповіддю автора про реалістичну і містичну руйнацію і відродження Львова. Як зазначає О. Романенко: «У сюжетні колізії роману «Танго смерті» вилетена концептуальна ідея про цілісність львівської цивілізації як унікальної спільноти, чий світ було знищено до тла у результаті соціально-політичних зрушень ХХ століття» [9, 144].

Осягнути поетику і багаторівневу проблематику роману Ю. Винничука «Танго смерті» – справа не однієї розвідки, оскільки аспектів дослідження твору може бути невичерпна кількість. Відповідно до мети і задання нашого дослідження можемо виокремити наскрізну проблему твору – історична пам'ять та її переосмислення в яку автор вплітає і трагізм, і гумор, і любовну та детективну інтригу, безліч енциклопедичних знань і переказів. Для актуалізації проблеми культурної амнезії, власне виходу з неї, автор



використовує особливі літературні прийоми: кількарівнева побудова сюжетів у різних хронологічних зрізах, що пов'язані між собою спільними героями, що актуалізують травматичне минуле та прийом реінкарнації, як найоптимальнішої можливості повернути забуте. Детальніше основні проблеми твору та особливості поетики автора будуть окреслені в нашій магістерській роботі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Винничук Ю. Танго смерті [Текст]: роман / Юрій Винничук; художник-оформлювач О. Іванова. – Харків: Фоліо, 2013. – 379 с.
2. Голобородько Я. Нова українська альтернатива: епатажна естетика Ю. Винничука / Я. Голобородько // Українська мова та література. – 2006. – Ч.9. – С.11-14.
3. Грищенко О.В. «Танго смерті» Ю. Винничука: урбаністичне й історичне/ О.В.Грищенко // Science and Education a New Dimension: Philology, I(2), Issue: 11, Nov. 2013. – С. 90–93.
4. Для письменника писати, немов дихати [Ю.Винничук] // Демократична Україна. – 2012. – 9 листоп. – С.19.
5. Карасьов М. Про письменника та епоху: замітки про роман Ю. Винничука «Танго смерті» / М. Карасьов // Українська літературна газета. – 2014. – 11 квіт. – С. 19.
6. Коваленко Д. Інтертекстуальний простір роману Юрія Винничука «Танго смерті» / Д. Коваленко // Слово і час. – 2018. – №2. – С. 80-86.
7. Пухонська О. Я. Проблема культурної амнезії в сучасному романі (на матеріалі «Танго смерті» Юрія Винничука та «Храм Афродіти» Олександра Стражного) / О. Я. Пухонська // Іноземна філологія. – 2014. – Вип. 126(2). – С. 194-199.
8. Родик К. Книжкове потойбіччя / Л. Родик // Україна молода. – 2015. – 2 верес. – С. 13.
9. Романенко О.В. Львівська цивілізація у романі Юрія Винничука «Танго смерті»/ О.В. Романенко // Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського. Філологічні науки(літературознавство). – №1(15). – С. 143 – 148.
10. Семків Р. Тиха перемога Юрія Винничука // Дзеркало тижня. – 2002. – № 42. – 2–8 листопада.
7. Стус Д. «Велика львівська Смітлярка» Ю.Винничука // Сучасність. – 2001. – №11. – С. 72–75.
11. Тарасюк Г. Юрій Винничук: «Література – це спосіб мого життя» / Г.Тарасюк // Літературна Україна. – 2005. – 26 трав. – С. 16.
12. Юрій Винничук – лауреат конкурсу книги Бі-Бі-Сі // Урядовий кур'єр. – 2006. – 28 лют. – С.16.
13. Харчук Р. Юрій Винничук – батько чорного гумору в українській літературі // Харчук Р. Сучасна українська проза. Постмодерний період. – К.: Вид. центр «Академія», 2008. – С.122–125.

УДК 070.11:654

Поліна ГРИМ

### ЕПОХА ПОСТПРАВДИ В НОВІТНІЙ ЖУРНАЛІСТИЦІ

(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Фенько Н. М.

*У статті висвітлено комплексний аналіз явища постправди та особливості функціонування цього феномену в новітній журналістиці та описано використання фейкових новин українськими ЗМІ. На основі аналізу праць науковців визначено функції і завдання постправди та її наслідки в новітніх медіа.*

**Ключові слова:** постправда, фейк, новітня журналістика, українські ЗМІ.

Надмірний потік інформації в сучасному світі дає величезну площу для поширення фейкових новин. Постправда як стан інформаційного поля змінювала джерела та форми, але завжди залишалася панівною верхівкою.

Сьогоднішні канали комунікації стали трансреальними, тому, що в них йде гра з реальністю. Ця створена реальність розгорнута так, щоб глядач не втратив свого комфортного існування. Тобто йде конструювання правди за чітким лекалом. Така інформація не завжди відповідає істині, але з точки зору людини, мізки якої «проміти» певною пропагандою або ідеологією, безумовно приймається за правду. Саме через це сконструйована медіареальність зручна у використанні та приємна споживачу.

Основний виробник постправди в сьогоденному світі – будь-яка людина, яка хоче вірити в те, у що вона вірить. Передусім це пов'язано з тим, що на сьогодні у людей чимало проблем із критичним мисленням. Світ соціальних мереж сповнений кластерами користувачів, які виробляють, транслюють і споживають ті чи інші варіанти постправди. У випадках, коли постправда одночасно «м'яко» відхиляється від істини й ефективно потурає найсильнішим емоційним запитам публіки, вона може набувати тотального охоплення [6].

**Метою дослідження** постає комплексний аналіз прояву постправди в новітній журналістиці як актуального явища маніпуляції громадської думки в сучасному інформаційному просторі.

**Актуальність дослідження** обумовлена зростанням популярності постправди в будь-яких каналах передачі інформації як інструментом для маніпуляції громадської думки та свідомістю людей.

**Наукова новизна** роботи полягає в дослідженні такого маловивченого феномену, як постправда. В сучасному світі кожен день з'являються нові види цього інструменту, і через це немає чіткого уявлення про те, чим власне і є постправда в журналістиці – жанром, видом чи функцією.

**Об'єктом дослідження** є постправда та його формати в різних галузях, його прояви та жанрова специфіка.

**Предметом дослідження** – технологічні та концептуальні особливості постправди.

**Завдання дослідження:** визначити основне поняття постправди, його види та функції; розібратися у сучасних проявах постправди; виявити наслідки постправди в журналістиці.

**Методологічна база:** про феномен постправди у своїх роботах писав Георгій Почепцов «Віртуальні війни. Фейки» [8] та «Постправда як новий виток розвитку цивілізації» [9]. Також цю тему піднімали Андрій Мовчан «Постправда – що це таке?» [6] та Сергій Медведєв «Епоха постправди» [4]. Інформація про прояви постправди в журналістиці зібрана з онлайн-ресурсу Detector.media <http://detector.media>, де висвітлюються проблеми цього феномену й можливий функціональний та жанровий розвиток.



У сучасному суспільстві постправа як спосіб емоційного впливу на аудиторію знаходить усе більше поширення. Наша свідомість постійно стає об'єктом маніпулювання з боку величезної кількості інструментів, таких як ЗМІ, Інтернет, кінематограф, музика, культура, тощо. Впроваджуючи певні тренди в культурне ядро, можна переформатувати свідомість і долі цілих держав і народів [7].

ЗМІ безпосередньо впливають на поінформованість громадян. Розуміння того, наскільки важливим є питання для громадськості, приходиться до аудиторії саме завдяки засобам масової інформації, зокрема, завдяки тому обсягу матеріалів з тематики, які медіа пропонують своїй публіці.

Будь-яке повідомлення, що транслюють новини, значно впливають на думку громадськості. Хоча й не можна повністю змінити позицію людини лише за допомогою трансльованих повідомлень, але можна задати вектор думки реципієнта за допомогою вибору інформації і способу її подання.

Результатом постправа в Україні стала повна атомізація суспільства: кожна група людей перебуває у бульбашці власного політичного кандидата, цураючись один одного. Залишається лише одне єдине поняття – «свій – чужий». Кожне ЗМІ намагається піднести новину так, щоб «свій» залишився та подивився до кінця, проковтуючи наживку із певним месенджером, а «чужий» захотів подивитися «чергову нісенітницю».

Журналістика стала бізнесом, який працює не на людей, а завдяки людям та їхньому бажанню дивитися по телевізору ті новини, які будуть цікаві, і не важливо, що вони можуть не мати в собі інформативного та пізнавального змісту. Усі сили медіа кинуто на те, щоб постправа кожного разу виглядала ліпше, чіпляючи все більшу аудиторію.

Один із прикладів створення постправа в українських ЗМІ є новина про те, як власниця салону краси звинуватила «1+1» у розповсюдженні фейку [1].

У програмі «Гроші» кореспондентка намагалася записатися до декількох салонів у столиці, які працюють під час карантину попри заборону. Відео, яке використали у сюжеті «Грошей», було знято 5 березня, та було показано в «ТСН» 6 березня під назвою «Весна починається з голови».

Власниця салону Kika-style Руслана Мороз написала про цей випадок на своїй сторінці у Фейсбуці пост, де звинуватила «1+1» у розповсюдженні фейків. Згодом вона видалила пост та написала інший, де повідомила, що канал змінив відео в сюжеті та вказав на початку, що в ньому використані архівні записи з інтернету. У першому сюжеті випуску «Грошей» дійсно з'явився такий надпис, також у сюжеті немає кадрів із салону Мороз.

Журналісти «Детектора медіа» звернулися до телеканалу «1+1» за коментарем та отримали таку відповідь: «Це архівне відео було використано у сюжеті програми без зазначення назви салону, прізвища майстра тощо. Одразу після виявлення помилки (відсутності плашки «Архівне відео») ми виправили відео на доступних майданчиках» [5].

Нерідко медіа можуть допускати суб'єктивне відображення подій, будучи при цьому не тільки першоджерелом, а й єдиним каналом отримання політичної інформації для аудиторії. Наприклад, вірусний медіаконтент у соціальних мережах, таких як Facebook, Twitter або Instagram, є основним джерелом політичної інформації для значного числа громадян. За рахунок колективного характеру поширення очікується істинність інформації і підвищується рівень довіри до контенту, але при цьому не враховується ймовірність виникнення і циркуляції дезінформації.

Постправа дозволяє робити крізь громадські мережі віртуальну реальність для різних частин користувачів у залежності від їх переваг.

Функції постправа виходять із прямого призначення – з такого, що в неї вкладають ті, кому справді вигідний цей парадокс. Постправду виробляють політики, які шукають популярності та голосів; продавці товарів і послуг у прагненні продати більше і дорожче; ЗМІ в гонитві за тиражами; журналісти в прагненні зробити кар'єру або прославитися; блогери в боротьбі за підписників і/або гроші рекламодавців; чиновники, щоб довести лояльність або вкрати; опозиціонери, щоб налаштувати суспільство на свою користь; іноземні розвідки, щоб ослабити державу; власні силовики, щоб посилити державу тощо.

«Постправа притуплює критичне мислення, – виводить таку теорію Артем Шрайбман. – Наприклад, людина переконана, що під виглядом загальної вакцинації на людях ставлять якісь страшні експерименти. Будь-які аргументи за вакцинацію вона вважатиме заангажованими, дослідження – проплаченими, історії про відмову від щеплення з сумним фіналом – підтасованими. Сперечатися марно. У епоху постправа факти втратили силу: клавіатури в дискусіях ламаються не за об'єктивність, а за особисті переконання, особисту віру» [2].

Окрім притуплення критичного мислення, постправа має такі наслідки: падіння авторитету засобів масової інформації, журналістів, експертів із різних тем та політичних діячів; зневажливе ставлення до важливості фактологічної інформації; тотальна недовіра до ЗМІ; некритичне сприйняття інформації; розкол суспільства за принципом «свій-чужий»; підміна журналістської діяльності пропагандою, маніпулятивними технологіями, емоційним впливом замість збалансованого раціонально-емоційного висвітлення подій, ситуацій і проблем; неможливість повноцінного і конструктивного суспільного діалогу.

Журналістика у тому вигляді, у якому вона існувала до тепер, в рідкісній постправі місця немає: її функції просто не зможуть приваблювати більшість глядачів та читачів. А зміна її функціонального набору може призвести до зникнення журналістики як феномену й соціального інституту або трансформування її у інші форми комунікаційної діяльності.

Феномен постправа зачіпає усі базові суспільні інститути та процеси, без яких існування цивілізації навряд чи можливо. Та попри майже тотальну заглибленість у процеси постправа, суспільство не втратило інтерес до того, як «все відбувається насправді».



Ще одним прикладом фейкової новини є «Американські лабораторії в Україні» [10].

У російських ЗМІ з різною інтенсивністю триває інформаційна кампанія проти програм США в країнах колишнього СНД. Черговий її пік припав на квітень 2020 року. Більш як два тижні проросійські ЗМІ та телеграм-канали публікували «новини» про «біологічні експерименти над українцями», а політики вимагали від президента «розслідувань і судів».

15 квітня на сайті партії «Опозиційна платформа – За життя» [3] з'явилося публічне звернення Віктора Медведчука до президента, керівників МОЗ, СБУ і прем'єр-міністра, у якому стверджувалося – без усякого посилання на факти або джерела, – що в «Україні діють 15 військових біолабораторій». Цю заяву опублікували на підконтрольних Медведчуку ресурсах – ЗІК, «112.ua». Потім меседж стали просувати в телеграм-каналах – наприклад, депутата «Слуги народу» Олександра Дубинського, Андрія Портнова і анонімних каналів.

Коли скандал розрісся, 23 квітня посольство США в Україні спростувало «створення військових лабораторій» і нагадало про чинну програму співпраці США та України в галузі запобігання біологічних загроз.

У цей же день інтернет-газета «Страна.ua» [11] опублікувала матеріал із заголовком, у якому змішалися всі необхідні інгредієнти теорії змови: у ньому фігурують слова «секретний», «чума», «США» і «лабораторія».

Після публікації «Страны.ua» всі ресурси, підконтрольні Медведчуку, а також ряд проросійських українських видань почали робити з цього матеріалу «новини» із загрозливими заголовками. УНІАН зробив «новину» із заголовком «Журналісти дізналися, чим займаються в Україні секретні біолабораторії США» [12] – з посиланням на «розслідування» «За країнами». А 27 квітня канал «1 + 1» випустив репортаж «Секретних матеріалів» [10] – із таким фантастичним набором тверджень, маніпуляцій і відвертої брехні, що навіть канали «Наш», NewsOne і ЗІК можуть позаздрити.

Загалом увесь скандал розгорнувся через прагнення «пропіаритися» політиків ОПЗЖ та бажання журналістів створити сенсаційне розслідування. Небажання працювати чесно, за правилами та слідувати фактам створює у інформаційному середовищі дезінформаційний вибух. Фейкові новини негативно впливають на довіру читачів не тільки до тих медійних джерел, які виготовляють фейки, а й до всієї інформаційної структури.

На сьогодні у світі існують десятки об'єднань, які займаються моніторингом новин, відшукуючи дезінформацію і повідомляючи про «фейки». Прикладом цього може слугувати український проєкт «StopFake» <https://www.stopfake.org>. Вони склали низку порад з діаграмотності:

- Не вір заголовку. Читай сам матеріал, бо факти в назві можуть бути перекрученими для привернення уваги.
- Не вір підозрілому джерелу. Особливо коли воно єдине. Як правило, справжню новину дублюють усі відомі ЗМІ, і її легко перевірити.
- Не вір невідомим експертам. Так звані «аналітики» часто з'являються лише раз, а потім зникають. Людей, чия думка є фаховою та важливою, зазвичай знають усі й не лише у вузьких колах.
- Перевір дату інформації. Це примітивний спосіб маніпуляції – розміщення новини, актуальність якої вже минула. Але її поява в сьогоднішньому потоці новин викличе певний резонанс, який потрібен маніпуляторам.
- Не все, що зображено на фото чи у відео, – правда. Маніпулятори часто редагують картинку й відео, додають ті елементи, яких не було спочатку, щоб підмінити або викривити значення.
- Не все на екрані – правда. Те, що ти бачиш, може бути цілком створеною або перемонтованою реальністю. Місце події може бути реальним, а самі події – ні, люди можуть бути реальними, а їхні слова – ні.

Державні й неурядові організації активно впроваджують у практику курси, присвячені підвищенню діаграмотності населення. Мабуть, постправа – це соціальна хвороба, і щоб придбати до неї імунітет, потрібно нею перехворіти.

**Висновки.** Феномен постправи не є новим. Він був завжди, але мав різні вияви і функції. Але саме сьогодні постправа набула широкого розголосу. Постправа стала результатом того, що право голосу, завдяки інтернету, отримали всі відразу.

Постправа здійснює великий вплив й на свідомість суспільства. Журналісти та політики за допомогою цього феномену вміло маніпулюють людськими емоціями, подаючи правильні слова та зображаючи новину у вигідному тільки їм світлі.

Цей феномен створює сенсації, тому він настільки сильно приваблює журналістику з її постійним бажанням зацікавити та втримати читача. Інколи журналісти готові піти на все, тільки щоб кількість переглядів із кожним разом зростала. Через таке шалене бажання вони забувають аналізувати новину, дотримуватися усіх правил роботи та етики журналіста. Нові медіа вимагають від журналістів високої швидкості роботи. Наслідком цього є те, що не у всіх вистачає часу на перевірку інформації, або ж інколи людина навмисно вигадує новину.

У епоху сучасних технологій, неконтрольованих потоків інформації й спотворення фактів стало легше додавати свою інформацію, нехай навіть повністю вигадану. Адже розбиратися у фактажі та правдивості новини стало набагато важче, через швидкість поширення самої інформації. Так, і вже не особливо важливо, правда це чи ні, головне нанести емоційну травму і закріпити визначено інформацію в головах людей, на яких спрямована дана новина.





Концепція постправди привносить у суспільне життя ідею, що обговорення політики та світу в цілому не стосуються питань істини та брехні, вони зводяться до того за яких умов людина вирішує «що істина, а що ні». Відповіді на безліч питань створені постправдою також залежать тільки від усталених переконань і світовідчуття людини.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. «Американские лаборатории в Украине»: Медведчук и «1+1» реанимировали российский фейк [Электронный ресурс] / Гала Скляревская. – Режим доступа: <https://ms.detector.media/manipulyatsii/post/24602/2020-05-01-amerikanskie-laboratorii-v-ukraine-medvedchuk-i-11-reanimirovali-rossiiskii-feik/>
2. Атоев. К. Постправда исторической науки и принцип дополнительности Бора [Электронный ресурс] / К. Атоев. – Режим доступа: <https://blog.liga.net/user/katoyev/article/33254>
3. Журналисты узнали, чем занимаются в Украине секретные биологические лаборатории США // УНИАН. URL: <https://www.unian.net/health/country/biolaboratorii-v-ukraine-zhurnalisty-uznali-o-rabote-laboratorii-ssha-novosti-ukrainy-10971581.html>
4. Медведчук С.А. Эпоха постправды [Электронный ресурс] / С. А. Медведчук. – Режим доступа: <https://www.svoboda.org/a/28150925.html>
5. Медведчук: Требуем от власти раскрыть информацию о функционировании в Украине американских военных биологических лабораторий // Оппозиционная платформа за жизнь. URL: [https://zagittya.com.ua/news/zajavlenija/medvedchuk\\_trebuem\\_ot\\_vlasti\\_raskryt\\_informaciju\\_o\\_funkcionirovanii\\_v\\_ukraine\\_amerikanskih\\_v\\_oennyh\\_biologicheskikh\\_laboratorij.html](https://zagittya.com.ua/news/zajavlenija/medvedchuk_trebuem_ot_vlasti_raskryt_informaciju_o_funkcionirovanii_v_ukraine_amerikanskih_v_oennyh_biologicheskikh_laboratorij.html)
6. Мовчан. А.А. Постправда – что это такое? [Электронный ресурс] / А. А. Мовчан. – Режим доступа: <https://e-vid.ru/kultura/020619/postpravda-cto-eto-takoe>
7. Почепцов Г.Г. Від правди – до постправди, від фейку – до постфейку [Электронный ресурс] / Г.Г. Почепцов. – Режим доступа: <https://dt.ua/SOCIUM/vid-pravdi-do-postpravdi-vid-feyku-do-postfeyku-275792.html>
8. Почепцов Г.Г. Виртуальные войны. Фейк [Электронный ресурс] / Г.Г. Почепцов. – Режим доступа: <http://maxima-library.org/component/maxlib/b/466320?format=read>
9. Почепцов Г.Г. Постправда как новый виток развития цивилизации [Электронный ресурс] / Г.Г. Почепцов. – Режим доступа: <https://ms.detector.media/mediaanalitika/post/22902/2019-05-19-postpravda-kak-novyi-vitok-razvitiya-tsvivilizatsii/>
10. Чума, лихорадка, хантавирус. Чем занимаются в Украине секретные биологические лаборатории США // Страна.ua. URL: <https://strana.ua/news/263131-laboratorii-ssha-v-ukraine-cto-o-nikh-izvestno>
11. Ball J. Post-Truth: How Bullshit Conquered the World / J. Ball. – London: Biteback Publishing Ltd, 2017
12. Coughlan S. What does post-truth mean for a philosopher / S. Coughlan // BBC News. – URL: <http://www.bbc.co.uk/news/education-38557838> (дата обращения: 21.01.2018)

## УДК 821.161.2 ФРАНКО

Ірина ГУБАРЄВА

**АВТОРСЬКА ПОЗИЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ХУДОЖНЬОГО СВІТУ  
ЗБІРКИ ІВАНА ФРАНКА «МІЙ ІЗМАРАГД»**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Лаврусенко М. І.

У статті систематизовано погляди літературознавчої науки на поняття «художній світ твору», проаналізовано «Передмову» до збірки І. Франка «Мій Ізмарагд», прокоментовано специфіку авторської позиції у ній, наголошено, що вона є ключем до розкриття художнього світу філософських творів митця.

**Ключові слова:** художній світ твору, філософська лірика, «Мій Ізмарагд», Іван Франко.

*The article systematizes the views of literary science on the concept of "artistic world of the work", analyzes the "Preface" to the collection of Ivan Franko "My Emerald", comments on the specifics of the author's position in it, emphasizes that it is the key to revealing the artistic world of philosophical works.*

**Key words:** artistic world of the work, philosophical lyrics, "My Emerald", Ivan Franko.

Термін «художній світ» досить широко використовується в сучасній літературознавчій науці. Аналізуючи художній твір, літературознавець дуже часто зосереджується на розмові про художній світ, адже він допомагає створити цілісну систему творчих пошуків того чи того митця. Розкрити значення цього терміну - складне завдання, яке передбачає визначення параметрів, деталей та специфічних рис цього світу. Аби з'ясувати особливості цього терміна, необхідно розглянути позиції літературознавчої науки щодо аналізованого поняття. Дослідження різних поглядів на художній світ дасть можливість виробити універсальну систему, яка дозволить здійснити цілісне дослідження художніх особливостей аналізованого твору.

Зауважимо, що вивчення художнього світу вимагає пошуку авторської позиції щодо змальованої теми/проблеми, аналізу життєвого та літературного досвіду митця. Художній світ є більш глобальним, ніж творчість будь-якого письменника, бо в ньому акумулюються й мистецьке розуміння проблеми, й зв'язок із системою світоглядних, у тому числі й літературних, переконань доби, в якій жив митець і яку він змальовує у своєму творі.

До вивчення поняття «художній світ» зверталось багато дослідників теорії літератури. Наша наука має праці цієї тематики М. Бахтіна [1; 2], П. Іванишина [4], Г. Клочка [5], Ю. Лотмана [8], В. Халізева [14], В. Пахаренка [9] та багатьох інших. У своїх дослідженнях вони висловили різні погляди на художній світ.

Завдання нашої статті – систематизувати погляди учених на цю проблему і прокоментувати особливості авторської позиції в художньому світі філософської лірики І. Франка через аналіз його статей «Дещо про себе самого», «Поза межами можливого», «Передмови» до збірки «Мій Ізмарагд».

М. Домбровський зазначає, що термін «художній світ» входить у науковий обіг кілька десятиліть тому: «... у літературознавчих словниках й енциклопедіях відповідні статті з'явилися лише з кінця 1990-х років. Те саме стосується й «художнього світу» як самостійної літературознавчої проблеми: в академічних підручниках відповідні розділи з'являються теж не раніше, ніж кінець 1990-х» [3, с. 30]. Дослідники



переважно дотримуються думки, що художній світ стосується внутрішнього, змістового плану окремого твору або творчості певного письменника, їхнього функціонування як цілісного, системного організму, самостійного відносно зовнішнього світу. У «Літературознавчому словнику-довіднику» за редакцією Р. Громяка під художнім світом розуміється образна картина, «яка складається з подій, постатей, їх висловлювань і виражених ними духовних феноменів (уявлень, думок, переживань тощо)» [7, с. 730]. Згідно висновків «Літературознавчої енциклопедії», художній світ твору є втіленням художньої дійсності. Художньою дійсністю є автономна образна картина, створена уявою письменника і втілена в тексті твору. Вона є явищем відмінним, іншим, але рівнозначним докилілю [6, с. 566].

М. Бахтін художній світ позначав терміном «хронотоп». Філософ уважав, його нероздільною єдністю часопросторових відношень у художньому тексті [2]. Особливої уваги дослідник надавав також розмові про архітектоніку твору. Для нього це розмова про цінності буття та культури – наукові, естетичні, політичні, релігійні, які перебувають у тісному зв'язку із часопростором і змістовно-смысловими сентенціями, які йому відповідають [1].

Художній світ твору в тлумаченні Д. Ліхачова – це змальовання подій і людей через призму сприйняття автора, його концепцію розуміння світу і змалюваної у тексті проблеми. Подібною думки дотримується і структураліст Ю. Лотман, котрий твердить, що складовою художнього світу творів є час і простір, які є символічні і відтворюють ціннісні орієнтири автора й епохи, яку він змальовує [8].

Теоретик літератури В. Халізов художній світ літературного твору розглядає через змальований у ньому час, простір, героїв, композицію [16].

А. Ткаченко у праці «Мистецтво слова. Вступ до літературознавства» розширює поняття художнього світу твору ще образом читача, на якого зорієнтований автор [11]. Цієї ж концепції дотримуються В. Іванишин, П. Іванишин у праці «Пізнання літературного твору». Дослідники твердять, що художній світ твору віддзеркалює реальний час і простір, а також світогляд автора та змалюваної епохи [4].

І. Томбулатова порушує питання про зв'язок художнього світу та стилю, підкреслює єдність змісту й форми художнього твору [12].

На важливій ролі автора у творенні художнього світу літературного тексту наголошують Пилипюк Л. А., Коваленко В. Г. Художній світ народжується в уяві і свідомості автора, а потім осмислюється в уяві читача. Він характеризується цілісністю, об'ємністю, нематеріальністю, ідеальністю, рухливістю, ілюзорністю, віртуальністю [10].

У статті В. Пахаренка «Художній світ письменника: особистісний, текстуальний та культурний контексти» акцентується на особистісному началі художнього світу твору, пов'язаному з мотивацією, системою моральних, етичних цінностей автора. Особистісний контекст включає в себе факти із життя письменника, розвиток його світоглядних переконань, етнічний, культурний розгляд особистості автора, соціальний аспект, екзистенційний світ особистості, духовні пошуки, відкриття, переконання, новизну поглядів та ідеї для епохи, значимість та актуальність митця для сучасної літератури й культури. Текстуальний контекст художнього світу оприявлюється в світі ідей, системі прийомів і технік, що їх реалізують у художньому тексті, виразально-зображальній техніці, часопросторі, інтертекстуальних зв'язках, алоціях, ремінісценціях [9].

Праця Г. Ключека «Художній світ» як категоріальне поняття» системно досліджує проблеми термінологічного та методологічного пояснення поняття «художній світ». Дослідник приходив до висновку, що художній світ – це енергетичний феномен, породжений «візуальною виразністю, смислогенеруючою настроєвістю, гуманістичною спрямованістю та іншими чинниками, серед яких завжди суцільна його цілісність, системна організованість» [5, с. 14]. Специфіка художнього світу твору залежить від світоглядних орієнтирів автора, часу, коли написаний твір. Операціональними категоріями аналізу художнього світу є «опір матеріалу», час і простір, візуальність, предметність, кольористика, озвучення тощо» [5, с. 14]. Іntenціональні смисли художнього світу розкриваються в момент осмислення твору мистецтва реципієнтом, тому доречною у дослідженні феномена художнього світу є рецептивна методологія.

Спираючись на висновки дослідників, у своїй статті ми розглянемо специфіку творення І. Франком художнього світу збірки «Мій Измарагд». Зауважмо, що появі збірки передували події в особистому житті поета. У митця були конфлікти і з польською, і з українською інтелігенцією, особливо після арешту 1877 року. Доктора філософії не допустили до викладання у Львівському університеті навіть після блискучої лекції про «Наймичку» Т. Шевченка. Цісарські намісники подати таке резюме на І. Франка, що йому було відмовлено у викладанні. Поета звинуватили, зокрема, у нехтуванні християнських догм, бо діти митця були нехрещені.

У статті «Дещо про самого себе» І. Франко розкритикував українців за інертність, байдужість щодо вирішення національних питань, чим викликав критику у пресі. Поет напише: «...не люблю русинів. Так мало серед них знайшов я справжніх характерів, а так багато дріб'язковості, вузького егоїзму, двоєдушності й пихи, що справді не знаю, за що я мав би їх любити, незважаючи навіть на ті тисячі більших і менших шпильок, які вони, не раз з найкращим наміром, вбивали мені під шкіру» [13].

Відомо, що під впливом М. Драгоманова І. Франко захопився соціалістичною теорією. Митець уважав, що саме сповідуючи цю доктрину можна здобути вигоди для українців в Австро-Угорській імперії. Однак думка автора щодо ідеальності теорії соціалізму невдовзі змінилася. Соціалізм він назвав релігією, критикував його догми, зокрема у статті «Соціалізм і соціал-демократія». Поет приходив до думки, що свободу свого народу можна вибороти тільки в національній боротьбі. Орієнтири автора різко змінюються.



Свою місію він вбачає саме в пошуку шляхів до національної волі. У статті «Поза межами можливого» читаємо: «Все, що йде поза рамками нації, це або фарисейство людей, що інтернаціональними ідеалами раді би прикрити свої змагання до панування однієї нації над другою, або хворобливий сентименталізм фантастів, що раді би широкими вселюдськими фразами покрити своє духовне відчуження від рідної нації» [15, с. 284].

У передмові до збірки «Мій Ізмарагд» (1898) поет зауважує: «*Жорстокі наші часи! Так багато недовіря, ненависті, антагонізмів намножилося серед людей, що недовго ждати, як будемо мами (а властиво вже й маємо!) формальну релігію, основу на догматах ненависті та класової боротьби. Признаюся, я ніколи не належав до вірних тої релігії, і мав відвагу серед насміхів і наруги її адептів нести сміло свій стяг старого, щиролюдського соціалізму, опертого на етнічній, широко гуманній вихованню мас народних, на поступі й загальній розповсюдженні освіти, науки, критики, людської та національної свободи, а не на партійнім догматизмі, не на деспотизмі проводирів, не на бюрократичній регламентації всієї людської будучини, не на парламентарнім шахрайстві, що має вести до тої світлої будучини*» [14, с. 181].

Отже, авторська позиція артикульована в «Передмові» і вона є ключем до розуміння ідейно-естетичної концепції збірки. І. Франко закликає реципієнта до діалогу, коментує, що «*блукуючи по різних стежках всесвітньої історії так літератури*» [14, с. 179], до нього виникло прагнення поділитися своїм баченням духовних надбань світу. Поет назвав збірку «Мій Ізмарагд», підкреслюючи цим, що вкладає новий зміст у прадавні істини. Апеляція до вічних образів, афоризмів, сюжетів потрібна була І. Франкові, аби акцентувати на морально-етичних проблемах своєї доби. Митець розмірковує над істинними цінностями життя, котрі не втрачають актуальності своєю гуманістичною спрямованістю.

Займенник «мій» у назві збірки означає його власне розуміння прадавніх істин. За часів Київської Русі «Ізмарагдами» називали збірки притч, повчань і приписів морального характеру, в яких реципієнт знаходив відповіді на проблеми повсякденного життя.

У «Передмові» автор підкреслює потребу жити за правилами моралі, виробленими впродовж віків. Йому імпонують правила і закони християнської моралі на протигагу догмам марксизму, який ігнорує національні цінності.

Митець закликає своїх колег по перу писати художні твори, дотримуючись загальнолюдських моральних принципів («*правдива поезія мусить бути завжди моральною*»). Відтак, збірка «Мій Ізмарагд» артикулює авторське тлумачення відомих істин. «*На чужу основу я накладав свої власні узорі*», – пише І. Франко [14, с. 180]. Прикметно, що у ній (окрім першого і останнього циклів) автор не порушує нагальні соціальні чи політичні проблеми. Його слово спрямоване на розмову про морально-етичні норми людського буття.

Варто зауважити, що морально-етична проблематика хвилювала І. Франка завжди. Матеріал для своєї збірки він збирав майже два десятиліття. Філософські твори поет писав з метою акцентувати увагу читача на важливості жити за загальнолюдськими правилами моралі («*А тобі, любий брате чи любя сестро, що читатимеш оті рядки «не мудрствуй лукаво», бажаю того душевного супокою, того м'якого, ніжнього, щирого настрою, який знаходив я...*» [15, с. 180]. Митець прагне, аби в душу людини впала хоч крапля «*доброти, лагідності, толеранції не тільки для підмінних поглядів і вірувань, але навіть для людських блудів, і похибок, і прогріхів*» [14, с. 180].

Отже, на думку Ю. Лотмана, А. Ткаченка, В. Іванишина, П. Іванишина, Л. Пилипюк, В. Коваленко, В. Пахаренка, Г. Клочка, художній світ твору тісно пов'язаний із автором, його життєвою позицією. Ключем до розуміння змісту філософських творів І. Франка зі збірки «Мій Ізмарагд» є події особистого життя поета, а також авторська «Передмова» до творів. Основний акцент митець робить на тому, аби закликати читача, осмислюючи мудрість народів, жити за морально-етичними нормами, щоб бути в гармонії із собою і світом.

Аналіз висновків літературознавчої науки щодо поняття «художній світ твору», життєвої позиції І. Франка, висловленій у статтях «Дещо про себе самого», «Поза межами можливого» і «Передмові» до збірки «Мій Ізмарагд», стануть основою для подальших студій специфіки філософської лірики поета.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений в 7 томах. Том 1. Философская эстетика 1920-х годов / М.М. Бахтин. – М.: «Русские словари», «Языки славянских культур», 2003. – 958 с.
2. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – Москва : Худож. лит., 1975. – С. 234–407.
3. Домбровский М.Б. Структура образного світу (на матеріалі елегій Тібулла). дисертація канд. філ. наук : спец. 10.01.06 – «теорія літератури» – Львів, 2014. – 210 с.
4. Іванишин В., Іванишин П. Пізнання літературного твору. <http://dontsov-nic.com.ua/ivanyshyn-vasyl-ivanyshyn-petro-piznannya-literaturnoho-tvoru/>
5. Клочек Г. «Художній світ» як категоріальне поняття / Г. Клочек / Слово і час. 2007. – №9. – С. 3–14.
6. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. – Київ : ВЦ «Академія», 2007. – Т. 2 : М – Я. – 624 с.
7. Літературознавчий словник-довідник / [ ред. рада: Гром'як Р. Т., Ковалів Ю. І., Теремко В. І.] – 2-е вид., випр., доп. – К. : Академія, 1997. – 752 с.
8. Лотман Ю. М. Статті по семиотике культуры и искусства / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Акад. проект, 2002. – 544 с.
9. Пахаренко В. І. Художній світ письменника: особистісний, текстуральний та культурний контексти / В. І. Пахаренко, Л. М. Малигіна // Science and Education a New Dimension: Philology. – 2013. – Iss. 13. – P. 113–117.
10. Пилипюк Л. А., Коваленко В. Г. Читачьке сприйняття як невід'ємна частина художнього світу літературних творів Оноре Бальзака / Л. А. Пилипюк, В. Г. Коваленко / Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». – Острог : Вид-во НаУОА, 2018. Вип. 1(69), ч. 2, березень. – С. 92–95.



11. Ткаченко А. Мистецтво слова. Вступ до літературознавства : Підруч. для студ. вищ. навч. закл. з гуманіт. спец. філологія, журналістика, літературна творчість / А. О. Ткаченко; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – 2. вид., випр. і доп. – К.: ВПЦ "Київський університет", 2003. – 448 с.
12. Томбулатова І. Художній світ твору: стильовий вимір / І. Томбулатова // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Філологічна. – 2014. – Вип. 41. – С. 76-80.
13. Франко І. Дещо про себе самого І. Франко. – Режим доступу: <https://spadok.org.ua/ivan-franko/ivan-franko-deshcho-pro-sebe-samogo-1897>
14. Франко І.Я. Зібрання творів у 50-и томах/ І. Я. Франко. – К.: Наукова думка, 1976 р., т. 2 – С. 179 – 271.
15. Франко І. Поза межами можливого/ І. Франко// Збір. тв.: У 50 т. – К., 1986. – Т. 45. – С. 276–285.
16. Хализев В. Е. Теория литературы : учебник / В. Е. Хализев. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Высш. шк., 2002. – 437 с.

УДК 007:304:070

**Анастасія КОВАЛЬОВА**

**ЕТАПИ РЕДАКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ  
ПРОГРАМИ «РАНКОВА КАВА» НА UA:КРОПИВНИЦЬКИЙ**

*(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Фенько Н. М.*

*У статті описуються 7 етапів редакторської підготовки регіональної програми «Ранкова кавка» на телеканалі «UA:Кропивницький». Методом дослідження виведені 7 властивостей ранкової передачі, які безпосередньо впливають на редакторську підготовку програми. Також досліджений вплив на створення контенту введенням карантину у зв'язку з COVID-19 та запровадженням нової концепції регіонального мовлення ПАТ «НСТУ» на 2020–2021 роки.*

***Ключові слова:** редакторська підготовка, ранкові програми, «Ранкова кавка», Суспільне мовлення, специфіка ранкових програм.*

Ранкова програма – це результат злагодженої співпраці її творців. А саме авторів, редакторів, сценаристів, режисерів, звукорежисерів, асистентів, журналістів, ведучих, операторів, гаферів, інженерів та інших працівників телекомпанії. Кожен фахівець виконує свої обов'язки та забезпечує існування передачі на кожному з етапів її створення. Головний редактор – це фахівець, який об'єднує роботу усіх ланок в одне ціле і слідкує за якісним виконанням обов'язків працівниками, дотриманням стандартів, політики телеканалу, загальної тематики випусків. Редактор може втручатися в роботу будь-якого учасника підготовки випуску, тож редакторська підготовка простягається за межі редакції ранкової програми і охоплює усі її етапи: від авторського до післяетерного.

Найбільше цей факт стосується ранкових програм, що створюються на регіональних телеканалах. Як правило, вони мають менше фінансування та меншу кількість працівників, ніж передачі на загальнодержавних. Над створенням програми «Ранкова кавка» на телеканалі UA:Кропивницький щодня працюють близько 10-ти людей. Через це головна редакторка програми Тетяна Петруніна може не тільки втручатися у роботу працівників, а й безпосередньо виконувати їх функції при необхідності. Здебільшого це стосується функції журналіста. Отже *мета статті* – висвітлення редакторської підготовки ранкової програми «Ранкова кавка» на телеканалі UA:Кропивницький на всіх етапах її створення.

З першого липня «Ранкова кавка» припинила своє існування. Разом із нею не транслюються ранкові програми інших філій Суспільного мовника. Згідно з новою концепцією регіонального мовлення ПАТ «НСТУ» на 2020–2021 роки, замість місцевих ранкових програм транслюється єдиний випуск, підготовлений творчою групою каналу UA:Перший та місцевими редакціями, які не розформували. Суттєвого удару на створення та підготовку програми завдав карантин, який запровадили через пандемію COVID-19. Тож *проблематика* цієї теми полягає у висвітленні змін, з якими стикнулися працівники «Ранкової кавки» при підготовці програми.

Для написання статті були проаналізовані випуски ранкових програм на загальнодержавних каналах та випуски «Ранкової кавки» відповідно. Для повної інформації проводилося спостереження за процесом підготовки програми та опитування продюсерки телеканалу UA:Кропивницький Олени Кваши, головної редакторки «Ранкової кавки» Тетяни Петруніної, ведучих Костянтина Шутенка та Павла Іванова.

Етапи редакторської підготовки телепередач досліджував доктор філологічних наук З.В. Партико у своїй науковій статті «Галузеві норми редагування телепередач» [8]. Він називає 7 основних етапів створення програми, які визначають не стільки роботу всіх працівників телекомпанії, скільки обов'язки та повноваження редактора.

- авторський (сценарний);
- редакційний;
- знімальний;
- монтажувальний;
- озвучувальний;
- передавальний;
- післяетерний.

На авторському або сценарному етапі ранкової передачі «Ранкова кавка» було визначено головну *тему* та *ідею*. Продюсерка філії ПАТ НСТУ «Кропивницька регіональна дирекція» Олена Кваша сформувала *тему*, як висвітлення усіх сфер життєдіяльності з акцентом на культуру та просвітництво. *Ідея* полягала в



піднятті культурного, морального та просвітницького рівня області, знайомство аудиторії з місцевими митцями, майстрами, фахівцями, підтримка регіональних стартапів та інформування про місцеві події.

Головна редакторка «Ранкової кави» Тетяна Петруніна розказала, що програма розраховувалась на жителів Кіровоградської області віком від 20-ти до 30-ти років, проте орієнтувалися і на більш дорослу аудиторію.

*Редакційний або підготовчий етап* – важлива складова підготовки програми. Він починався в п'ятницю о 09:30 на загальному плануванні, на якому збиралися ведучі, журналісти та головна редакторка. Цього дня відбувалося планування випусків на наступний тиждень. Присутні обговорювали події, свята та актуальні теми, обирали спікерів для гостьових майданчиків, розписували зйомки тематичних сюжетів та рубрик, замовляли машину для виїзних зйомок на тиждень. Один ведучий міг отримати від однієї до трьох зйомок на день. Через недофінансування та брак працівників програма «Ранкова кава» не мала власних операторів і вимушена була їх ділити з чотирма іншими програмами регіонального Суспільного мовника: «Радіомайдан», «Новини», «Тема дня», «РадіоДень». Тож оператори на плануванні не були присутні, їм задалегідь повідомляли час, місце та тему зйомки.

Автори статті «Прямоефірна програма: сутність, проблематика створення та функціонування» зазначили важливу роль журналіста в підготовці програми:

«До виходу прямоетерної програми журналіст має провести величезну роботу щодо її підготовки: обрати тему, зібрати аудіовізуальну та текстову інформацію, написати сценарний план з точним розрахунком відведеного часу, підготувати усні повідомлення та додаткові питання на випадок непередбачених обставин, зустрітися із співрозмовниками до початку прямого етеру» [1].

У «Ранковій каві» на вихідних черговий ведучий писав підводки до рубрик, сюжетів та гостей. Як правило, матеріал до понеділка та частково вівторка знімали протягом минулого тижня. Після запису кожного випуску ведучі, журналісти та редактор створювали 5-тихвилинні планування, на яких підбивали підсумки та за потреби вносили корективи у сценарії. Протягом тижня журналісти набирали матеріал, якого мало вистачити на понеділковий випуск.

Знімальна група – це журналіст та оператор. На *знімальному* етапі вони працювали вдвох. Головна редакторка Тетяна Петруніна могла бути присутня, проте це виняток, ніж правило. Задача редакторки – зорієнтувати журналіста у зйомці. У її повноваження входило прописання додаткових питань або їх виключення, перевірка та затвердження сценарію чи плану.

Зйомка могла відбуватися у студії телеканалу або бути виїзною. Якщо зйомка в студії, то журналіст мав потурбуватися про вчасне прибуття спікерів чи героїв сюжету, адже затримка знімального процесу може внести небажані зміни в інші програми. Завдання оператора створити тематичну знімальну локацію, налаштувати світло та слідкувати за записом звуку й відео.

Виїзною зйомкою керує журналіст. Він мав задалегідь замовити машину й домовитись про місце зйомки. Залежності від формату знімальний процес міг тривати по різному: від 5-ти хвилин до 3-х годин. Журналіст виконував функції режисера. Оператор мав забезпечити якісний звук та відео.

Після зйомки журналіст мав розписати сюжет та віддати його на вичитку головній редакторці.

Після затвердження відзнятий матеріал відносили в монтажну кімнату. З цього моменту починався *монтажувальний* етап. І.М. Кемарська у посібнику «Телевізійний редактор» визначає, що не всі редактори працюють на монтажі, але готовність зібрати програму – показник певної професійної кваліфікації.

«Професіоналізм редактора полягає не у вмінні натискати клавіші на комп'ютері (хоча і це дуже корисний навик!), а у розумінні того, що має вийти у результаті» [3].

На «Ранковій каві» працював один монтажник, тож журналісти мали узгодити між собою час для монтажу. І з собою журналіст приносив флешку або карту з віднятими матеріалами та сценарний лист, де мали чітко прописуватись текст та тайм-коди закадрових начиток, лайфів, синхронів, стендапів за умови їх наявності. Без цих деталей монтажер не міг скласти матеріал у дайджест, репортаж, інтерв'ю, коментар чи інший потрібний жанр. У програмі монтажера були заготовлені спеціальні плашки, ефекти та музика, яку можна використовувати. Залежно від потрібного матеріалу процес монтажу займав від 10-ти хвилин до 2-х годин.

Оскільки програма «Ранкова кава» здебільшого транслювалася наживо, *передавальний* етап частково перегукується зі *знімальним*. Робочий день команди починався о 05:30. Усіх учасників програми включно з гостями (за потреби) до роботи довозила машина. До початку етеру двох ведучих готував гример. Оператор, який працював один, підготовлював студію, налаштовував світло, перевіряв справність камер. Режисер, звукорежисер та редактор приїжджали о 6-й. Режисер перевіряв наявність сюжетів за сценарним планом, звукорежисер налаштовував звук, редактор відповідав за вчасне прибуття на етер спікерів та готовність до роботи всієї команди.

Трансляція етеру відбувалась з 7-ї години ранку та тривала протягом двох годин разом з випусками новин та рекламою.

На *післяетерному* етапі досягнення та недоліки випуску обговорювали на плануванні. Головна редакторка Тетяна Петруніна поділилася методами моніторингу та парою випусків: «Щодо розкрутки випуску, то головними PR-никами були саме наші глядачі, які ставали учасниками сюжетів, рубрик, гостьових майданчиків. Саме вони регулярно постили й поширювали в соціальних мережах нашу програму або її окремі фрагменти. Щодо моніторингу переглядів, то його, ми могли проводити лише на Ютубі за кількістю переглядів окремих сюжетів та гостьових майданчиків».



Проаналізувавши наукову статтю магістра А.В. Стащенка «Інформаційне насичення ранкового телефіру», навчальний посібник І.М. Камерської «Телевізійний редактор» та наукову статтю Полісученко А. Ю. «Інтерактивність у ранкових передачах українських телеканалів», вдалося виокремити 7 властивостей ранкових програм, які також впливають на редакторську підготовку, а саме:

- час трансляції (на відміну від інших ранкові програми транслюються зранку, а готуються днем);
- великий хронометраж;
- прямий етер;
- інтерактивність;
- «легкий» зміст;
- різноманітність матеріалів;
- періодичність.

*Ранній час трансляції* ранкових програм сприяє існуванню 6 іншим властивостям. Прямий етер розпочинають зранку, а підготовлюють матеріал до нього протягом дня. Більшість передач розпочинають трансляцію о 6.30. Це «Сніданок з 1+1» («1+1»), «Ранок з Україною» («Україна») та «Доброго ранку, країно!» («UA:Перший»). Найпізніше із всеукраїнських виходить в етер «Ранок з Інтером» («Інтер») – о 07.00. «Ранкову Каву» («UA:Кропивницький») також транслювали з 07:00.

Такий час трансляції зумовлений підлаштованістю під людей. Оскільки більшість українців працюють з 8-ї або 9-ї ранку, то і прокидаються відповідно в середньому за дві години, тобто о 6-й чи о 7-й. Логічно припустити, якби ранкові передачі розпочинали трансляцію з 9-ї, глядачів було б у рази менше.

Інша особливість – це *прямий етер*. Події в студії одразу транслюються на телеекрани глядачів. Сюжети, новини та дайджести записані й змонтовані заздалегідь. Формат прямого етеру потребує більшої відповідальності під час підготовки випуску, адже можливість перезняти або вирізати помилки на монтажі – немає. Будь-який казус на знімальному майданчику (відсутність гостя, запізнення ведучого, зламани камери, тощо) буде одразу демонструватися глядачам. Щоб цього не сталося, технічний персонал має обов'язково перевіряти справність техніки та готовність її до роботи. Для підстраховки журналісти часто залишають «запасні» сюжети, які не прив'язані до дати і їх можна використати в будь-який день. «Ранкова кава», як правило виходила в прямому ефірі, проте у ефір могли дати і записаний варіант.

Ранкова програма може транслюватися не в режимі реального часу. Проте це має бути виключенням, а не правилом, оскільки важливим елементом існування ранкових передач є *інтерактивність*. Ось що про це пишуть автори статті «Прямоефірна програма: сутність, проблематика створення та функціонування»:

«Сьогодні популярність прямоетерних програм на радіо й телебаченні істотно підвищилась саме тому, що перевагою промодерної передачі є живий контакт, коли глядач чи слухач має можливість у «живому» етері зателефонувати в студію та поставити запитання. Така можливість суттєво підвищує статус глядача, він відчуває себе безпосереднім учасником програми, який істотно впливає на її перебіг» [1].

Інтерактивність підтримується за допомогою всіх можливих способів: СМС, соціальні мережі, скайп, телефонні дзвінки, голосування, електронне листування, обговорення новин на сайтах каналів, спілкування з гостями в студії та з телеглядачами по телефону, розіграші, прямі включення, телемости, телемарафони тощо [9]. До прикладу, «Сніданок з 1+1» у випуску за 29.05.2020 використовує формат опитування у соціальній мережі Viber у режимі реального часу. Тричі роблять прямі включення журналіста, який спілкується з героями, та роблять блок про вітання глядачів сніданку з Днем Києва [4].

Для спілкування з аудиторією «Ранкова кава» створювала офіційні сайти в соціальних мережах Ютуб, Інстаграм та Фейсбук. Можна було залишити свій коментар або запропонувати свою тему. Під час етеру була можливість подзвонити на студію та поставити питання ведучим чи спікерам. Одним із варіантів інтерактивності були прямі включення. Ведучі наживо спілкувалися з людьми та показували місце події в реальному часі.

*Хронометраж* – не менш важлива особливість. У середньому ранкові шоу тривають близько двох з половиною годин, враховуючи рекламу та новинні випуски. Вони заповнюють часовий простір, коли людина ще знаходиться вдома і збирається на роботу чи навчання. Для зручності підготовки та утримання уваги глядача такі програми розбивають на змістові блоки [3, с. 83].

«Ранкова Кава» транслювалась з 07:00 по 09:00 години та займала 1/3 годин виробництва власного контенту телеканалу UA:Кропивницький.

Проміжок з 06.30 до 09.00 повинен заповнюватись контентом, який має привертати та утримати увагу глядача. Це означає, що контент має бути *«легким»*, не обтяжувати складною інформацією, яка вимагає тривалого аналізу та осмислення. Як правило, це стосується обговорення прийнятих або запланованих до розгляду законів, аналітики кримінальних чи катастрофічних подій (аварій, убивств, терактів), трансляція складних наукових теорій тощо. Такі теми висвітлюють у кінці робочого дня в прайм-таймі.

«Зранку люди не сидять біля телевізора (як увечері після робочого дня), а швидко збираються на роботу. Їм потрібно налаштуватися на трудовий день й отримати якомога більше корисної інформації: новини, погода, гороскоп. Ніхто не стане зранку дивитися інформаційно-аналітичний випуск новин, тим більше, коли він дублюється ввечера. Ранок – це пора дня, коли все повинно бути максимально просто і доступно. Непробуджений організм людини не можна переобтяжувати завеликими і занадто інформаційними повідомленнями» [11].

Цим правилом нехтує ранкова програма телеканалу UA:Перший «Доброго ранку, країно!». Під час аналізу випуску за 19.05.2020 рік було встановлено, що програма не розважальна, а інформаційно-аналітична [6]. 90% наповненості займають політичні теми. Такий формат зранку сприймається гірше. Цю



тезу підкріплюють рейтинги ранкових програм, зроблені Індустріальним Телевізійним Комітетом від 20 до 26-го квітня 2020 року. Із восьми ранкових програм «Доброго ранку, країно!» займає 7-ме місце з 8-ми аналізованих за кількістю переглядів [2].

«Ранкова кава» має інформаційно-розважальний характер. Контент програми зачіпає усі сфери життя людини: економічну, політичну, соціальну та духовну. Для донесення інформації використовуються всі можливі жанри журналістики: дайджести, новини, коментарі, репортаж, інтерв'ю тощо.

Ранкові програми мають містити *різноманітність матеріалів*. Це не тільки утримує глядацьку увагу, а й створює «обличчя» програми. У ній можуть бути використані безліч жанрів журналістики: інтерв'ю, репортажі, замітки, новини, огляди, коментарі тощо. Для утримання постійної аудиторії та зручності пошуку сюжету за темою для глядачів створюють рубрики. Так, до прикладу, рубрика «Рецептів Руслана Сенічкіна» «Сніданку 1+1» («1+1») на Ютубі [4] отримує найбільше переглядів з-поміж інших рубрик не тільки своєї програми, а й програм конкурентів на кшталт рубрики «Рецептів» «Ранку з Україною» («Україна»).

Протягом майже 10-ти років існування «Ранкова кава» постійно змінювала формат та сенсові наповнення. В рамках програми створювалися масштабні спецпроекти, частіше робилися прямі включення журналістів, постійно оновлювався контент, відбувалися виїзні зйомки в райони Кіровоградської області. Нинішня ситуація з впровадженням нової концепції регіонального мовлення ПАТ «НСТУ» на 2020–2021 роки [10] та введенням карантину задля протидії коронавірусу на території України суттєво вплинули на створення програми.

Нами було проаналізовано наповнення випуску «Ранкової кави» за 1 червня 2020-го року. Установлено, що його наповнення на 30% складається із спілкування зі спікерами на гостьовому майданчику, інші 70% – постійні рубрики та тематичні сюжети із підводками ведучих. Тема випуску – День захисту дітей, тож усі матеріали приурочені до цієї тематики. Постійні рубрики – це «Здорова їжа», «Історичний календар», «Час вчитися». У програму їх ввели у середині 2018-го року. Різноманітність жанрового наповнення низька, що вплинуло на кількість переглядів. Так на Ютубі цей випуск зібрав 79 переглядів та 0 лайків, дизлайків та коментарів.

Для прикладу у випуску за 1 червня 2018-й рік жанрова різноманітність була більшою. Випуск також приурочили до Дня захисту дітей. Ведучі проводили опитування людей на вулиці, робили прямі включення з площі, розмовляли зі спікерами в студії і на площі, брали тревел-контент у колег з Полтавської області. У результаті випуск зібрав 439 переглядів, 3 лайки, 1 дизлайк та 0 коментарів. Проте варто враховувати тривалість існування відео в мережі.

Зрештою ведучі були обмежені у створенні контенту. Ведучий Костянтин Шутенко пояснив причини низької жанрової різноманітності:

«У нас не було виїзних зйомок, якихось проєктів, де ми масово збирались. Тоді була виключно студійна робота. Стосовно прямих включень, то це все подієві моменти. У нас розважальний формат, ми не могли виїхати з будь-якого інфоприводу. Раніше робили включення зі спортивних змагань та інших масових заходів, але під час карантину нічого не відбувається. У нас не було матеріалу, з яким ми можемо включитися».

За новою концепцією ПАТ «НСТУ»:

«Ранкова кава» припинила з 1 липня 2020 року виходити у ефір. Тепер є один всеукраїнський ранок і редакція працює на нього. Редакцію не закрили, людей не скоротили. Але всі працюють на одну централізовану програму, яку роблять в Києві для всіх телеканалів Суспільного.

Від початку карантину відмінили й щоранкові випуски «Новин», які транслювалися в рамках програми «Ранкова кава» тричі кожен випуск по 5 хвилин у середньому.

Ще одна особливість – це *періодичність* ранкової програми. Більшість таких програм виходять з понеділка по п'ятницю. Виключенням є «Сніданок. Вихідний», який по вихідним транслюється з 08:00, та «Доброго ранку, країно!», час трансляції якого у вихідні не змінюється. На відміну від багатьох інших передач ранкові програми не мають часових обмежень (як наприклад ток-шоу, реаліті-шоу, політичні програми) та можуть виходити, поки у телеканалі є фінанси та ресурси.

Що стосується «Ранкової кави», програма виходила з понеділка по п'ятницю.

«Ранкова кава» – єдина регіональна ранкова телепередача, що транслювалась у Кіровоградській області. За майже 10 років існування вона стала одним із найпотужніших засобів підняття культурного та просвітницького рівня місцевого населення, адже створювала майданчик для висловлення місцевим діячам, митцям, творцям, науковцям, фахівцям тощо. За допомогою аналізу редакторської підготовки цієї телепередачі ми змогли показати, як саме створювався її контент і ті зміни, які внесли введений карантин та нова концепція Суспільного мовника. Так, за інформацією ведучих через пандемію припинили робити соціопитування на вулиці у прямому ефірі, включення журналістів з місця подій, спецпроекти, натомість виділили більше часу на інтерв'ю з гостями та студійні зйомки й коментарі. Нова концепція унеможливила подальший розвиток програми, адже передбачила її закриття.

Умови роботи у новому форматі, редакторська підготовка, контент, зацікавленість глядацької аудиторії та вплив на неї можуть стати темами наукового дослідження, а дана стаття змістовним, інформаційним та вичерпним джерелом для його написання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абрамова І.Г., Заводовська О.А. Прямоефірна програма: сутність, проблематика створення та функціонування // Теорія, історія та практика журналістики. – 2013. – № 1. – С. 38–43.



2. Ігри з часткою. Неймовірні рейтинги фільму «Сказане весілля 2» та рік президентства Зеленського [Електронний ресурс] // Media Business Reports. – 2020. – Режим доступу до ресурсу: <https://mbr.com.ua/uk/news/analytics/2347-igri-z-castkoou-ca355bd>
3. Кемарская И. Н. Телевизионный редактор: Учеб. пособ. – М.: Аспект-Пресс, 2004. – 191 с.
4. Офіційний канал на YouTube програми «Сніднок з 1+1» [Електронний ресурс]. – 2020. – URL: <https://www.youtube.com/user/snidanok2011> (29.05.2020).
5. Офіційний канал на YouTube програми «Ранок з Інтером» [Електронний ресурс]. – 2020. – URL: <https://www.youtube.com/user/RanokInterTV/videos>
6. Офіційний канал на YouTube програми «Доброго ранку, країно!» [Електронний ресурс]. – 2020. – URL: [https://www.youtube.com/channel/UCixR\\_MUTk7r3T6S8MNg0xg](https://www.youtube.com/channel/UCixR_MUTk7r3T6S8MNg0xg) (19.05.2020)
7. Офіційний канал на YouTube каналу «UA: Кропивницький» [Електронний ресурс]. – 2020. – URL: <https://www.youtube.com/user/kodtrknew>
8. Партико З. В. Галузеві норми редагування телепередач // Наукові записки Інституту журналістики. – К.: Інститут журналістики КНУ імені Тараса Шевченка, 2007.
9. Полісученко А. Ю. Інтерактивність у ранкових передачах українських телеканалів // Наукові записки Інституту журналістики. – К., 2013. – Т. 21.
10. Стало відомо, як працюватимуть філії Суспільного з 2020-го року (концепція) [Електронний ресурс] // Суспільне. Детектор медіа. – 2019. – Режим доступу до ресурсу: [https://stv.detector.media/reformuvannya/regional\\_movnyky/stalo\\_vidomo\\_yak\\_pratsyuvatimut\\_filii\\_suspilnogo\\_z\\_2020go\\_roku\\_konseptsiya/](https://stv.detector.media/reformuvannya/regional_movnyky/stalo_vidomo_yak_pratsyuvatimut_filii_suspilnogo_z_2020go_roku_konseptsiya/).
11. Стащенко А. В. Інформаційне насичення ранкового телефірму // Наукові записки Інституту журналістики. – К., 2006. – Т. 25.

УДК 811.161.2:81'373.21

**Тетяна КОЛОМІЄЦЬ**  
**МІКРОТОПОНІМИ СЕЛА АНДРІЇВКИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Волчанська Г. В.*

*У статті проаналізовано структурно-словотвірні особливості мікротопонімів села Андріївки Білгород-Дністровського району Одеської області. Визначено особливості номінації села, його частин, вулиць, провулків. Відображено регіональні аспекти перейменування мікротопонімів.*

**Ключові слова:** мікротопонім, структура, мотивація, перейменування

**Постановка проблеми.** Сучасні лінгвістичні студії ставлять за мету дослідження мовних явищ, що є новітніми або маловивченими. Одним із важливих аспектів мовознавства, на нашу думку, є мікротопоніми, оскільки цей шар лексики відображає лінгвістичну географію онімічної номінації, яка презентує національні принципи та тенденції щодо творення й уживання власних назв.

Власні назви дрібних географічних об'єктів – це унікальні структури, у ході дослідження яких потрібно максимально враховувати всі можливі семантико-структурні зв'язки, оскільки їхня креація залучає різні фактори: географічні, історичні, лінгвістичні, етнокультурні. Це пов'язано насамперед із тим, що власні назви дрібних географічних об'єктів утворювалися в особливих умовах, у них поєднано й культуру певного регіону, і звичаї, які переплітаються із законами творення пропріальної лексики.

Мікротопоніми як феноменальні одиниці є не тільки невичерпним джерелом історичного минулого українського народу, що містять важливу інформацію про розвиток краю, ландшафт, культуру, господарську діяльність, традиції тощо, а й живим носієм нових явищ та реалій вузької комунікативної площини.

Вагома частина мікротопонімів назавжди зникає з пам'яті жителів, оскільки саме цей пласт лексики є змінним, варіативним, найменш стійким. Саме тому завдання мовознавців – максимально зафіксувати лінгвістичний матеріал, проаналізувати та ввести в науково-теоретичний обіг результати мікротопонімічних студій, що й зумовлює вибір теми нашого дослідження.

**Аналіз вивченості теми.** Методологічною базою сучасної ономастики в аспекті топоніміки становлять дослідження П. П. Чучки, Г. Л. Аркушина, Д. Г. Бучка, С. О. Вербич, І. М. Железняк, Ю. О. Карпенка, О. Ю. Карпенко, Є. О. Отіна, Т. О. Гаврилової, С. Є. Панцьо, А. М. Поповського та інших.

Парадигму мікротопонімів окремих регіонів розглянуто такими науковцями, як: Л. І. Лонська (Черкащина) [3], О. І. Проць (Львівщина) [5], Н. І. Лісняк (Західне Поділля) [2], Н. В. Банк (Закарпаття) [1] тощо.

Найбільш ґрунтовно мікротопонімію Кіровоградщини розглянуто у праці Р. О. Ляшенка, який досліджує ключові умови формування мікротопонімів регіону, подає їхній статус, називає головні функції, зокрема важливе місце має номінативна, інформативна, художньо-естетична, ідеологічна, меморіальна та оцінна [4].

**Постановка завдання.** Мета статті – дослідити мікротопонімію с. Андріївки, проаналізувавши походження лексем та способи їх творення.

**Виклад основного матеріалу.** Мікротопоніми – це назви дрібних географічних об'єктів, створених як людиною, так і природою. Перша група представлена власними назвами вулиць, провулків, площ (майданів), релігійних споруд, селищ і частин міста, скверів, шляхів сполучення, будинків. До другої групи належать власні назви, що вживаються на позначення природних реалій: ставків, струмків, шляхів, ярів тощо. У нашій розвідці ми аналізуємо першу групу мікротопонімів.

За дослідженням К. К. Цілуйка, з усіх категорій лексики саме топонімія найвиразніше зберігає безпосередні й реальні співвідношення між явищами мови і різними сторонами суспільного життя. Кожен народ дає свої назви водам, лісам, горам, долинам, полям, лугам, містам і селам. У цих назвах відбивається історія його матеріальної і духовної культури, побуту, його природно-географічне середовище. Тому





географічні найменування, органічно вплетені в лексичну систему мови, становлять цінне, а часом і єдине джерело історичного вивчення народу, його мови й культури [7, с. 63].

Зважаючи на те, що територія досліджуваного населеного пункту невелика, відповідно – кількість власних назв має незначну частотність. Матеріал дослідження складає 21 власна назва:

- 1) назва села: Андріївка;
- 2) назви вулиць: Першотравнева, Берегова, Сергія Якименка, Миру, Леніна (Центральна), 40 років перемоги, Дзержинського (Весела), Степова, Радянська (Сонячна);
- 3) назви провулків: Вишневий, Центральний, Тихий;
- 4) назви частин села: Центр, Базар, Сади, Перший Млин, Другий Млин.

Назва села Андріївка походить від імені першого власника земельної ділянки (за домовленістю) – Андрія Асвадура. Словотвірний тип із суфіксом -івк(а): дериват, мотивований іменем чоловіка (Андрій).

Продуктивним виступає морфолого-синтаксичний спосіб деривації мікротопонімів. Він представлений назвами, які виникли внаслідок субстантивації ад'єктивів: провулок *Вишневий*, *Центральний*, *Тихий*.

Лексико-семантична база мікротопонімів умотивована: місцем розташування відносно до інших територіальних одиниць (*Центральний* – у центрі села, біля однойменної вулиці); природними особливостями (*Вишневий* – частина провулку мала під час номінації густі вишніжки); особливостями сприйняття населенням (*Тихий* – провулок відзначається спокійним характером контингенту, що там проживає, відсутністю негативної репутації).

Назви частин села відповідно до кількості лексем поділяються на дві групи: однокомпонентні (*Центр*, *Базар*, *Сади*) та двокомпонентні (*Перший Млин*, *Другий Млин*).

*Центр* – семантична мотивація від центрального розміщення частини села, де знаходяться головні соціально-адміністративні одиниці (сільська рада, медичний пункт, магазин, пошта тощо).

*Базар* – назва походить від територіального положення ринкової площі села.

*Сади* – мікротопонім указує на частину села, де були насадження фруктових дерев; спосіб творення – плюралізація. За дослідженням Н. Сокіл-Клепар, «числівникові конструкції в мікротопонімії виступали тоді, коли було декілька однотипних об'єктів, насамперед розташованих поруч» [6, с. 129]. Зауважимо, що відповідність назви, утвореної понад століття тому, на сьогодні не має відношення до дійсності, оскільки номінована частина не має садів, проте мікротопонім функціонує в активному місцевому вжитку.

Назви вулиць представлено такими структурно-семантичними типами:

1. *Першотравнева* – первинна назва (чинна), однокомпонентна, виражена ад'єктивом, що походить від сполуки «числівник + іменник»; меморіальна дата – номінована на честь пролетарського свята 1 травня – Дня Всесвітньої солідарності трудящих.

2. *Берегова* – первинна назва (чинна), однокомпонентна, виражена ад'єктивом, назва вулиці несе певну інформацію про об'єкт, містить відомості про топографічні характеристики вулиці – розташування її вздовж берега, на березі озера Чорне.

3. *Сергія Якименка* – первинна назва (чинна), двокомпонентна, виражена іменником в Р.в. (ім'я та прізвище чоловіка), названа на честь історичного діяча – односельчанина, що загинув в Афганістані під час бойових дій.

4. *Миру* – первинна назва (чинна), однокомпонентна, виражена іменником в Р.в. одн., назва має абстрактну мотивацію – символізує перемогу миру над війною;

5. *40 років перемоги* – первинна назва (чинна), трикомпонентна, виражена словосполученням «числівник + іменник іменник», хронологічна семантика визначної дати – мікротопонім названий на честь 40-ї річниці Перемоги радянського народу в Другій Світовій війні (1939-1945 рр);

6. *Степова* – первинна назва (чинна), однокомпонентна, виражена прикметником, назва вулиці вмотивована її розташуванням відносно іншого значимого об'єкту (вулиця розташована неподалік від степу).

Зважаючи на сучасну політичну ситуацію в державі, гостро постало питання перейменування внутрішніх об'єктів адміністративних одиниць, зокрема назв вулиць, провулків, площ, проспектів, що набуло важливого значення, оскільки через перейменування формується україноцентрична модель історичної пам'яті, уніфікується національна традиція номінації без імперського й радянського підґрунтя. Так, номінацію декількох вулиць аналізуємо в контексті декомунізації: стара / нова назва:

1. *Леніна* – однокомпонентна назва, головна вулиця міста, що названа на честь псевдоніма вождя революції й комуністичного руху початку ХХ століття В. І. Ульянова-Леніна; нова назва – Центральна – однокомпонентна, семантично відповідає розташуванню відносно інших об'єктів, оскільки є головною.

2. *Дзержинського* – однокомпонентна назва, пов'язана з іменем комуністичного діяча Фелікса Едмундовича Дзержинського; нова назва – Весела – однокомпонентна, семантично – нейтрально-позитивна (дериваційний спосіб – субстантивація ад'єктива).

3. *Радянська* – однокомпонентна назва, безпосередньо пов'язана з комуністичним тоталітарним режимом, містить ідеологічне підґрунтя часів СРСР, підкреслює статус панівної ідеології в СРСР після Жовтневої революції 1917 р.; нова назва – Сонячна – однокомпонентна, семантично – нейтрально-позитивна (дериваційний спосіб – субстантивація ад'єктива).

Зауважимо, що на сьогодні функціонують як старі найменування, так і нові, причому колишні (радянські) назви превалують у мовленні представників старшого покоління, натомість молоде – схвально ставиться до перейменування й швидше адаптується до нових назв, активно вживаючи їх у мовленні.



**Висновки та перспективи.** Таким чином, на основі першої групи мікротопонімів (назви вулиць, провулків, частин села) ми проаналізували 21 лексичну одиницю, визначивши походження та способи творення власних назв, зокрема в контексті декомунізації, що стала причиною творення нових мікротопонімів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, тому подальший аналіз мікротопонімів другої групи (власні назви, що вживаються на позначення природних реалій: ставків, струмків, шляхів, ярів тощо) є важливим та перспективним етапом.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Банк М. В. Из спостережень над мікротопонімією Закарпаття. Питання топоніміки та ономастики. К.: Наук. думка, 1962. С. 164–168.
2. Лісняк Н. І. Мікротопонімія Західного Поділля. Тернопіль: Інфотехцентр, 2004. 21 с.
3. Лонська Л. І. Словотвірні типи мікротопонімів Черкащини. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 10 : Проблеми граматики і лексикології української мови. 2014. Вип. 11. С. 117–122.
4. Ляшенко Р. О. Мікротопонімія Кіровограда: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 – укр. мова. Х., 2008. 20 с.
5. Проць О. Складені мікротопоніми півночі Львівщини. Вісник Львівського університету. Серія філологічна. 2019. Вип. 71(2). С. 399–408.
6. Сокіл-Клепар Н. Мікротопонімія Сколівщини. Львів : Афіша, 2008. 205 с.
7. Цілуйко К. К. Програма збирання матеріалів для вивчення топоніміки України. К., 1962. 36 с.

УДК 81'373

**Анна КОЛТУНОВА**

### **СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНА ЛЕКСИКА В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ МОВІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТ. (НА МАТЕРІАЛІ СЛОВНИКА П. П. БІЛЕЦЬКОГО-НОСЕНКА)**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Білих О. П.*

*У статті проаналізовано семантичні групи суспільно-політичної лексики першої половини XIX століття на основі матеріалу словника П. П. Білецького-Носенка. Визначено особливості походження та мовне оформлення суспільно-політичних лексем відповідно до історичного періоду й етапу розвитку української мови.*

**Ключові слова:** українська літературна мова першої половини XIX ст., суспільно-політична лексика, П. П. Білецький-Носенко, словник

**Постановка проблеми.** У лінгвістичних працях дослідження суспільно-політичної лексики не є новою темою, проте багатоглибина її вивчення, зокрема у розрізі певного хронологічного етапу й конкретної бази фактичного матеріалу, потребує нових ґрунтовних розвідок.

Суспільно-політична лексика словника П. П. Білецького-Носенка не була об'єктом окремого вивчення на рівні лексикології, що й зумовлює актуальність та новизну нашого дослідження.

**Аналіз вивченості теми.** Суспільно-політична лексика як лінгвістична категорія вже довгий час перебуває в полі зору багатьох мовознавців. Більшість варіантів дефініцій суспільно-політичної лексики об'єднує два чинники, з одного боку, те, що вона є соціологічною, з іншого – те, що вихідним положенням науковці вважають систему понятійно-сміслових сфер, на яких вона базується (О. Г. Аксьонова, А. А. Бурячок, Ю. А. Бельчиков, Т. П. Клімушенко, Т. Б. Крючкова, І. Ф. Протченко, Т. Д. Савенко, В. М. Туркін тощо).

У мовознавстві дослідники акцентують увагу на різних аспектах суспільно-політичної лексики: походження лексем (А. А. Бурячок, Т. М. Дячук, С. Б. Капралова), їхня системна організація (В. М. Лейчик, Т. С. Коготкова, О. О. Мороз, Я. С. Снісаренко), семантичні трансформації, орієнтовані на дискурс, зокрема художній, публіцистичний, політичний (Т. М. Рудакова, А. Г. Баранов, О. В. Попова, Т. В. Весна, Г. Л. Рябоконь), особливості індивідуально-авторського використання (Е. О. Куц, Л. Л. Славова, О. О. Чорна, А. І. Яновець).

**Постановка завдання.** Мета статті – виявити семантичні групи суспільно-політичної лексики першої половини XIX століття на основі матеріалу словника П. П. Білецького-Носенка [1].

**Виклад основного матеріалу.** Порівняно з іншими лексико-семантичними групами суспільно-політична лексика має значний обсяг і вирізняється тематичною дисперсією та широтою сфери функціонування. Загалом це – відкрита система, що постійно поповнюється одиницями інших лексичних розрядів. Тому в мовознавчій практиці не існує єдиного загальноновизнаного визначення досліджуваної категорії слів, не тотожними є думки лінгвістів щодо тлумачення складу, меж та критеріїв виокремлення соціально-політичного словника, оскільки ряд вчених відносять до аналізованого шару лексики номени з царини політики, соціології, політекономії та філософії [3], інші додають ще й терміни зі сфери юриспруденції, історії, релігії, військової справи [2].

У контексті нашого дослідження суспільно-політичну лексику визначаємо як неоднорідну за складом макроструктуру одиниць різного походження, спрямованих ідеологічно та спеціалізованих лексично, семантично і фразеологічно для вираження понять із галузі спільного політичного, соціального, економічного, морально-етичного життя соціуму [5, с. 20]. Вона становить окрему групу лексичних одиниць, що виокремлюється в межах загальноновживаної лексики – сукупності слів, які знають і вільно використовують усі носії української мови незалежно від місця проживання, професії, віку, освіти, соціального стану [4, с. 96].



Джерелом матеріалу дослідження став перший великий словник української мови, укладений П. Білецьким-Носенком. Зміст лексикографічної праці становить понад 20 тис. словникових статей. До реєстру дібрано, за незначними винятками, слова властиві тільки українській мові, або ж спільні з російською, але відмінні від них за звуковим складом. Специфіка словника полягає також і в тому, що в ньому наведено відомості з українського словотвору, докладно описана словозміна, подано синтаксичні коментарі.

Методом суцільної вибірки нами було дібрано і проаналізовано понад 200 лексем із семами суспільно-політичних дефініцій, загалом виявлено такі групи суспільно-політичної лексики:

1. Найбільш продуктивною за кількісним складом є група суспільно-політичної лексики – назви соціальних класів, прошарків, груп суспільства та їх представників, які відображають соціально-майнову диференціацію індивідів у суспільстві, є назви осіб або груп осіб, які ведуть певний спосіб життя. Наприклад, **бургаць** – міщанин іноземного міста; **берлатникь** – волоцюга, що жив з давніх часів подібно до запорізьких козаків на дунайських островах. Трапляються багатозначні лексеми, наприклад, слово **маршалокь** має два визначення у словниковій статті: 1) дворецький (у значенні – господар); 2) рід гри (на дворянських весіллях обраний та «упрощений» розпорядник), синонім **шапарь** – у сучасному розумінні «тамада». Крім того, лексеми створюють спільнокореневі ланцюги, наприклад: **маршаленко** (син предводителя дворянства) // **маршаливна** (дочка предводителя дворянства) // **маршаловати** (бути предводителем дворянства) // **маршаль** (предводитель дворянства) // **маршальство** (предводительство дворянства) // **маршальша** (дружина предводителя дворянства) тощо.

2. Назви етнічних спільнот. Автор словника фіксує лексеми на позначення національностей, націй, з якими українці мали економічне, політичне, військове контактування. Наприклад, лексеми на позначення назв, пов'язаних із Польшею: **ляхь** (поляк; походить від *welch* (вельхъ, уельхъ)); **ляхивка**, **ляшиха** (полячка); **ляшенко** (син поляка); **ляхивна** (дочка поляка). Деякі лексеми мають вузько специфічну семантичну дефініцію, наприклад: **німець**, **німчикь** (зменш.-пестл.) – німець, іноземець; всякий іноземець із Західної Європи, який не знає слов'янських мов. Поруч із тим автор фіксує на позначення номінації «німець» лексему **нимота** (німці, іноземці, німий народ). Лексема **татарва** зафіксована лише як назва збірного поняття на означення «татар». Синонімічною є лексема **орда** (набіг татар; натовг; збіговище татар).

3. Номінації державно-територіального устрою, знаків і символів країни, форм державної влади та форм правління. Наприклад, **громада** – суспільне зібрання; **берло** – держава, із літопису.

4. Номінації соціально-економічної сфери: назви загальних політико-економічних понять, лексеми, що стосуються економічної політики держави, найменування фінансово-банківської та податкової галузі. Наприклад, **алтынъ** – монета срібна номіналом у три копійки; **таляръ** – шістдесят копійок (з німецької – телерь); **гроши** – гроші, наявність грошей (у поляків **грошь** – одна «денежка»); **грошь** – двокопійчаник (у поляків **денежка** – **шагъ**); **грошата**, **грошенята** – зменшено-пестлива форма лексем до **грошій**, **денежки**, **денженки**.

5. Номінації на позначення військових понять, чинів, зняряддя зброї тощо, що були в активному вжитку у зв'язку з історичними умовами: **товарищъ** – військовий чин у минулому; **сотникъ** – керівник над сотнею збройних козаків і над земельним округом із селами і містами, що складали сотню; **куля** – ядро гарматне; **лейтарь** – (від німецького слова – Reuter) кінний воїн; **тарча** – щит воїна (з латинського), польська форма також – тарча, згідно вказівки автора.

**Висновки та перспективи.** Отже, на основі проведеного аналізу ми визначили цінність лексикографічної праці – словника П. П. Білецького-Носенка – для дослідження мовної площини суспільно-політичних лексики на діахронічному рівні, що дозволяє працювати з комплексним лексичним матеріалом із врахуванням фонетичних, морфологічних, словотвірних особливостей, проте з актуалізацією на структурно-семантичному аспектові. У свою чергу, це дозволило виділити п'ять структурно-семантичних груп суспільно-політичної лексики української мови п. п. XIX ст.

Виявлені у словнику маловідомі і рідковживані номінативні одиниці суспільно-політичної лексики, фонетичні та граматичні ознаки яких мають продовження в сучасній українській мові, зокрема, в діалектах, підносять значення лексикографічної пам'ятки як джерела інформації про історію української мови, дають змогу удосконалити характеристику мовних процесів початку XIX ст.

Перспективним убачаємо подальше вивчення словотвірних та функціонально-стилістичних особливостей суспільно-політичних лексем української мови п. п. XIX ст.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білецький-Носенко П. Словник української мови. / Підгот. до вид. В. В. Німчук. Київ: Вид-во «Наукова думка», 1966. 423 с.
2. Бурячок А. А. Формування спільного фонду соціально-політичної лексики східнослов'янських мов: назви відносин між державами, народами. АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ: Наукова думка, 1983. 247 с.
3. Протченко И. Ф. Лексика и словообразование русского языка советской эпохи (социолінгвістический аспект). 2-е изд., доп. Москва, 1985. 271 с.
4. Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія: підручник / ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1973. 430 с.
5. Холявко І. Суспільно-політична лексика у пресі 90-х років XX ст. (семантико-функціональний аналіз): автореф. дис. ... канд. філол. наук. Кіровоград, 2004. 20 с.



УДК 821. 161. 2. 09 ТЮТЮННИК

Зінаїда КУЛЯ

**ПСИХОЛОГІЧНА ЗМІСТОВНІСТЬ ЕПІЗОДІВ У ТВОРАХ  
ГРИГОРА ТЮТЮННИКА. НА МАТЕРІАЛІ ОПОВІДАНЬ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА «ТРИ ЗОЗУЛІ З  
ПОКЛОНОМ» ТА «ОДДАВАЛИ КАТРЮ»**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)*

*Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Ключек Г. Д.*

*У статті розглядається проблема психологічної змістовності епізоду в оповіданнях Григора Тютюнника «Оддавали Катрю» та «Три зозулі з поклоном». Визначено поняття епізоду. Доведено, що психологічна змістовність епізодів виражається як у візуальному компоненті новел – зображенні портретних характеристик, жестів; так і в мовленні героїв, у їх жестах та вчинках. Аналіз епізодів, здійснюваний методом повільного прочитання, є надзвичайно ефективним способом виявлення як психологічного змісту твору, так і майстерності письменника.*

**Ключові слова:** Григор Тютюнник, поняття «епізод», психологічний зміст, діалог, візуалізація.

Багато відомих літературознавців виокремлювали надзвичайний талант Григора Тютюнника. Його творчості відведено особливе місце в новітній українській літературі. Дослідження творчості письменника представлено в монографічних та літературознавчих дослідженнях, статтях та есеях Л. Мороз, І. Дзюби, М. Жулинського, П. Загребельного, М. Кудрявцева, Р. Мовчан, В. Нарівської, О. Неживого, О. Пахльовської, Г. Ключека, М. Сулими, Н. Зборовської, Л. Тарнашинської та інших.

Вивчення епізодів стає дедалі популярнішим серед дослідників, що й зумовлює **актуальність** дослідження. Вона визначається як необхідністю запровадження в науковий обіг поняття «епізод в літературному творі», так і потребою у розробці методів його аналізу. Оволодіння такими методами є важливою засадничою умовою успішного засвоєння основної компетентності учителя-словесника, а саме – мистецтвом аналізу літературного твору.

**Метою цієї роботи** є дослідження психологічної змістовності епізодів у новелах Григора Тютюнника «Оддавали Катрю» та «Три зозулі з поклоном».

З метою досягнути зазначену мету ставимо перед собою такі основні **завдання**:

1. порівняти поняття епізоду в кінематографічному мистецтві та літературі;
2. обрати епізоди для аналізу методом повільного прочитання («аналіз під мікроскопом»);
3. дослідити психологічний зміст роль епізоду в оповіданнях Григора Тютюнника «Оддавали Катрю» та «Три зозулі з поклоном».

**Актуальність** роботи полягає у тому, що на даному етапі фактично немає наукових досліджень, присвячених аналізу психологізму в літературі на матеріалі епізодів оповідань Григора Тютюнника, для поетики яких характерна висока майстерність у їх вибудовуванні. Дослідження такого спрямування дуже важливі для аналізу літературних творів у середній та вищій школі. Поглиблено аналізуючи окремі цілісні фрагменти тексту, учні наблизяться до розуміння підтекстових смислів та задуму автора, матимуть можливість зрозуміти посыл автора, типажі персонажів та їх психологію. У творах Григора Тютюнника ми маємо змогу виокремити конкретні епізоди, кожен з яких є надзвичайно промовистим, таким, що лаконічно виражає задум автора. Змістовністю діалогу, засобами візуалізації він прагне на досягнення мети – вибудовує головні художні смисли твору, які автор прагне донести до свідомості реципієнта.

Для початку необхідно з'ясувати, як у науковій літературі визначають поняття «епізод». Він означає: 1) окремий випадок з життя, якусь окрему подію; 2) невелику, сюжетно завершену частину художнього твору, яка має відносно самостійне значення; 3) фрагмент кінофільму, що є сюжетно закінченим (у певному розумінні) уривком [18]. Визначення епізоду переважно побутує у кіномистецтві. Адже кіно – це мистецтво, що сприймається зоровим органом чуття, кожен його компонент є зображальним, тобто візуальним. У технологічному плані фільм складається з певної кількості взаємопов'язаних між собою епізодів, що відтворюють окремі події. Епізоди у свою чергу складаються зі сцен, що показують героя, його дії та його оточення в певний момент на певній локації.

Поняття епізоду, окрім кінематографу, активно вживається також у художній літературі, де засобами мистецтва слова працює задля візуалізації задуму митця. Це зумовлено тим, що література є мистецтвом візуальним. Величезну роль у сприйнятті відіграє здатність художнього слова викликати в уяві читача візії та яскраві зображення. Найважливішими етапами аналізу епізодів певного тексту є встановлення візуальної складової та виражальності діалогів художнього твору.

Григорій Ключек у дослідженні «Поетика візуальності Тараса Шевченка» наводить приклад висловлювання відомого митця епохи Відродження Леонардо да Вінчі – він був переконаний у більшій значущості зорових образів ніж словесних: «Картина представляє себе тим зображенням, заради якого творець породив її... Поезія ж розповідає про те ж саме, але засобами менш гідними, ніж очі: вона несе враження, зображення предметів, що називаються, і є ті враження менш яскравими і більш повільними» [4, с. 37].

Література є насамперед мистецтвом закодованої у слово візуальності, тому потрібно погоджуватися і з твердженням, що проблему «кінематографічності» необхідно розглядати як одну з найважливіших проблем у поетиці художньо-літературного твору. [5, с. 36]. Сприйняття тексту неможливе без роботи уяви: у



свідомості реципієнта постають певні зображення та образи, що допомагають усвідомити головну думку тексту та глибину авторського задуму. Для прикладу проаналізуємо окремі епізоди з оповідань «Одавали Катрю» та «Три зозулі з поклоном».

У новелі «Одавали Катрю» є багато важливих та цікавих епізодів для аналізу: приїзд Катрі; спогади про старших дочок онуків, що покинули не тільки батьківський дім, а й країну; епізод підготовки до весілля; епізоди, пов'язані із Степановим братом та його дружиною; прихід сільських музик; прибуття нареченого та інші. Кожен з епізодів є промовистим та багатим на візуальні образи, вираження переживань та почуттів героїв.

Для аналізу «під мікроскопом» ми обрали декілька фрагментів з новели. Композиційно новелу можна поділити на чотири частини: приїзд доньки Катрі до батьків з Донбасу, підготовка до весілля, приїзд нареченого та власне весілля, від'їзд молодого подружжя та прощання Катрі з батьками. З тексту оповідання дізнаємося, що Катря – наймолодша з трьох дочок Степана Безверхого, їй уже повернуло на третій десяток, близько півроку вона жила і працювала на Донбасі, приїхала до батьків, щоб повідомити батькам про одруження. З самого початку твору, коли Катря переступила поріг батьківської хати, відчувається напруженість та роздратування у мовленні та поведженні героїні. Вона або уникає запитань батьків, або відповідає неохоче, стомлено. Особливо це стосується розпитувань про нареченого, складається враження, що Катря щось приховує. Весь її зовнішній вигляд та настрої говорить, що дівчина переживає стан тривоги, занепокоєння, душевної дисгармонії: «...схожа на гарненьке ображене дитя з великими очима, повними дорослого смутку...» [10, с.147].

Портрет нареченої змальований таким чином, щоб наголосити: вона ніби поєднує старі звичаї та нові переконання. Це уособлюється в калиновому вінку – традиційному елементі вбрання молодої, що символізує чистоту та невинність, та білій фаті – новому, міському звичаї, непритаманному українській весільній традиції. Вбрання також біле – нова мода. На противагу цьому змальовано образи дівчат та молодий. Вони вбрані у традиційні вишиті сорочки,спідниці – національні костюми. Навіть сам настрої та зовнішній вигляд жіноцтва контрастує з Катриним – вони рум'яні, сповнені життя, а наречена – бліда, здається виснаженою та змученою.

Одним з найпромовистіших є епізод, коли всі запрошені гості на весіллі починають співати. Пісня є невід'ємною частиною життя українців, особливим ритуалом на будь-якому народному чи родинному дійстві.

«Жінки завели пісні, простої, не весільної, бо такі розуміли: якщо «В нашій княгині» не личить молодій, то «А в нашого князя» аж ніяк не личить молодому. Такий дутель – і князь?.. Ні!

Катря, осмілила після двох чарок шампанського, теж пристала до пісні, зразу тихенько, немов сама собі співала, коли ж чоловіки потужними басами заглушили підголоска, взяла раптом першим, дзвінким і чистим, як бурунець на дні криниці, голосом:

Ой, братіку, сокілоньку,

Ой, братіку, сокілоньку,

Та візьми ж мене на зимоньку...

Від цієї давньої, ущерть налітої смутком пісні, з якою виросло не одне покоління хуторян і не одне покоління пішло на той світ, у жінок бриніли сльози на віях, а чоловіки хмурились, сумнішали очима й прохмелялися, наче й не пили, а Грицько Байрачанський витав своїм тремтливим тенором високо-превисоко, як одинокий птах попід хмар'ям. Здавалося, не десятки людей співало ту пісню, а одна многогласа душа... Ще вчора Олексій Цурка тинявся в селі побіля клубу п'яленький, шукаючи собі "ворога", щоб одвести душу, а знайшовши (то був колишній бригадир), підходив до хлопчаків і благав першого-ліпшого: "Ванько, піди займи бригадьора, хай він тебе вдаре, я йому піку наб'ю"...

Ще недавно Параска Шмуркова з піною на губах гризлася з сусідкою Ялосоветою Кравченчихою за межу, як орали на зиму... А сьогодні всі вони плечима до пліч сиділи за столами й співали пісню, знану ще з дитинства, і були схожі на слухняних та поштивих дітей одних батька-матері. Вони то були – і не вони.

– Дають хохли! – захоплено сказав до молодого хлопчина, що приїхав разом з ним «Волгою». Голосно сказав, сподіваючись, мабуть, що його за пісню не розчують.» [10, с. 156-157]

Катря, спочатку тиха та сором'язлива, після випитого шампанського почала поводитися більш розкуто. Епізод створює виразні слухові образи в уяві читача. Дівчина спершу несміливо, тихо, а потім все впевненіше дзвінким першим голосом завела старої пісні «Ой, братіку, сокілоньку...». Пісня викликає смуток в усіх присутніх гостей, не в однієї жінки на очах починають бриніти сльози, кожній пригадується власне горе, навіть чоловіки втратили туман хмелю в очах, враз посмутніли і враз стали серйозними.

Тонким голосом, таким, що «от-от надломиться», автор наділяє ще одну героїню своєї малої прози – Марфу Яркову з новели «Три зозулі з поклоном...». Героїні мають різні історії, у кожній свій біль і своя радість, однак така деталь не є випадковою, даремно автор наділяє їх однаковим тембром голосу. Григорій Тютюнник вимальовує образ талановитої, поетично обдарованої та чутливої особистості, що має складну долю, власний біль виражає пісню. У такий спосіб він захоплюється талантом простих українських дівчат, радіє та плаче разом з ними, співчуває їхньому болю.

До Катриної пісні приєдналися усі запрошені гості, здається, більше немає окремих людей, а є лише «одна многоголоса душа». Єдність українського народу виявляється саме у пісні. Кожен з запрошених гостей має своє життя, свої проблеми, деякі не можуть знайти спільної мови один з одним, деякі сваряться. Найчастіше конфронтації виникають на особистому та побутовому рівнях, однак на весіллі відбувається порозуміння та єднання таких різних, не схожих одна на одну, душ. Люди на очах змінюються. На перший погляд люди не змінюються ззовні, вони залишаються такими, як і були, проте читач розуміє – усі вони



змінилися. Усі конфлікти, зіткнення думок та характерів залишилися позаду. Колишні вороги сидять поряд і співають. Їх змінила саме пісня. Добре відома кожному з дитинства, вона скинула з людей не тільки роки, а й весь негатив. У мить вони стали, мов діти, спокійні та смиренні, усі сиділи пліч-о-пліч. У пісні відбулося єднання душ українського народу. Найбільше здивували міських гостей, адже вони не звикли не тільки до такого дійства, а й до кардинальних змін у поведінці людей. Боярин (товариш молодого з міста) не приховує свого захоплення простим народом, він вражений до глибини душі.

Пісня змінила не тільки гостей на весіллі, а самих молодих: Катря журливою піснею намагалася достукатися до душі молодого, зламати льодову стіну між ними. І їй вдалося. Українська пісня справді творить дива. Молодий також змінюється на очах – його крижане серце розтануло: «...теж сміявся – не скупо вже й не зверхньо, а щиро по-людськи – і виявилось, що сміх у нього тихий, м'який, як у захопленого хлопчика, а зуби рівні та білі. Він обіймав Катрю за стан, чув під пальцями її гостренький твердий живіт, і приємна хвиля батьківської любові огортала його.» [10, с. 159]. Цей кадр створює глибокозмістовну візуальну картину – коротким жестом молодий виражає всю свою любов та турботу про наречену, як і Катря в попередньому епізоді, торкається лона, мов прагне захистити їх обох, бере відповідальність за них. Чоловік прийняв оточення Катрі, а воно прийняло його. Одразу зникла напруга, він перестає бути чужим та зверхнім. Змінилося навіть звертання – «*Катюша...*», єдиним словом він виражає своє тепле ставлення. Незаперечним фактом для уважного читача стає взаємна закоханість молодих, а холод між ними та переживання обох героїв були спричинені тимчасовими обставинами.

Проаналізовані епізоди є довершеними у смисловому та виражальному плані. Григор Тютюнник майстерно поєднав візуальний та рецептивний компоненти, що допомагають читачеві зрозуміти авторський задум, розтлумачити символи та ідеї, закодовані автором.

Новела «**Три зозулі з поклоном**» значно менша за обсягом ніж попередня, тому відповідно менша кількість епізодів. Однак, Григор Тютюнник лаконічно та надзвичайно влучно робить кожен момент твору промовистим, насиченим підтекстовими смислами та художніми деталями. Він майстерно виписує кожного персонажа не тільки як візуальний образ, а й заглиблюється у їхні психологічні стани та переживання.

Епізод, який проаналізуємо, умовно назвемо «Посиденьки в родині Михайла та Софії». Робимо акцент саме на такому формулюванні назви, адже Михайло з Софією були справжньою родиною. Їхні стосунки були засновані на любові та довірі. Марфа ж з Карпом знаходяться окремо один від одного, вони чужі одне одному. Через це жінка страждає, вони не є справжньою родиною.

«Вони до нас на посиденьки ходили, Карпо і Марфа. Щовечора. І гомонимо бувало втрюх або співаємо потихеньку. Тато баритоном, а я другим йому допомагаю, а Марфа першу веде. Голосок у неї тоді такий був, як і сама вона, ось-ось наче переломиться, ну, ловкий. А Карпа хоч викинь. Сидить у стелю дивиться. Або у вуса дме, то в один, то в другий – розпушує. То я йому галушок миску гарячих (він їсти страх любив), ложку в руки – їж, Карпе! І тьопає, як на себе кидає. Ми співаємо, а він вусами пару з миски ловить та сопе так, що каганець на столі як не погасне. «Я, – каже, – картоплю в галушках люблю. Картоплі треба більше кидати у галушки». Товстопикий був, товстоногий. І рудий – матінко ти моя... Як стара солома. Марфа проти нього – переплочки. Ото гляне було, як він над галушками катується, зітхне посеред пісні й одвернеться, а сльози в очах, наче дві свічечки голубі. До тата... Я ж бачу. А він затулить надбрів'я долонею і співає. Або до тебе в колиську всміхається та приколисує легенько.

– Ти, Михайле, кажу, хоч би разочок на неї глянув. Бачиш, як вона до тебе світиться. А він:

– Навіщо ж людину мучити, як вона й так мучиться?

Очі мамині сухі, голос ані здригнеться, і я чую за ним: спогади її не щемлять їй і не болять – вони закамяніли.» [10, с. 283]

Промовистим є те, що саме Марфа з Карпом приходять до сусідів, а не навпаки. Імовірно, це зумовлено тим, що вони не можуть покинути маленьку дитину, або тим, що «родинне гніздечко» Михайла побудоване на взаєморозумінні та любові. Відповідно і атмосфера там панує тепла, привітна, затишна. Про будинок Марфи не сказано жодного слова, його, ніби й зовсім не існує. Всі сидять за столом, що створює враження безкінечності, родинного кола, циклічності буття.

Автор змальовує близьку дружбу між сусідами, кожного вечора вони збираються на посиденьки, просто розмовляють чи співають. Карпо знаходиться відсторонено від усіх, не бере участі ні в розмовах, ні в піснях: як про нього говорить автор – «хоч викинь».

Михайло співає баритоном – це низький чоловічий голос, середній між тенором та басом, за звучанням він оксамитовий, глибокий. Ця деталь характеризує його як справжнього чоловіка, сильного, вольового. Його дружина, Софія, співає другим голосом, і цим, немов доповнює чоловіка, є його продовженням, стоїть за ним. Марфа ж веде першої – її голос тонкий та тендітний, немов от-от зламається, це свідчить не тільки про неабиякий талант дівчини, а й про високу емоційну напругу, яку вона переживає. У співі вона виявляє свої істинні почуття, вкладає у пісню всю душу.

Карпо помітно виділяється з ідилічної картини єднання голосів та душ. Він духовно обмежений, приземлений. Поки всі співають чоловік або дивиться в стелю, помітно нудьгуючи, або їсть. Дуже яскравим є опис того, як він їсть – «...тьопає, як на себе кидає...» [10, с. 283]. Негативна конотація цієї фрази підкреслює його обмеженість та приземленість, зазвичай він не бере участі в розмовах, лише про страви говорить натхненно, з запалом. Автор зовсім не змальовує як вечеряють інші герої. Здається, що подібні приземлені речі їм зовсім нецікаві, вони високодуховні, мають потяг до прекрасного, не ставлять фізіологічне на перше місце: «*Ми співаємо, а він вусами пару з миски ловить та сопе так, що каганець на столі як не погасне*» [9, с. 283].



Портрет Карпа змальовано всього декількома штрихами, однак це зображення є дуже виразним: «Товстопикий був, товстоногий. І рудий – матінко ти моя... Як стара солома. Марфа проти нього – перепілочка.» [9, с. 283]. Молода жінка, немов маленька степова пташка, що любить свободу, прагне бути щасливою та вільною. Подальша характеристика чоловіка здійснюється його вчинками: «над галушками катується». Домінантною рисою його характеру постають приземленість, обмеженість.

Всім своїм еством, вчинками, словами Карпо неприємний Марфі, поряд з ним вона здається ще меншою, тендітнішою і неймовірно нещасною. Кожен погляд на свого чоловіка завдає їй невимовного болю. Вона сором'язливо відвертається, намагається приховати незручність і сльози в блакитних, мов небо, очах. Автор застосовує ще одну опосередковану деталь, щоб охарактеризувати шлюб Марфи з Карпом: вони не мають дітей. Це, ніби доводить, що кохання між ними немає і бути не може, їх нічого не пов'язує.

Софія дуже спостережлива і чутлива жінка, вона помічає, як Марфа благально звертає очі до Михайла. Жінки завжди краще за чоловіків відчують і розуміють подібні речі, однак вона не влаштовує скандалів, не псує стосунки з Марфою, а навпаки, каже Михайлові, щоб він хоча б раз поглянув на дівчину, вона ж тягнеться до нього. Софія по-філософськи ставиться до можливої конкурентки, вона жаліє її, розуміє як жінка жінку, і безмежно довіряє своєму чоловікові. У відповідь чоловік говорить, що не хоче мучити людину порожніми обіцянками, вона і так мучиться. Більш виразними та рішучими за його слова є лише жести та вчинки – Михайло прикриває надбрів'я рукою, мов хоче приховати очі, закритися, він намагається уникати зорового контакту з Марфою. Весь час він гойдає сина в колиці та з посмішкою поглядає на нього. Цим жестом чоловік хоче підкреслити, що він – сімейна людина, має сина і в жодному разі не залишить його, не хоче обнадіювати Марфу, аби не завдавати їй ще більшого болю.

Дуже цікавим є образ Софії, дружини Михайла. Це надзвичайно мудра жінка, що, власне, й підкреслює її ім'я. Вона кохає свого чоловіка, проте не відчуває до Марфи ненависті як до можливої суперниці, вона людськи жаліє її. Забігаючи наперед, скажемо, що в майбутньому Софія теж не триматиме зла на Марфу: «у горі ні на кого образи нема, тільки суцільне горе». Нам невідомо, чи ревнувала вона Михайла колись в минулому, проте з аналізованого епізоду можемо впевнено стверджувати, що вона йому довіряє, як і має бути у шлюбі. Разом вони утворюють гармонійну пару, тому й листи з Сибіру Михайло пише Софії – «Моя єдина у світі Соно...».

Жінки кохали одного чоловіка, а тепер мають одне горе на двох. Тільки Софія має розраду – сина, що так схожий на її коханого, а Марфа ж не має нічого – саме горе. Коли Софія розповідає дивовижну історію спорідненості душ, вона майже не виявляє емоцій: «Очі мамині сухі, голос ані здригнеться, і я чую за ним: спогоди її не щемлять її і не болять – вони закам'яніли» [10, с. 284]. Однак це лише зовнішній прояв, оповідачеві здається, що біль більше не ятрить материну душу. Та чи дійсно це так? Очевидно, що спогади втратили свою яскравість, біль вщух, але рубці від глибоких ран залишаються на все життя, і час від часу з новою силою нагадують про себе.

З тексту зрозуміло, що Михайло кохав тільки Софію, але з Марфою вони були поєднані особливим зв'язком, їх можна назвати спорідненими душами, що кличуть одна одну, а відгукнутися не можуть.

**Висновок.** Проаналізовані епізоди виражають психологічні стани героїв, що поєднуються з зображальним компонентом, діалоги «працюють» на розкриття переживань персонажів. Психологічна змістовність епізодів виражається як у візуальному компоненті новел – зображенні портретних характеристик, жестів; так і в мовленні героїв (діалогах, монологів, внутрішньому мовленні), жестах, вчинках. Аналіз епізодів, здійснюваний методом повільного прочитання, є надзвичайно ефективним способом виявлення як психологічного змісту твору, так і майстерності письменника.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Даниленко В. Енергія болю (Психічна травма в художньому світі Григора Тютюнника) / В. Даниленко // Слово і час. – 2000. – №4. – С. 27–29.
2. Довженко М. Григорій Тютюнник. Вогник далеко в степу / М. Довженко // Все для вчителя. – 2001. – №7. – С. 27–33.
3. Клочек Г. Д. Поетика візуальності Тараса Шевченка: монографія / Григорій Клочек. – К.: Академвидав, 2013. – 256 с.
4. Клочек Г. Д. Енергія художнього слова. Збірник статей. – Кіровоград: Редакційно-видавничий відділ Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, 2007. – 448 с.
5. Клочек Г. Д. Текстова інформативність у Григора Тютюнника: діамантова щільність: аналіз одного речення з оповідання «Син приїхав» / Григорій Клочек // Дивослово. – 2016. – №5. – С. 38–42.
6. Макки Р. Диалог: слова для писателів, сценаристів і драматургів / Роберт Макки; Пер. С. англ. – М. Альпина нон-фикшн, 2018. – 318 с.
7. Мороз Л. З. З любові й доброти: (Григорій Тютюнник): Літ.-крит. нарис / Лариса Мороз, - К.: Рад. письменник, 1984. – 182 с.
8. Неживий О. І. «Поговорити, Григир, треба...» Двадцять п'ять років літературному музею Григора Тютюнника / О. І. Неживий, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка: Українська література в загальноосвітній школі №2, 2014.
9. Сычев Б. Сочинение – анализ эпизода / Б. Сычев // Литература в школе. – 2003. - № 9. – С. 33–37
10. Тютюнник Г. М. Твори. Книга I: оповідання / Упоряд. А. Шевченко. Переднє слово О. Гончара. – К.: Молодь, 1984. – 328 с.
11. Фашено В. В. у глибинах людського буття: Етюди про психологізм літератури / Василь Фашенко. – К.: Дніпро, 1981. – 279с.



УДК 821.161.2. 09 КОСТЕНКО

Наталія ЛОЗОВА

**ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОГО СВІТУ ІСТОРИЧНОГО РОМАНУ ЛІНИ КОСТЕНКО «МАРУСЯ ЧУРАЙ»**

(студентка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Клочек Г. Д.

У статті розглядаються особливості художнього світу історичного роману Ліни Костенко «Маруся Чурай». З'ясовується зміст поняття «художній світ літературного твору», детально характеризується українська природа, її краса, візуалізуються історичні обставини України XVIII століття. Природа показана у різні періоди року – весняна, осіння, зимова. Особлива увага звернена на образ Полтави як середньовічного українського міста.

**Ключові слова:** Ліна Костенко, «Маруся Чурай», України XVIII століття, художній світ, візуалізація,

Письменницький феномен Ліни Костенко зумовив різні концептуальні підходи осмислення, репрезентовані у працях С. Барабаш, В. Брюховецького, І. Дзюби, П. Іванишина, М. Ільницького, Г. Клочка, О. Ковалевського, М. Коцюбинської, Г. Кошарської, І. Кошелівця, А. Макарова, Г. Маковей, Р.Мариняк, В. Моренця, О. Никанорової, В. Панченка, О. Пахльовської, І. Пономаренко, В. Саєнко, Т. Салиги, Е. Соловей, В. Сулими, О. Тарана, Л. Тарнашинської, І. Фізера та ін.

**Актуальність дослідження.** Категорію «художній світ літературного твору», її складові та естетично-смыслову значимість розглядали такі відомі вчені як М. Бахтін, Д. Ліхачов, Ю. Лотман та інші дослідники. У сучасному літературознавстві цю проблематику розробляють Г. Клочек, В. Халізеєв, П. Іванишин та ін. Необхідність окреслити всі смислові інтенції поняття «художній світ», яким давно оперували в літературознавстві, наразі є вимогою часу. До цього поняття повертаються кожен раз, коли мова заходить про творчість того чи того автора, але наукове обґрунтування воно отримує лише в сучасному літературознавстві (Г. Клочек). Актуальною є потреба з'ясувати всі складові цього поняття.

**Метою цієї роботи** є дослідження особливостей художнього світу історичного роману Ліни Костенко «Маруся Чурай».

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

– з'ясувати, що означає поняття «художній світ»;

– охарактеризувати художній світ роману за схемою: природа, її зображення, візуалізація України XVIII століття.

Термін «художній світ» став настільки вживаним, що виникла потреба чіткіше означити його смисли і конкретизувати значення. Як зазначив Г. Клочек: «Справа в тому, що кожний письменник, так само, як, в принципі, і кожна людина, наділений своєрідним баченням навколишнього світу. Усі ми по-різному сприймаємо й оцінюємо людей, природу, маємо свої улюблені кольори, запахи, звуки. Особливістю талановитого митця є те, що він гостріше, а тому й своєрідніше сприймає навколишній світ. І ця його своєрідність світосприймання обов'язково визначає самотність твореного ним художнього світу» [4, с. 474-475].

Таким чином, як стверджують літературознавці Пахаренко В. І. та Малигіна Л. М., «художній світ – це універсальна, гармонійна, завершена в своїй побудові, віртуальна літературна образна система з власними законами, логікою, символами, духовно-естетичними ідеалами, що є своєрідним освоєнням світу через призму світосприймання письменника. У світі художньому зовнішній світ освоюється через слово, художній образ, символ, а також з допомогою інших художніх засобів. Художній світ співвідноситься з реальним світом як мікрокосм з макрокосмом. Художній світ твору як явище, що постійно, щоразу заново освоюється реципієнтом – завжди відкрите, воно змінне з часом, доповнюється і розвивається» [6, с. 114]. Автор переносить свій життєвий та духовний досвід у художній твір. Окрім того, письменник насичує літературний твір ідеями епохи та культурного середовища, натомість твір збагачує епоху новими ідеями, поглядами та переконаннями, тобто є своєрідним новим духовним освоєнням світу.

Художній світ претендує і на відокремленість від інших метафізичних світів. Він існує як самостійна відкрита система, що інтуїтивно відчувається читачем з перших слів чи сторінок художнього твору. Художній світ сприймається читачем емоційно, крізь призму власного бачення. Тобто, створений письменником художній світ твору, читач розглядає з погляду власного життєвого досвіду. Художній світ, як універсальна категорія, не зафіксований у часі в певний момент, а протяжний хронологічно. Він поєднує у собі в різних естетичних та літературних проявах минуле, сучасне та майбутнє. Читач освоює текст, а текст, у свою чергу, освоює читача, змушуючи його думати, сприймати світ, відчувати, бачити як автор, формуючи в ньому певний стан, переживання, бажання.

Для розкриття особливостей художнього світу історичного роману Ліни Костенко «Маруся Чурай», ми звернули увагу на відображення природи та історичних обставин України у XVII ст.

Майстерно відображаючи природу в своїх творах, Ліна Костенко не тільки надає читачам можливість отримати естетичну ейфорію, а й спонукає їх задуматись над вічними проблемами людського буття. Для цього вона використовує усі можливі прийоми зображення пейзажу. Поетеса часто зображує природу у контрасті з почуттями і переживаннями ліричного героя.

Внутрішній художній світ роману «Маруся Чурай» відображає основні моменти соціально-політичного та духовного життя України середини XVII ст. Читаючи роман, ми ніби телепортуємося в ті часи, коли





Україна виборювала свою незалежність. То був період Хмельниччини. Перебуваючи в цьому світі, ми відчуваємо атмосферу того часу. Спиймаючи роман, наші емоції хаотичні, живі, нам здається, що ми перебуваємо разом з його героями в тогочасній Україні. Ми так само відчуваємо всю красу української природи, милуємося нею, а також спостерігали жахливі картини розорених українських міст і сіл. І ми навіть не підозрюємо, що наше знайомство з тією історичною епохою тонко скеровувалось автором роману – із безлічі можливих персонажів, фактів, деталей вона вибирала тільки ті, що у своїй сукупності давали можливість утворити найбільш точне уявлення про тогочасну епоху.

Полтава XVII ст. – полкове місто, а це значить, що вона укріплена: має свою фортецю. Центральна частина міста оточена високими земляними валами, на яких піднімаються спостережні вежі. Кілька в'їзних воріт. Довгий час про саму фортецю згадується епізодично («*Вартуй! Вартуй! – з Курилівської брами. «Вартуй! Вартуй! – від Київських воріт»* [3]), але в розділі «Облога Полтави» сама фортеця і її, сказати б, захисна функція будуть показані значно виразніше.

Степи і ніч. І хвища над степами.  
 Полтавський шлях сніги перемели.  
 Вороже військо ломиться у брами.  
 Глухі ворота. І мовчать вали.  
 Стоїть обоз по груди у заметах.  
 Вже встигли сани льодом обрости.  
 Терпи, Полтаво. Помолись за мертвих, –  
 передні коні в'їхали в хрести! [3]

Та межі міста не обмежувалися фортечними валами. Більша частина міщан жила в передмісті, яке оточувало фортецю і яке своїми будівлями, левадами та й способом життя мешканців нагадувало велике село. Воно було досить розкидане, і в ньому виділялися не тільки кутки, а й окремі хутори. В одному з них, що розмістився на березі Ворскли, і стояла хата, де жила Маруся з матір'ю. За Ворсклю – прадавній ліс, у якому прорубана просіка – дорога до недавно збудованого Христовоздвиженського монастиря, позолочені бані якого виразно виднілися на темно-зеленому тлі лісу.

Розділ починається прекрасним описом української природи, яка навіває спокій:

Багряне сонце. Дужка золотава  
 Стоїть над чорним каптуром гори.  
 На п'ять воріт зачинена Полтава  
 Ховає очі в тихі явори.  
 Спадає вечір сторожко, помалу,  
 Ворушить зорі в темряві криниць.  
 Сторожа ходить по міському валу,  
 І сови сплять в западинах бійниць [3].

Такий загальний план нашого уявного бачення тогочасної Полтави. У процесі знайомства з твором він дещо деталізується. Поетеса кілька разів варіює такі пейзажні деталі: місячна ніч, річка, верби над нею, річковий млин. Згадуються високі явори, садки, левади, город, тин, ворота, споришеве подвір'я... Все це характерні деталі типового українського довкілля. Саме вони надають зображуваним картинам національного колориту.

«Маруся Чурай» – твір драматичного, навіть трагічного звучання, і тому в ньому дуже мало замильовано-ідилічних картин української природи та українського життя. Характер дівчини є привабливим саме тому, що уособлює найкращі риси народу, дочкою якого вона була. Зі спогадів Марусі ми дізнаємося про деталі побуту і звичаїв козацтва, міщан Полтави та багатьох інших людей. Прекрасний чарівний світ поетичного свята Івана Купала згадує дівчина:

Чомусь згадалися ночі на Купала...  
 Зірками ніч висока накрапала.  
 Бездонне небо і безмежний світ,  
 а нам всього по вісімнадцять літ.  
 Такі несмілі, ще тремтять уста.  
 Отак до ранку – ніч і висота.  
 А ще згадалось – колесо вогненне  
 з гори в долину котиться проз мене.  
 Обкручене соломою, летить  
 і палахтить на вітрі, палахтить!  
 І розгубивши іскри увсібіч,  
 обвуглене, заточується в ніч... [3].

У милих спогадах дитинства вимальовуються зворушуючі картини буденного життя: осінні збори врожаю, луціння квасолі у дворі. А на зимові свята щедрівки, яскраві картини Різдва, Водохрещення:

На Ворсклі хрест вирубують опішнями.  
 Заллють водою, уморозять в лід.  
 Горбаті верби льодяними клішнями  
 скляні бурульки струшують з борід [3].

Подібні образні живописні вставки дають змогу відчути національний колорит тогочасного життя, його українськість.



Але повернемося до зображень природи, які є суттєвими чинниками художнього світу роману.

Ліна Костенко у змалюванні природи України застосувала ефективний прийом, витворюючи бачення природи у колообігу: **літо – осінь – зима – весна**.

Чураївну судили влітку. Страта мала відбутися біля кладовища, за містом, у ковилевому, ще політньому зарошеному степу. За кілька тижнів після помилювання та смерті матері Маруся Чурай вирушила на прощу до Києва. Була рання осінь. Для дівчини, яка ніколи не полишала рідних місць, ця подорож була справжнім відкриттям своєї Батьківщини – перед нею постала її природа в усій своїй красі. Це було хвилююче відкриття, що викликало у чутливої до краси дівчини сплеск високої любові до рідної землі:

Буває, часом сплпну від краси.  
Спинюсь, не тямлю, що воно за диво, -  
оці степи, це небо, ці ліси,  
усе так гарно, чисто, незрадливо,  
усе як є – дорога, явори,  
усе мос, все зветься – Україна.  
Така краса, висока і нетлінна,  
що хоч спинись і з Богом говори.

Подорож була довгою. Ласкавість ранньої осені змінювалась на незатишність пізньої – дощової і холодної. І немовби в унісон із цією зміною у природі, Маруся Чурай відкривала Україну з іншого боку – на тлі її прекрасної природи вона бачила страхітливе страждання свого народу, доведеного до відчаю польсько-шляхетськими гнобителями. Зруйновані, злиденні «удовині села» по дорозі від Лубен до Києва – це теж образ тогочасної України, що відкрився Чураївні. Контрастно показуючи розкіш української природи і убогість селянського життя, Ліна Костенко продовжує Шевченкову традицію.

Як зазначив Г. Ключек: *«Така творча спадковість – це навіть не традиція, а об'єктивне відбиття української реальності, що тягнеться через усю історію нашого народу, включаючи і сьогоднішню. Розкішна природа, багатуща земля і злиденне існування народу на цій землі – це вічний контраст, пояснити який можна тільки одним: багатовіковою неволею українського народу, що з усіх боків був оточений недругами, які із заздрістю зазирали на його землі і сунули, сунули на них безнастанно...»* [1].

Так, у шостому розділі «Проща» ми бачимо давно знайомі, звичні риси української природи, на тлі якої скупі, лаконічно окреслено реалії тогочасного життя. Історія обережно торкається до життя природи, але додає до звичних картин свої специфічні й дуже виразні деталі:

Як глянеш упростаж – дорога в намисті.  
Ці барви черлені і жовтогарячі,  
Ці щедрі сади у багряному листі! –  
А люди бредуть і бредуть, як незрячі [3].

Також, у цьому розділі ми бачимо детальний опис народу, який вмів гарно працювати, а співочий талант полтавських дівчат не забувається аж через багато років.

Люблю Полтаву. Люди там не сонні.  
І місто славне. Де ти там живеш?  
Купців полтавських бачив я в Саксонії,  
на Шльонську і по землях франків теж.  
Шаблі там не ржавіють у коморах  
і кінську зброю миші не гризуть.  
А що вже порох, – добрий роблять порох,  
в бочки зсипають, гетьману везуть.  
Які у вас там питія і страви!  
А як співає дівчина оця!.. [3].

Маруся Чурай повернулася із прощі уже під зиму. Поетеса раз у раз подає панорамні картини української зими:

Зима старенькі стріхи залатала.  
Сніги рожево міняться в полях.  
Сніги, сніги... Сліди ще тільки вовчі.  
Порожній степ, і тиша до небес.  
Ген хуторів причаєність глибока.  
Он хтось іде в Полтаву з клумаком.  
І далина на всі чотири боки  
перехрестилась чорним вітряком.

Закидана снігом хата, в якій самотньо живе Маруся Чурай. Зима – це час фізичного і духовного згасання дівчини. Останні два рядки про відповідність, повну синхронізованість «станів» природи та ліричної героїні. Тонко реагуючи на «стани» природи, поетеса повідує нам про них, «заражає» ними нас. Завдяки їй ми глибоко проймаємося співчуттям до героїні. У восьмому розділі «Облога Полтави» Ліна Костенко змальовує життя Марусі взимку, що ще раз підкреслює трагічну долю дівчини:

Такий Свят-вечір, що нема й куті...  
Був у Марусі. Снігом замело.  
Прийшов до неї, навіть не зраділа... [3].



Так, штрих за штрихом, риса за рисою, деталь за деталлю, вимальовує поетеса розгорнутий ліро-епічний образ української землі, яка посідає в її творі центральне місце поруч із головною героїнею.

Україна XVII століття зображена у творі Ліни Костенко правдиво, реалістично, з усіма її сумними й світлими рисами. Причому світлим поетеса надає явної переваги. Навіть у час війни та розрухи українська земля здається героїні її роману чарівною, світлою. І в цьому немає нічого дивного. У годину тяжких випробувань краса рідного краю стає особливо близькою й дорогою.

Коротке життя Марусі Чурай закінчуватиметься квітучою весною. Про весняне пробудження природи поетеса говорить просто, але відтворювані нею картини є такими зримими, вони такі барвисті й пахучі, так збуджують нашу уяву, що, видається, усі раніше пережиті нами весни повертаються із призабутих глибин пам'яті й накладаються на цю, зображену поетесою весну:

Уже в дітей порожев'їли личка.  
Уже дощем надихалась рілля.  
І скрізь трава, травиченька, травичка!  
І сонце сипле квіти, як з бриля.  
Вже онде щось і сіють у долині.  
Вже долітає пісня з даліни.  
Вже горлиця аврукає в бруслині,  
стоять в заплавах золоті лини.  
Тут коло нас така зелена балочка,  
там озеро, не видно йому дна.  
Вже прилетіла голуба рибалочка,  
ніс в неї довгий, довший, ніж вона.  
Вже й дикі гуси в небі пролітали,  
вже й лебеді кричали крізь туман.  
Вже ходять в болотах біля Полтави  
ходуличник, крохаль і турухтан [3].

Зовсім не випадково поетеса завершує роман «весняним» розділом. На перший погляд, це не відповідає настрою, який виникає від розуміння, що Маруся Чурай доживає останні дні. Здавалося б, усе повинно бути навпаки – треба, щоб природа «плакала» над смертю героїні, а не розцвітала по-весняному. Та Ліна Костенко наголошує на тому, що життя триває, воно прагне кращого майбуття.

Так, Маруся Чурай помирає від сухот, а точніше, від пережитих душевних страждань. Але у цьому світі залишаються надовго, можливо, й назавжди, її пісні. Назавжди ми запам'ятаємо Марусю Чурай як видатну піснетворку.

Творення пісні для Марусі є чи не головним способом самовираження. Багата, незвичайна інтенсивність емоційного життя Марусі – це той «тиск» почуттів, від яких вона звільнюється характерним для всіх обдарованих митців способом – через художню творчість.

Отже, приходимо до висновку, що зображена в романі природа є органічним складником образу України. Природа ця власне українська – і вона є одним із чинників того національного духу, яким пройнято весь твір. Окрім того, вона є одним із виразників складних художніх смислів роману.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ключек Г. Д. Історичний роман Ліни Костенко «Маруся Чурай»: навч. посіб. – Кіровоград: Степова Еллада, 1998. – 51 с.
2. Ключек Г. Д. «Художній світ як категоріальне поняття / Г. Ключек. Енергія художнього слова. Збірник статей. – Кіровоград: Редакційно-видавничий відділ Кіровоградського державного педагогічного факультету імені Володимира Винниченка, 2007. – 407 с.
3. Костенко, Л. Маруся Чурай / Історичний роман у віршах. – К: Дніпро, 1979.
4. Ліна Костенко: тексти та їх інтерпретація. Навчальний посібник-хрестоматія / Ідея, впорядкування та інтерпретація творів Григорія Ключека. – Київ: Видавництво «Український пріоритет», 2019. – 648 с.
5. Пахаренко В. І. Основи теорії літератури / В. І. Пахаренко. – К.: Генеза, 2007. – 296 с.
6. Пахаренко В. І. Художній світ письменника: особистісний, текстуальний та культурний контексти / В. І. Пахаренко, Л. М. Малигіна // Science and Education a New Dimension: Philology. – 2013. – Iss. 13. – С. 113–117
7. Поетична історіософія Ліни Костенко: безсмертя Духу / Світлана Барабаш. – Кіровоград, 2003. – 79 с.

УДК 821.161.3.09 АЛЕКСІЄВИЧ

Ольга ПОЧТАР

### СВІТЛАНА АЛЕКСІЄВИЧ. ЧАС SECOND-HAND (КІНЕЦЬ ЧЕРВОНОЇ ЛЮДИНИ): ЛЮДИНА В ЕПОХУ ЗЛАМУ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ СИСТЕМИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Ключек Г. Д.

У статті розглянуто творчість білоруської письменниці Світлани Алексієвич, жанр «література факту». На основі аналізу праць дослідників творчості письменниці та періоду СРСР визначено основні змістові концепції її «книжки голосів» «ЧАС SECOND-HAND (кінець червоної людини)». Охарактеризовано такий жанровий вид літератури non-fiction як «диктофонна література».

**Ключові слова:** Світлана Алексієвич, епоха СРСР, література non-fiction, історія голосів, документально-художня література.

Книжка Світлани Алексієвич «ЧАС SECOND-HAND (кінець червоної людини)», яка разом з іншими творами письменниці відзначена Нобілевською премією, з формулюванням «за багатоголосу творчість –



пам'ятник стражданню і мужності у наш час» є видатним твором художньо-документальної літератури. Література факту вимагає від автора не лише бути в темі, а бути свідком подій, описувати реальність достовірно. Література факту – це записані людські голоси, вибрані серед мільйонів: у кожного своя правда, кожен хоче бути почутим.

**Метою** статті є аналіз творчості Світлани Алексієвич в контексті «літератури факту» як жанру нової журналістики, що працює з «голосами» очевидців.

**Актуальність** забезпечується дослідженням твору Світлани Алексієвич «Час секунд-хенд» у контексті епохи СРСР з використанням методу «повільного прочитання», який дає можливість відкрити в творі нові грані його змістовності.

Важливі питання, що виникають під час дослідження літератури такого плану:

1. Де закінчується журналістика і починається література?
2. Література факту: фікція чи правдивість?
3. Робота письменника: репортаж чи художньо оброблений факт?

Для початку з'ясуємо походження літератури факту. Документальний напрямок зацікавлює митців наприкінці ХХ – початку ХХІ століття. Синонімами до цього поняття є також «документалістика», «фактографія», «диктофонна література».

Літературознавці документальну літературу розглядають як окремий різновид художньої прози, що дає можливість зафіксувати певну подію та обробити за допомогою художнього інструментарію. Найточніше визначення знаходимо у «Літературному енциклопедичному словнику»: «Документальна література – це різновид художньої прози, яка досліджує історичні події та явища суспільного життя шляхом аналізу документальних матеріалів, відтворених цілком, частково або у висловлюванні. Зводячи до мінімуму творчий вимисел, Д. л. своєрідно використовує художній синтез, відбираючи реальні факти, які самі по собі мають значні соціально-типові властивості» [5, с.98]

Особлива увага приділяється літературі факту у пост-колоніальний період: відкриття нових сторінок історії зумовлює пошук уваги до життєвого матеріалу та неперевіраних історичних фактів. Процес «розвінчування історії» поставив під сумнів ідеологічні догми суспільства, змінив мислення людей, дозволив поглянути на правду з іншого боку. Але художня література відрізняється поетичною функцією. Так, у єдності форми і змісту сухі факти перетворюються на епізоди болю, завдяки яким до читачів доноситься правда.

Отже, література non-fiction – це різновид літератури, яка перебуває на межі художності і документальності. Основними жанрами non-fiction є щоденник, автобіографія, біографія, мемуари, сповідь, листи тощо. З одного боку, література non-fiction претендує на визнання в її текстах суб'єктивної правди автора про нього самого; з другого ж, лише читач може або, демонструючи цілковиту довіру авторові, назвати цей текст документальним, або ж визнати наявність у творі поетичності й естетичності та перехилити чашу ваг у бік художності [2, с.30]

Серед українських авторів представниками «літератури факту» є Майк Йогансен «Подорожі філософа під кепом», «Кухня кадрів Дніпропетровськ» Максима Беспалова та «Станіславський феномен» Олега Криштопи, Богдан Логвиненко «Перехожі. Південно-Східна Азія», Наталія Гуменюк «Майдан Тахрір. У пошуках втраченої революції».

Яке ж місце «диктофонної літератури» серед інших жанрів? Як сплав документалістики та журналістського репортажу, ця література з'являється на виклики часу – революції, повстання, державні перевороти – слова очевидців, записані авторами, нагромаджуються як історичний матеріал.

Вперше літературу факту як монтаж «живих голосів» визнали завдяки таланту білоруської письменниці Світлани Алексієвич, лауреата Нобелівської премії 2015 року. Критики визначають цей факт як свідчення того, що твори, написані в жанрі «non-fiction», фактично визнані як явище високої художньої літератури.

Усі свої шедеври («У війни не жіноче обличчя», «Чорнобильська молитва», «Час секунд хенд» та ін.) Світлана Алексієвич скомпонувала з розповідей різних людей – ідеться про так звану диктофонну літературу, «літературу факту», non-fiction.

Особливий вклад білоруської російськомовної авторки – її «романи-голоси». Світлана Алексієвич – журналістка, працює в жанрі документальної прози. Її кар'єра розпочалася в районній газеті, після вступила на факультет журналістики Білоруського державного університету. Працювала у «Сільській газеті», журналі «Німан».

Кожна з її книг пройшла нелегкий шлях до публікації. У 1970-х до виходу готується збірка монологів емігрантів «Я поїхав із села». Проте видання так і залишилося неопублікованим через заборону з боку цензури.

У 1983 році вийшла книга «У війни не жіноче обличчя»: авторка особисто збирала епізоди завдяки опитуванню учасниць Великої Вітчизняної війни. Особливість цієї роботи у можливості погляду на війну з боку жінки (а ці спогади багато в чому відрізнялися від свідчень чоловіків).

Книга «Час second-hand (кінець червоної людини)» (2013; видання українською мовою – 2014) – це роздуми про явище homo soveticus, людський тип, що виникає внаслідок спроб радянської системи переробити психологію громадянина. Це остання книжка з циклу «Червона людина. Голоси утопії», над яким авторка працює більше тридцяти років. [3]

Скандальність твору лише привертає увагу до нього. Лише важливі та об'ємні праці, що не підпадають під ідеологію країни, можуть стати забороненими. В одному з інтерв'ю письменницю запитали, чи сприймають у Росії її твори, адже у Франції, Німеччині, Італії, США та інших країнах її книжки відомі



вельми добре, на що Світлана Алексієвич відповіла: «Кому й коли потрібна правда? - Я можу скласти думку лише із зустрічей, вони в мене були в деяких книжкових магазинах і на ярмарку Non-fiction у Москві. Завжди знайдеться десь 200 прихильників не твого покоління, людей, які не відмовилися від своїх ідеалів. Ще можу навести приклади з Яндекс та Гугла, де люди сперечаються, говорять про те, які є «за» і «проти». Адже декому потрібна Велика Росія й не потрібна ця жахлива правда. Мене тішить, що чимало молодих людей хочуть зрозуміти, як було насправді».

Її особливість полягає у тому, що авторка заявляє: *«Homo soveticus – це я»* [1, с.17]. Як і в інших книгах, голос автора тут присутній лише у передмові до твору «Записки співучасниці»: *«За сімдесят з гаком років у лабораторії марксизму-ленінізму створили окремих людський тип – «homo soveticus». Хтось вважає, що це трагічний персонаж, а хтось називає його «совком». Мені здається, я знаю цю людину, вона добре мені знайома, я з нею поруч, пліч-о-пліч, прожила чимало років. Вона – це я. Це мої знайомі, друзі, батьки»* [1, с.18.] У книзі немає моралізаторства, авторка намагалася чесно вислухати всіх учасників соціалістичної драми, адже сама брала в ній участь.

«Час second-hand» – це колекція голосів за два десятиріччя, досить умовно розподілених на дві частини: 1991–2001 та 2002–2012. Про свої книжки Світлана Алексієвич зізнається, що деякі монологи мандрують із книги до книги. Це книга про «homo soveticus» на стадії зламу суспільно-політичного ладу; це книга про людей, що стомилися спочатку від страху, а згодом від боротьби за свободу; це книга про наших батьків, дідусів та бабусь. Кожен чув історії від своїх рідних: у когось вони наповнені теплими спогадами про низькі ціни і «всі були однакові, бідність не була чимось поганим», а у когось це – спогади про ГУЛАГ та заслання, про доноси від найрідніших та страх бути підслуханим.

У книзі Світлани Алексієвич ми читаємо про одну, спільну для мільйонів історію, проте в житті людей вона внесла різні правки. Кожен з героїв «Часу second-hand» постає жертвою, не розуміє, за що варто каятися, адже всі вважали, що живуть правильно. Під час прочитання ми ніби ставимо касету у магнітофон: ось історія Василя Петровича, 87-річного пенсіонера, члена Комуністичної партії з 1922 року: *«Великий час! Ніхто для себе не жив... Уже ніколи ми не житимемо в такій великій і сильній країні. Я плакав, коли Радянський союз розвалився. Переміг обиватель. Воша. Черв'як»* [1, с.172].

У письменниці, що працює з «людськими голосами», ми читаємо про страшні перетворення свідомості у прорадянських людей. У розділі «Про красу диктатури і таємниці метелика в цементі» Олена Юрїївна розповідає: *«Радянською я народилася... Наша бабуся не вірила в Бога, зате вірила в комунізм»* [1, с.52]. Фактично, у людей були зруйновані моральні принципи, адже диктатура ставить свої рамки: ось це – добре, а ось це – погане, інакшедумців чекали лише заслання та смерть. Ідентичність як така у радянської людина була відсутня.

У розділі «Про братів, сестер, катів і жертв... та електрорат» Марина Ісайчик говорить про те, як люди знову повернулися до Бога за відсутності іншої надії: *«А колись у школі вчили, що Ленін – Бог, і Карл Маркс – Бог. Зерно в храми засипали», – говорить жінка. Під час війни влада згадала про церковні догми та закликала людей молитися за солдатів: «Сталін церкви відкрив...», «Брати і сестри... друзі мої...»* [1, с.61]. А до того ці ж люди були ворогами народу, «кулаками», яких безпощадно знищували.

Однією з найстрашніших сторінок радянської історії стала війна. І якщо у 40-х роках люди воювали за Батьківщину, то війна з фінами досі для більшості незрозуміла: *«Тато був на фінській війні, за що воювали так і не зрозумів, але треба було йти, і він пішов»* [1, с.52]. Зламана психіка, понівечені долі, зниклі безвісти, а найгірше – що «свої» були жорстокіші за ворогів. Олена Юрїївна згадує: *«Провоював наш тато всього пів року і потрапив у полон... Фіни їм протягували руки, рятували»* [1, с.53]. Коли закінчилася фінська кампанія, відбувся обмін полоненими. Фінів зустрічали з обіймами та привітаннями, радянських солдат оголосили ворогами народу. *«Почалися допити: як ти потрапив у полон? Ти – зрадник, ти свою шкуру рятував, а не Батьківщину»* [1, с.54] І люди теж вважали себе винними, так їх навчили.

Радянська ідеологія змушувала ставити думку більшовістів понад власне «Я». Люди поверталися з таборів зламаними морально та фізично, *«...аж за десять років заговорив, а до того – ні»* [1, с.55]. Рідко кому вдавалося зберегти внутрішню силу, знову навчитися радіти життю. Звісно, про це не говорили, подібні історії замовчуються, адже соромно зізнатися про утиски, особливо коли люди навколо обговорюють кожен твій крок. Світлана Алексієвич говорить, що людина з радянськими ідеалами суспільства не знає таких слів як «свобода» і «рівність».

Що для них була свобода? – можливість купити машину, читати книги, які хочеш, сміливо сварити владу: *«Горбачовські роки... Свобода й купони. Талони... купони... На все: від хліба до крупи та шкарпеток. Стояли в черзі по п'ять-шість годин... Але стоїш із книжкою, яку раніше ти не могла придбати, і знаєш, що увечері покажуть фільм, який раніше був заборонений, десять років пролежав на полиці. Кайф!»* [1, с.161].

Молодь, захоплена самою ідеєю всюдозволеності, вибирала лідерів не розумом, а серцем. Анна Іллівна згадує: *«Віра була щира, наївна віра... Повірили, що ось уже... уже стоять автобуси, які повезуть нас у демократію. Будемо жити в красивих будинках, а не в сірих «хрущівках», побудуємо автобани... станемо всі добрими». Раціональних доводів ніхто не шукав, було лише п'янке слово – «свобода»* [1, с.69]. Ніхто не казав, що з нею робити, для людей, які шойно звільнилися від диктатури, свобода була як промінь світла після довгих років у підземеллі – щастя, ейфорія, і ти не думаєш про те, що тобі треба зробити, ти вже щасливий.

Підсумовуючи висловлені роздуми, зазначимо, що людські голоси, котрі зазвучали на сторінках книг Світлани Алексієвич, зачаровують, тривожать, дивують та змушують знову і знову дослухатись до них,



дають читачеві можливість живого відчуття того, що відійшло у минуле, що стало історією. Роздуми ж автора, які знаходимо і в самих її книгах, і на сторінках періодики в інтерв'ю дають можливість читачеві осягнути глибину творчих пошуків письменниці, проникнути у процес творення історії нашої доби, яка неминуче відходить у минуле. Жанр голосів став для Світлани Алексієвич найприйнятнішим для відображення події через душу людини, він є надзвичайно живим і гнучким, дає можливість повноцінно зазвучати слову-спогаду, слову-пам'яті.

Історія після розпаду СРСР набирає обертів, і нам час подорослішати. Йти далі, зазирнути у глибини нашої історії, переосмислити ідеологічні догми, врешті-решт, послухати історії очевидців. Не тільки тих, хто згадає ковбасу за 20 копійок, а й тих, хто знає що холодні фінські ночі, убивства, страх наговорити зайвого, недовіра до близьких, сусідів.

Час секонд-хенд – це і досі наш час, це пережитки минулого, які не дозволяють рухатися вперед. Мислити не а критеріями ідеалів, а щастя та взаєморозуміння; не вішати на людей ярлики за походженням їхніх рідних, а оцінювати за діями.

Світлана Алексієвич говорить, що для кращого майбутнього треба чекати на нове покоління. Покоління тих, хто був на Майдані, хто дає відсіч стереотипам та упередженням, адже їхні батьки – все ще «червоні люди».

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексієвич С. Час SECOND-HEND (кінець червоної людини) / С. Алексієвич ; пер. з рос. Л. Лисенко. – 2-е вид. – К. : Дух і Літера, 2015. – 456 с.
2. Варикаша М. М. ЛІТЕРАТУРА NON-FICTION: ПОМІЖ ФАКТОМ І ФІКЦІЄЮ / М. М. Варикаша. // Актуальні проблеми слов'янської філології. – 2010. – №23. – С. 28–37.
3. Ігнатів Н. С. ТВОРЧИСТЬ СВІТЛАНИ АЛЕКСІЄВИЧ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ДУХОВНОГО ДОСВІДУ ПИСЬМЕННИЦІ / Надія Євгенівна Ігнатів. // Актуальні проблеми філології та перекладознавства. – С. 37–41.
4. Ігнатів Н. С. Жанрові пошуки художньої документалістики 1970-90-х рр. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук : спец. 10.01.06 «теорія літератури» / Ігнатів Надія Євгенівна – Дніпро, 1998. – 177 с.
5. Літературний енциклопедический словарь / [общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева]. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – 750 с.

#### УДК 821.161.2.09 АНДРУХОВИЧ

**Анастасія РЄЩІКОВА**

#### **ТЕМА МИТЦЯ І МИСТЕЦТВА ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ У ПОСТМОДЕРНІСТСЬКІЙ ПРОЗІ ЮРІЯ АНДРУХОВИЧА**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Ратушняк О. М.

У статті розглянуто еволюцію художнього втілення теми митця і мистецтва у різні епохи від античності до постмодернізму. Простежено, як тема митця і його взаємин із суспільством розкривається у постмодерністському світобаченні на прикладі роману Юрія Андруховича "Рекреації".

**Ключові слова:** постмодернізм, тема митця, проблема мистецтва, жанр, література, світовідчуття.

*The article considers the evolution of the artistic embodiment of the theme of the artist and art in different epochs from antiquity to postmodernism. It is traced how the theme of the artist and his relationship with society is revealed in the postmodern worldview on the example of Yuri Andrukhovych's novel "Recreation".*

**Key words:** postmodernism, artist theme, art problem, genre, literature, worldview.

**Актуальність проблеми.** Юрій Андрухович один з перших українських авторів, хто належить до постмодерністського напрямку і не заперечує цього. Скажімо, той же Сергій Жадан відкидає подібні трактування, але у Жадана і творчість інша. Обидва ці автори мають неабиякий вплив на розвиток сучасного літературного процесу в Україні. І не лише своєю письменницькою діяльністю, але й культурними перформансами. З іменем Ю. Андруховича пов'язані перші відомості справжнього інтересу до сьогоденної української літератури на Заході. Юрій Андрухович виробив самостійну світоглядну позицію. Автор запропонував карнавальну модель художнього світу з власним баченням образу митця, і яскраво представив це у романі «Рекреації».

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Зважаючи на те, що предметом нашого дослідження є образ митця в постмодерних текстах Ю. Андруховича, доречно у цьому підрозділі висвітлити історичний аспект розвитку теми митця і мистецтва.

Насамперед варто зазначити, що вищезгадана тема ставала предметом уваги О. Галича [1], В. Греченка [2], Б. Шалагінова [6], М. Шаповалові [5], О. Старшової [4] та ін.

**Мета статті** полягає у спробі простежити змалювання образу митця в різні епохи від античності до постмодернізму та з'ясувати особливості трактування цієї теми Юрієм Андруховичем у романі «Рекреації».

**Виклад основного матеріалу.** Кожен період суспільно-культурного розвитку позначений специфічним розумінням митця і мистецтва. Наприклад, в античну добу митець сприймався як універсальна особистість – часто він і оратор, і літератор, і історик, і філософ. Антична культура, ґрунтуючись на міфологічній основі, презентувала митця ідеальним героєм – людиною, що володіє надприродними здібностями, отриманими від Богів. За Арістотелем, мистецтво – це лише наслідування природи («мімесис») [6].

Давньоримська література дещо інакше розуміла роль митця і мистецтва в суспільстві. Подібне виразно відобразило саме в римській міфології: «переважна більшість міфів і легенд пов'язана з боротьбою римського народу з етрусками» [6, с. 81]. За часів Гая Октавіана Августа мистецтво стає елементом пропаганди, його призначення – величання мудрого правителя та Римської імперії. Отже, для творчої



особистості пріоритетною стає справа державотворення. Яскравий приклад -- «Енеїда» Вергілія. «Політичні тенденції твору мали прозорий характер. Вергілій оспівував далекого предка Августа /.../ поема мала підтвердити божественне походження принцепса. Боги від початку скеровували історію Риму. Своїм твором Вергілій мав зміцнити впевненість громадян у тому, що Рим завжди процвітатиме, бо ним опікуються самі боги» [6, с. 89].

За часів Середньовіччя у філософії та мистецтві панує теоцентризм. Людина, як істота грішна, відходить на другий план. Будь-який мистецький твір мав певним чином співвідноситись з християнською етикою, Біблією. «Мистецтво також багатьма ідеологами середньовічної культури, починаючи з Василя Великого (IV ст.), трактувалося як Біблія для неграмотних» [2, с. 94].

Окреме місце займала поезія вагантів -- мандрівних священників-гуляк та французьких трубадурів, які цілеспрямовано прагнули досягти поетичної майстерності і оригінальності стилю, удосконалювали метрику, строфіку. Вони прагнули до прояву індивідуальності кожного митця. Це означало, що поет, користуючись визначеними канонами, повинен був по-новому втілити вже традиційну тематику.

Під впливом куртуазної естетики виникли лицарські романи, інтерес до яких значно актуалізувався у XII. Започались сюжети античних авторів, їх стиль. Наслідком хрестових походів стало залучення до романів екзотичного фольклору східних країн. Їх творцями були придворні поети. Така служба була почесною.

На зміну Середньовіччю приходять Ренесанс. Він повертається до витоків – античної культури і підносить як найвищу цінність людину. Ренесанс створив сприятливі умови для митця і мистецтва. Так Борис Шалагінов відзначає: «В ту добу почав складатись не знаний в середні віки культ мистецтва, взагалі інтелектуального життя, вільного заняття мистецтвами і науками про земне. Автор виступав вже не як представник певного поетичного цеху чи мистецької корпорації, він намагався втілити у творі власну духовну неповторність, мистецьку індивідуальність. \ мистецтві цінувалось авторське начало і новаторство» [6, с. 156].

В основі філософії цього часу лежить гуманізм. «Гуманісти почали розглядати світ, людину в ньому, красу не з теоцентричної, а : антропоцентричної точки зору, що багато в чому збігалось з античними підходами» [6, с. 153]. Отже, митець Відродження – перш за все гуманіст. Як реакція на середньовічний аскетизм поширився сенсуалізм, який виражався у прагненні чуттєвих насолод і в оспівуванні мистецтва. До чуттєвої емансипації схилилось навіть духовенство, що зобразив Дж. Бокаччо в «Декамероні» і Ф.Рабле в «Гаргантюа і Пантагрюелі».

У межах XVII-XVIII ст. панував напрям бароко. Людина у ньому вже не є центром Всесвіту, вона приречена на смерть, а життя її скороминущий сон. «Часто-густо дійсність для письменників барокового напрямку втрачає свою реальність. Вона стає примарною та ілюзорною /.../ Ні рідко світ тлумачиться як мистецький твір. Так виникають тлумачення – «життя – книга», «життя – театр». Митець бароко повинен вражати дивувати» [3, с. 354].

У класицизмі творці орієнтувалися на античність. «Поети повинні були дотримуватись жанрової ієрархії /.../ Митцю, слід було орієнтуватись не на побутову (емпіричну) правду, а на правду високу, на ідею /.../ Класицисти розвивають тезу Арістотеля про мистецтво як наслідування природи («мімесис»), наголошували, що йдеться про наслідування прекрасної природи» [6, с. 246]. Класицисти, керовані декартівською філософією, опиралися на розум та виховували читача через насолоду мистецтвом.

Романтики значну увагу приділяли почуттям, суб'єктивному. Їхні митець – вільний, не підкорений ніяким правилам та законам. «Віктор Гюго стверджує принцип свободи поета в передмові до своєї поетичної збірки «Східні мотиви»: «Нехай вірить він в єдиного Бога чи в багатьох Богів, Плутона або в Сатану /.../ або ні в що не вірить, нехай пише прозою, або віршами, нехай ґрунтується в будь-якому сторіччі, в будь-якому кліматі, нехай зараховує себе до стародавніх чи нових авторів, нехай музою його буде антична муза, або середньовічна фея /.../ Поет вільний. Станьмо на його точку зору та будемо виходити з неї» [2, с. 372]. Митець не лише вільний, а й незвичайний. У творах співіснує світ реального і фантастичного. Своєрідне двосвіття» не є гармонійним, відчувається конфлікт між мрією та дійсністю («умонастрій «світової скорботи» [1, с. 375]). Творець для романтиків – провидець, неординарна особистість, що часто протистоїть довоколишньому світові, вивищується над ним. Мистецтво, і поезія зокрема, як відзначає І. Франко є «просвітительською умів і серць тої самої товпи» [5, с. 289].

Модернізм проголошував ідею творення мистецтва заради мистецтва. Під впливом філософії Ніцше, Шопенгауера, Фрейда першочерговим стає вираження внутрішнього світу творчої особистості.

Варто згадати і про ключовий для радянського простору напрям соцреалізму. А. Синявський зазначає, що твори такого методу «ще до їх появи забезпечені щасливим фіналом», а протипоказанням є «втрачені ілюзії, розбиті надії, нездійснені мрії» [1, с. 435]. Митець в соцреалізмі перш за все – носій панівної ідеології.

Зовсім інше трактування митця в епоху постмодернізму. Митець-постмодерніст доволі часто повчає, епагує, грає з читачем. Оксана Стартова зазначає: «У постмодерному творі авторська невпевненість у можливостях вираження (висловлювання) переноситься на оповідача, який ховається за маскою «наївного автора», нібито недосконалого та незграбного, що не заважає йому маніпулювати текстом, скеровуючи реакцію читача» [4]. Герой постмодерного твору часто роздвоєний, амбівалентний, маргінальний тип, що не надто переймається моральними нормами і суспільною думкою. Він іронізує над світом. Для нього життя – це карнавал.



Отже, кожна літературна епоха висувала свої вимоги до митця і мистецтва. Антична доба розуміла творчість як мімізис – наслідування дійсності, а митця – інструментом Божого промислу. За часів Римської імперії мистецтво стає елементом пропаганди державницької ідеології; роль митця – величання мудрого правителя. Ренесанс, сповнений ідеями гуманізму, давав більше свободи автору, котрий намагався втілити у творі власну духовну неповторність. Класицизм обмежував творчу особистість ієрархічними канонами та вимогами писати розумно і продумано. Митець для романтиків – провидець, неординарна особистість, вільна у своїй творчості. У соцреалізмі творець – носій панівної ідеології, а в постмодернізмі – неординарна особистість, що і повчає, і епагує, і грається з читачем.

Автор іронізує над прагненням представників суспільства (оцінивши мову персонажів, можна сказати, що так він іронізує над діаспорою), яких він вважає несучасними, «мертвим поколінням» як і гостей вілли, закласти повчання в літературу. Водночас ми бачимо, що Немиричева поезія «декадансна». У даному випадку вважаємо це синонімом нетрадиційної, ненародницької творчості.

Таким чином, проаналізувавши постмодерністську специфіку образу-митця, художньо виражену в повісті «Рекреації» Юрія Андруховича, ми з'ясували, що всі персонажі-митці амбівалентні і приховують свою внутрішню суть за розважальними масками. Повністю відкинута стереотипи соцреалізму у зображенні талановитої постаті. Поети «декоронізуються». Аналіз зовнішнього світу засвідчує те, що серед життєвих цінностей людей мистецтва, окрім пиятики та ряду безглузвих вчинків, має місце і потаємне, і ціннісне, і непересічне.

#### БІБЛІОГРАФІ

1. Галич О. Теорія літератури: Підручник / За наук. ред. О. Галича. -- [3-тє вид., стереотип]. - К.: Либідь, 2006. - 488 с.
2. Греченко В. А. Історія світової та української культури: Підруч. для вищ. закл. Освіти / В. А. Греченко, І. В. Чорний, В. А. і Кушнерук. – К.: Літера, 2000. – 464 с.
3. Емелін В. А. Постмодернізм: в пошуках определения [Електронний ресурс] / В. А. Емелін. – Режим доступу: <http://emeline.narod.ru/postmodernism.htm>
4. Стартова О. Постать і іпостасі митця: романтичне в постмодернізмі. [Електронний ресурс] / О. Стартова. – Режим доступу: <http://cnx.org/content/ml6652/latest/>
5. Франко І. Я. Переднє слово (До видання Шевченко Т.Г. „Перебендя“..., Львів, 1889) / І. Я. Франко //Зібрання творів: У 50 т. – К., 1980. – Т. 27. – С. 285 – 308.
6. Шалагінов Б. Зарубіжна література від античності до початку ХІХ сторіччя / Б. Шалагінов– К.: Академія, 2004. – 360 с.

УДК 316.33:31

**Ілона РОЖАНЧУК**

#### **КЛАСИФІКАЦІЯ ФЕЙКОВИХ ПОВІДОМЛЕНЬ У ЗМІ**

*(студентка ІV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач Пикалюк Р. В.*

Одною з характерних ознак системи медіа цифрової доби є маніпулювання суспільною думкою, зокрема, за допомогою фейкових повідомлень. Дослідниця О. Іссерс зазначає: «В моделі світу, що створюється в інтернет-комунікації, важко розрізнити та ідентифікувати реальні об'єкти та їх підробки («фейки»)» [1, с. 112]. Фейкові повідомлення в ЗМІ є способом маніпуляції свідомістю читачів чи глядачів шляхом спотворення інформації, зміни контексту інформації з метою підштовхнути аудиторію до певних дій чи думок, які потрібні маніпулятору.

Фейки як явище в сучасному медіасередовищі привертають увагу науковців. Різним аспектам дослідження фейків у ЗМІ присвячені праці Г. Почепцова, О. Холода, О. Іссерс, С. Распопової та ін.

В сучасному журналістикознавстві під фейками розуміють широке коло медійних явищ: тексти, що вводять читача в оману, сфабриковані фото-, відео-, аудіоматеріали тощо. Водночас у дослідженнях журналістикознавців наразі немає повної класифікації фейкових повідомлень.

**Метою статті** є систематизація даних наукових досліджень про фейки в ЗМІ та класифікація фейкових повідомлень. **Об'єктом** дослідження є журналістські матеріали українських ЗМІ. **Предмет** дослідження – фейкові повідомлення в журналістських матеріалах.

**Виклад основного матеріалу.** Класифікувати фейки можна за різними ознаками:

1. За змістом (агітація, пропаганда, маніпуляція).
2. За формою (текст, аудіозапис, фото).
3. За тематикою (соціальні, політичні, світські новини).
4. За джерелом інформації (анонімне джерело, без джерела, невідоме джерело, першоджерело).
5. За віковою категорією (для молоді, для зрілих людей, для пенсіонерів).

Окремої уваги вимагає комунікативна мета фейкових повідомлень. За цим критерієм можемо виділити такі види фейків:

- фейки-містифікації;
- жартівливі фейки;
- інформаційні операції;
- фейки, що ґрунтуються на неправильній інтерпретації інформації;
- фейки, що ґрунтуються на неперевіреній інформації;
- фейки, що ґрунтуються на односторонньому висвітленні подій;
- фейки з метою пропаганди чи реклами;
- фейки з метою дискредитації.





Розглянемо кожен із зазначених різновидів детальніше.

### **Фейки-містифікації**

Фейкові повідомлення такого різновиду не мають на меті маніпулювати суспільною думкою. Цим вони подібні до літературних містифікацій. Приклад такого фейку – новина від 2 серпня 2018 року. В програмі новин «ТСН» на телеканалі «1+1» вийшов сюжет про наближення сезону кульових блискавок, які в першій половині серпня можуть накрити Південь і Схід України. Журналісти посилалися на англомовні джерела. У новині розповідається, що блискавки відчувають хвилі страху і так можуть атакувати [2]. Цей фейк був експериментом, який спеціально поширили, щоб перевірити, як журналісти здійснюють фактчекінг. Не всі журналісти здійснили фактчекінг, тож потім довелося розвінчувати цю новину. Журналісти «ТСН» згодом спростували цю новину та перепросили за надання недостовірної інформації.

### **Жартівливі фейки**

Фейкові повідомлення в ЗМІ можуть бути опубліковані як першоквітневий жарт. Також є спеціальні сайти, які публікують фейкові новини. Повідомлення таких сайтів можуть стати джерелом подальших публікацій у ЗМІ. Так, у 2012 році сайт UAReview, який випускає вигадані сатиричні новини, опублікував новину про те, що російська кінокомпанія зніме фільм про Богдана Ступку, де головного актора зіграє Сергій Безруков [3]. Цю новину розповсюдили такі українські онлайн видання: «Українські національні новини»[4], «Високий замок»[5], «OBOZREVATEL» [6].

### **Інформаційні операції**

Інформаційні операції в теорії масової комунікації розглядаються як окремі елементи інформаційних війн. Під інформаційними операціями розуміють дії з метою введення в оману супротивника. Особливістю фейків, що використовуються в них, є те, що інформація надходить з авторитетних джерел. Так, 29 травня 2018 року була проведена спецоперація СБУ з інсценуванням вбивства російського журналіста Аркадія Бабченка. Про смерть колеги повідомили журналісти каналів «1+1» [7], «ZIK» [8], «Еспресо» [9], «5 канал» [10], телеканал «Прямий» [11], «Радіо Свобода» [12], 24 канал [13], «Україна» [14], а також «ICTV» [15].

### **Фейки, що ґрунтуються на неправильній інтерпретації інформації**

Вибірково обрані, але правдиві елементи історії, тут замовчуються певні деталі.

У новинах активно обговорювалася заява прем'єр-міністерки Фінляндії Санни Марін про скорочення робочого дня (4 робочих дні по 6 годин). В Україні цю новину опублікували такі видання як «Страна:UA» [16], «Наш» [17], «Деро.ua» [18], «UAZMI» [19], «СТРАНА.ua» [20]. Фейк був спростований, але і надалі неодноразово ставав джерелом для публікацій у ЗМІ.

### **Фейки, що ґрунтуються на однобічному висвітленні подій**

Стандартом подання новинної інформації в ЗМІ є баланс думок. Порушення цього принципу призводить до викривлення інформації. Інтерпретована журналістами, ця інформація може набувати ознак фейку. Наприклад, російські ЗМІ розповсюджували новини, що Гаазький суд відмовився розглядати позов України проти Росії, підтримавши Росію. При цьому в матеріалах посилалися лише на представників російської сторони. Зокрема, в онлайн-виданні «Царьград» вийшов матеріал: «Гаазький арбитражний трибунал отказал Украине в попытке оспорить суверенитет России над Крымским полуостровом»[21], а онлайн-видання «Газета.ru» опублікувало новину: «Арбитры поддержали нас»: МИД России о споре с Украиной в Гааге»[22], інформаційне агентство «News front» виставили таку інформацію: «Арбитры трибунала в Гааге по иску Украины единогласно поддержали «ключевой аргумент» России»[23]. Жодне з видань не опублікувало коментар представників Гаазького суду.

### **Фейки з метою пропаганди чи рекламування**

Під час виборів у Росії 2018 року була заява, що кримські татари активно взяли участь у голосуванні. Про це написали такі онлайн видання: «Федеральное агентство новостей», «Полит навигатор», «MKRU Крым». Тоді як Рефат Чубаров, голова Меджлісу кримськотатарського народу сказав «Радіо Свободі», що понад 90% кримських татар проігнорували вибори [28].

### **Фейки з метою дискредитації**

Вигадана інформація, мета якої – дискредитувати опонента (особу, групу осіб, державу тощо). Наприклад, після того як в Україні вдосконалили надання громадянства особам, які захищають державні інтереси країни, російські ЗМІ почали писати, що Україна допомагає тим, хто «убивав людей на Донбасі». На Україну їх прийнято називати «захисниками» [20], «Иностранцы и лица без гражданства, принимающие участие в карательной операции в зоне ООС (бывшее АТО) в Донбассе, смогут получать украинское гражданство в упрощённом порядке» [21], «Зеленский упростил получение украинского гражданства для карателей и российских либералов» [22].

**Висновки.** Проведене дослідження показало, що особливості фейкової інформації виявляються, якщо розглядати їх крізь призму комунікативної мети. Окремі групи фейків можуть не містити елемент маніпуляції (фейки-містифікації, жартівливі фейки). Під час поширення фейків інших різновидів (фейки, що ґрунтуються на неправильній інтерпретації інформації, неперевіреній інформації або однобічному висвітленні подій) журналіст має на меті інформування аудиторії, а викривлення інформації виникає внаслідок порушення журналістських стандартів. Лише частина фейкових повідомлень (фейки з метою пропаганди, реклами чи дискредитації, інформаційні операції) первинно спрямовані на введення аудиторії в оману. Аналіз комунікативних особливостей фейкової інформації становить перспективу подальших досліджень у цьому напрямі.

### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Иссерс О. С. Медиафейки: между правдой и мистификацией. *Коммуникативные исследования*. 2014. № 2. С. 112 – 123.



2. TCH. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=mNZe567NI4Y&t=1796s>.
3. Безруков зіграє Ступку в біографічному фільмі «Богдан». *UaReview*: онлайн-видання. URL: <http://uareview.com/bezrukov-stupka/>.
4. Безруков зіграє Ступку в російському фільмі «Богдан». *УНН*. URL: <https://www.unn.com.ua/uk/news/957406-bezrukov-zigray-stupku-u-rosiyskomu-filmi-bogdan>.
5. Безруков перевтілюється і у Богдана Ступку. *Високий Замок Online*: онлайн-видання. URL: <https://wz.lviv.ua/article/120517-bezrukov-perevtilytsia-i-u-bohdana-stupku>
6. Безруков стане Ступкою. *OBOZREVATEL*: онлайн-видання. URL: <https://www.obozrevatel.com/ukr/culture/02369-bezrukov-stane-stupkoju.htm>
7. Правоохоронці шукають свідків вбивства Аркадія Бабченка. *TCH*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=VMrmxt42swg>
8. Вбили журналіста Аркадія Бабченка. Телеканал ZIK. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=o5ANZYGqSel>
9. Ситуація возле дома в Києве, где убили Аркадія Бабченка. *Espresso TV*. YouTube URL: <https://www.youtube.com/watch?v=p1bmtOeTDbQ>
10. Вбивство російського журналіста: ким був Аркадій Бабченко. 5 канал. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xwpenU0nSVg>
11. Андрій Крищенко про вбивство журналіста Аркадія Бабченка. Телеканал Прямий. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=2FR0o036Kcl>
12. Аркадій Бабченко. Вбивство у Києві російського журналіста. Радіо Свобода. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=DA3QdCKWiZU>
13. Випуск новин. Вбивство Бабченка. 24 Канал. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=SyfmRQkn0YA>
14. Убивство Бабченко в Києве. Что сейчас происходит под домом журналиста. 112 Украина. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=TawhOfwo881>
15. Плохое заподозрили еще накануне: все об убийстве Аркадия Бабченко. Факти ICTV. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=111Wj8PC\\_Tc](https://www.youtube.com/watch?v=111Wj8PC_Tc)
16. В Фінляндії планують скоротити робочий тиждень. EURABOTA: новинний портал. URL: <https://news.eurabota.ua/uk/finland/employment/v-finlandii-planujut-skorotiti-robochij-tizhden/>
17. Новий прем'єр Фінляндії хоче ввести чотириденний робочий тиждень. НАШ: інтернет-сайт. URL: <https://nash.live/news/society/novij-premjer-finlandiji-khoche-vvesti-chotiridennij-robochij-tizhden.html>
18. Фінляндія може перейти на шестигодинний робочий день. Depo.ua: інтернет-сайт. URL: <https://www.depo.ua/ukr/money/finlyandiya-mozhe-pereyti-na-shestigodinnij-robochij-den-28102016184200>
19. В Фінляндії пропонують перейти на 4-денний і 6-часовий робочий графік. Страна.ua: інтернет-видання. URL: <https://strana.ua/news/243366-v-finlandii-vvedut-4-dnevnuju-rabochuju-nedelju.html>
20. Киев готов выдать паспорта всем иностранцам, которые совершали преступления, прикрываясь «защитой Украины». Русская весна: онлайн-сайт. URL: <https://news-front.info/2019/12/18/kyev-gotov-vydat-pasporta-vsem-inostrancam-kotorye-sovershali-prestupleniya-prikrivayas-zashhitoy-ukrainy/>
21. Украина упростила получение гражданства иностранным наемникам в Донбассе. Новый день: інформаційне агентство. URL: <https://newdaynews.ru/crimea/663997.html>
22. Зеленский упростил получение украинского гражданства для карателей и российских либералов. Новороссия: інформаційно-аналітичне агентство URL: <https://novorosinform.org/799191>
23. Крым – русский. Доказано в Гааге. Царьград мережеве видання URL: [https://tsargrad.tv/news/krym-russkij-dokazano-v-gaage\\_240132](https://tsargrad.tv/news/krym-russkij-dokazano-v-gaage_240132)
24. «Арбитры поддержали нас». МИД России о споре с Украиной в Гааге. Газета.Ru: онлайн-видання URL: <https://www.gazeta.ru/politics/2020/02/2212972409.html>
25. Арбитры трибунала в Гааге по иску Украины единогласно поддержали «ключевой аргумент» России. Русская весна онлайн-сайт. URL: <https://news-front.info/2020/02/22/arbitry-tribunala-v-gaage-po-isku-ukrainy-edinoglasno-podderzhali-klyuchevoy-argument-rossii/>

УДК 821. 161. 2. 09

Алла СІДЕЛЬНИК

### ДІТИ ПОВОЄННОГО СЕЛА У ТВОРАХ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА (НА МАТЕРІАЛІ ОПОВІДАНЬ «ПЕРЕД ГРОЗОЮ», «СМЕРТЬ КАВАЛЕРА», «ДИВАК»)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Ключек Г. Д.

У статті розглядаються художні образи дітей повоєнного села в творчості Григора Тютюнника. Здійснено психологічний аналіз персонажів оповідань «Перед грозою», «Смерть кавалера» та «Дивак», описується процес формування особистості у важких життєвих обставинах повоєнного часу.

**Ключові слова:** Григір Тютюнник, гуманістична змістовність, психологізм персонажів, тоталітарна система, повоєнне село, діти війни, проза шістдесятників.

Воєнна тема, відображена у творчості Григора Тютюнника, характеризується високим почуттям відповідальності, людяністю та жертвовністю головних героїв його оповідань. Взагалі, життя у повоєнному селі відображається у багатьох творах Григора Тютюнника насамперед тому, що він сам ще дитиною пережив війну, а вона, як відомо, важким відбитком відбилася у свідомості кожного, хто заглянув їй у вічі. Як зазначає дослідниця Ленська С.В., «мілітарна тема також була глибоко розроблена, оскільки тисячі жертв, понад два роки окупації не дозволяли письменникам забувати про поразки і перемоги. Особливої актуальності ця тема набула в художньому доробку «шістдесятників», оскільки всі вони були «дітьми війни» [4, с. 333].

Як влаштувався побут у ті часи, чим жили і мислили люди, які важкі, дорослі проблеми доводилося вирішувати дітям тієї доби – дітям війни, – все це детально й описово відображає антропологічний аспект творчості автора, що зумовлює актуальність дослідження даної теми.

Вивченню творчості Григора Тютюнника присвячені статті Брюховецької Л., Ключека Г., Неживого О., зокрема аналізом художніх образів дітей в його оповіданнях займалися Даниленко Л., Карабьова О., Ленська С., Тульчинська Н. та ін.

**Метою** статті є проведення антропологічного аналізу художніх образів дітей повоєнного села в оповіданнях Григора Тютюнника.

Лариса Брюховецька характеризувала Григора Тютюнника як письменника, котрий «зображав життя, яке знав достеменно і яке, крім нього, ніхто б не зобразив. Його твори відповідають формулі, яку Андрій Тарковський дав кінематографу, – «зафіксований час». Письмо Григора Тютюнника – це невимушеність



розвитку дії, легкість, розмовність мови й разом з тим залізна дисципліна, відлитість форми. Твори були цілісними й досконалими» [1, с. 16].

Друга світова війна залишила по собі руїни, злиденність і голод. Покосивши чоловічі ряди, вона поставила перед малими, безневинними дітьми серйозне «доросле» завдання, – вижити і прогнати свою родину. Григор Тютюнник подає яскраві психологічні портрети героїв, описуючи їхні вчинки в різних ситуаціях, досліджуючи таким чином процес формування характеру. При цьому він зосереджував увагу читача на доброті, яка притаманна дитячим душам. Вона буває настільки глибокою, що спонукає на самопожертву навіть ціною власного життя – тут маємо на увазі оповідання «Перед грозою», яке створює буквально пекуче враження.

Головним героєм даного цього твору є маленький хлопчик Василько, якому доводиться вирішувати дорослу чоловічу проблему – прогнати свою родину, маму і маленьку сестричку Полю. Про батька тут майже не йдеться, хіба що автор побіжно згадує про нього: «Василько знайшов у запічку важкі од латок штанці, велику засмальцьовану гімнастюрку – батьків подарунок із фронту – і став одягатися» [5, с. 57] та «Потім зітхнув і сказав те, що чув колись від батька: – Ого немає на вас хворостини...» [5, с. 58].

У Василька є обов'язок – щодня він ходить на рибуловлю і приносить додому рибу, що є чи не єдиним способом прогнати усю родину. Григор Тютюнник розлого описує материну радість синовим уловам, і як з цього тішиться малий хлопчина. Ця картина є яскравим свідченням повоєнного голодного селянства, що залишилось вижити без чоловіків, які не повернулися з фронтів. Та й влада не лише покинула його напризволяще, а й посилила «колгоспне рабство» – згадаймо хоча б закон «про п'ять колосків», який був прийнятий ще в рік голодомору (1932), але продовжував діяти ще у післявоєнні роки. Природа, яскраво і барвисто описана Тютюнником, була щедрою до людей, але ж харч ще потрібно було здобути, і це завдання часто лягало на дитячі плечі.

Жива образність оповідання «Перед грозою» передає контрастність повоєнної злиденної доби, коли після солодких спогадів Василька про корівку та парне молоко, він повертається до хати щоб погодувати малу сестричку темним борщем, зовсім неапетитним, з огляду на опис автора: «На столі серед сонячного світла стояла миска з учорашнім борщем. Борщ устоявся, зверху була тільки чиста вода, а насподі чорніло усяке зілля. Василько помішав борщ. Чиста вода зробилася темно-зеленою, а зісподу спливали шматочки риби, теж зелені, і знов поринали на дно» [5, с.58].

Суворість Василька по відношенню до сестри (в цьому він наслідує поведінку матері) свідчить про те, що головний герой поступово веде себе вже як відповідальний дорослий, а не мале хлоп'я. Життя накладає свій відбиток не лише на обов'язки дитини, а й на манери його поведінки, у якій вгадується його бажання виглядати дорослим. Однак, в світоглядному плані він ще багатो в чому, звісно, лишається дитиною: «Василько не обминав калюж, бо вода була тепліша, ніж земля, і зогривала ноги. На луках між купинками ще не зійшла роса, і Василькові довелося закотити холоші, щоб не забейкатись. У траві стрибали жабенята, билися холодними рильцями об голі литки і перекидалися голічерева, показуючи червоненькі пупці. Василько клав жабенят на купинки і волав щосили:

– Марш по калюжах, самураї!..» [5, с.59].

Григор Тютюнник детально описує психологічний стан героя, весь драматизм усвідомлення Васильком того, що рибу йому сьогодні не ввізьмати. Який пекучий відчай проймає хлопчину при думці, що він не принесе додому їжі: «Василько сидів біля сухої порожньої торбинки, уткнувшись головою в коліна. Йому думалося про те, що сьогодні у їхній хаті не світитиметься, бо немає риби, щоб очистити. А завтра на сніданок не буде юшки, Поля плакатиме, мати піде на роботу не ївши і повернеться увечері з товстими набряклими ногами» [5, с. 60].

Цей відчай підштовхує дитину піти на необдуманий вчинок – податися перед грозою у воду в темноті. Хлопець, зовсім не думаючи про себе, про безпеку, намагається добути таким чином їжу для своєї родини, зробити хоч щось, і поплачується за це власним життям. Дорослий вибір дитини допомогти рідним, не може не викликати у читача пекучу емоцію. Вміння автора яскраво показати, як щире, людське намагається вижити в антилюдській тоталітарній системі, і часто безуспішно, безумовно свідчить про те, що Григор Тютюнник – майстер психологічної прози.

В оповіданні «Смерть кавалера», розповідаючи історію ще однієї дитини війни, Григор Тютюнник намагається зруйнувати героїчну патетику, що нав'язувалася тоталітарним режимом.. Тут мова йде про учня ремісничого училища Ігорка Човнового. З перших рядків автор показує холодне і голодне існування цього бідного хлопчини, як йому доводиться вставати удосвіта і йти, взутому в старі поношені черевики і жахливі онучі, по тріскачому морозі в училище.. Тяжка злиденність повоєнної доби детально описується автором: «Ірська висипала в полумисок залишки вчорашніх галушок. Разом з юшечкою з гирунчика випала синя картоплина і дві галушечки долівчаного кольору.

– То, може, вас тепер і годуватимуть краще, раз герой?

– Та казали хлопці – приварка густіша буде, а хто' на...

Ігорко присів до столу підсідувати. Одколунав шматочок картоплини, з'їв галушку і, пиймавши в ложку кілька жовтогарячих олійних скалок, запив юшечкою.

– А це, мамо, вам, бо я ж в училищі ще раз поснідаю, – сказав, одсуваючи миску насеред столу. І, може, тому; що галушки були холодні, а од вікна в спину Ігоркові студило, голос у нього тремтів» [5, с. 68].

Цей уривок говорить не лише про голод в оселі та тремтливую надію похарчуватися хоч в училищі, а й про дуже добре серце хлопчини, бо ж розділив мізерний сніданок з матір'ю. Ця риса ще неодноразово буде показана автором, як і те, що Ігорко має доволі твердий та хоробрий характер, хоч його мати і говорить про



несміливість. Затасна твердість та безкомпромісність Їгорка стали причиною напружених стосунків з Васютою Скориком, що для головного героя, на жаль, обернулося нещастям. Григійр Тютюнник апелює до того, що такі людські чесноти як непохитність, чесність і твердість постійно перемелювалися жорнами тоталітарної системи, засуджувалися і породжували проблеми тим, хто цими рисами володів. Один день з життя ремісничого училища, майстерно описаний Григором Тютюнником в оповіданні «Смерть кавалера», наглядно це демонструє.

Новий замполіт Валерій Максимович спочатку захоплено, навіть з пієтетом позиціонується устами Їгорка: «Герой Радянського Союзу! Прямо з фронту. Директор кажуть про нього: наш кавалер...» [5, с. 68]. Коли в ремісничому училищі виник бунт проти обкрадання харчів, новий замполіт спочатку підтримав учнів, навіть відкрито розпочав конфлікт з директором. Очільник навчального закладу, директор Сахацький, яскравий приклад керівників тієї доби – злісний волелюбний трутень. Григійр Тютюнник надає йому доволі бридкий художній портрет: «Шия в нього товста і коротка, щоки лежать на комірі – червоні, натерті сукном. А очі косі, розбігаються в усі боки, тому кожному ремісникові здається, що директор дивиться саме на нього – і всім трохи не по собі» [5, с. 73]. На фоні опису злиденного голодного існування родини Їгорка, продаж сухпайків перед училищем демонструє всю зневагу до народу та власну вгядованість представників тоталітарної влади.

Повертаючись до бунту серед учнів ремісничого училища та позиції нового замполіта, кавалера Валерія Максимовича, Григійр Тютюнник описує безкомпромісну силу режиму зламувати дух героїв і пристосовувати їх до себе. Після важкого розбору польотів новий замполіт затих, а директор училища вирішив покарати винних, і до цих нещасливців зарахували й нашого героя, Їгорка Човнового. Покарання передбачало собою конфіскацію одягу, тобто до всіх бід – голоду, холоду та злиденності, у хлопця ще й вирішили несправедливо забрати те, що його хоч трохи гріло. Життя боляче хльоснуло Їгорка, розбиваючи мрії, сподівання і віру хлопчини на друзки. Назву оповідання «Смерть кавалера» треба розуміти не в буквальному, а в переносному сенсі. Новий замполіт «помирає» для Їгорка як герой, адже він не тільки підкорився директору, системі, несправедливості, а й погодив «покарання» для тих, хто його не «заслуговував». Оповідання «Смерть кавалера» демонструє занепад радянської людини, її честі, гідності та людяності. Сам кавалер описав людину того часу так: «Ми, українці, кажуть, усі потенціальні сержанти, бо любимо так, щоб і командувати трохи, і підчинятись... [5, с.71]. Можна набратися сміливості й героїзму самостійно, власноруч знищити шість танків, однак, мало у кого, навіть у Героя Радянського Союзу, може бути недостатньо сили виступити проти тоталітарної влади. В дитини ця сміливість ще була, тільки його обурення та душевні страждання з острахом, затуляючи хлопчині рота, дорослі списали на «хворобу».

Разом з тим, Григійр Тютюнник своїх головних героїв, дітей війни, наділяє добротою, яку ці діти проносять з собою крізь усі незгоди та нещастя, що випадають їм на шляху існування, особливо в період повоєнної доби. Ця доброта проявляється у словах, вчинках та, насамперед, відношенню до природи. Дитяча душа щиро і захоплює пізнає довколишній світ, протестує проти принципів.

Оповідання Григора Тютюнника «Дивак» розповідає про такого хлопчика Олесь, описуючи його з виразною прихильністю: «очі в нього чорні, глибокі, як вода в затінку, дивляться широко, немов одразу хочуть збагнути увесь світ» [5, с. 44]. Це характеризує Олесь як дитину спостережливу і допитливу. Хлопчик любить все довкола – і пташечок, і травинку, йому всього шкода. Дитина тісно спілкується з природою і проводить свій час більше з нею, аніж з іншими дітьми. Через це в селі вважають його дивакуватим, хоча Олесь є дуже добрим, чуйним і комунікабельним хлопчиком. Про що свідчить такий епізод: «На мосту Олесь дожидав Федько Тойкало.

– На попоїж, – сказав ніяковіючи і втиснув Олесеві в руку подавлений теплий пиріг. – Бери, дурний, з м'ясом.

Олесеві не хотілось пирога, але він зрадів примиренню і, щоб віддарувати товариша, хуленько занишпорив по кишенях, дістаючи звідти духмяні верчки хмелю, сухе листя різного карбування, плетене з прядива та волон'ячої шерсті ремезяче гніздо, схоже на башличок.

– Забейкався ти, – сказав Федько і почав обминати Олесеві пальтєчко.

Олесь ще дужче захвилювався, ледве не заплакав від щирості і солодкого почуття братерства. Він ухопив ремезяче гніздо й обома руками подав його Федькові» [5, с. 47].

Люди не розуміють Олесь, його потягу до природи та бажання все живе вберегти. «Усвідомлення героями власної інакшості приходить під тиском суспільної думки. Часом це розуміння трансформується в категорію відсторонення, асимілюється з гіркою поразкою. В оповіданнях зображено момент першого осмислення дітьми того, що вони не такі, як усі. Суспільна думка як вирок вкладається в уста дорослих персонажів» [2, с. 24]. Григійр Тютюнник підкреслює загальне нерозуміння соціуму та ставлення до таких людей, яких відразу ж клеймують «дивакуватістю». Устами діда Прокопа автор передає життєву «премудрість» народу: «Завзяття в тебе обмаль. Все чогось у землі порпаєшся. А треба – в людях. Та отак побіля них, отак... Того – ліктем, того – почотом...», «ось послухай, дурнику, що я тобі скажу. Слухай і на вус мотай. Тут, на землі, не бити не можна. Тут не ти, так тебе одрепають ще й плакати не дадуть» [5, с. 48].

Оповідання Григора Тютюнника відображають події тогочасної дійсності повоєнного українського села. Поряд з великою злиденністю та голодом, що залишила по собі війна, несправедливістю і жорстокістю тоталітарної системи, автор показує доброту, щирість і людяність, котрі живуть у дитячих серцях і здатні виживати, проходячи складні життєві випробовування, які ставить перед людиною життя. Зрештою, все визначає вибір людини – піклуватися про живе довкола, чи штовхати ліктем людей, взяти на себе серйозну відповідальність, ризикуючи власним життям, чи прогнутися під гнітом системи. У творах Григора



Тютюнника дуже часто головними героями постають діти, і дуже часто ці діти є сильнішими та шляхетнішими за дорослих.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брюховецька Л. Григорій Тютюнник: «Пишу – і плачу, пишу – і радію» / Л. Брюховецька // Кіно-Театр. – 2008. – № 3. – С. 16–21.
2. Даниленко Л. Дитина-дивак у художньому світі Івана Франка і Григора Тютюнника / Л. Даниленко // Дивослово. – 2008. – № 2. – С. 23–25.
3. Клочек Г. Текстова інформативність Григора Тютюнника: діамантова щільність // Дивослово. – 2016. – № 5. – С. 46–50.
4. Ленська С. В. Образ дітей війни у творах Гр. Тютюнника, В. Близнеца, М. Вінграновського / С. В. Ленська // Актуал. пробл. слов'ян. філології. Сер. Лінгвістика і літературознавство. – Бердянськ, 2009. – Вип. 21. – С. 333–340.
5. Тютюнник Григорій. Облога: вибр. тв. / Григорій Тютюнник / Передм., упорядкув. та приміт. В. Дончика. – 2-ге вид. – К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2004. – 832 с.

УДК 82.09

Діана ЧЕРЕДНИК

### ПРОБЛЕМА МІСТА І СЕЛА У ТВОРЧОСТІ ВАЛЕР'ЯНА ПІДМОГИЛЬНОГО (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «МІСТО»)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Цєпа О. В.

*У статті розглянуто творчість В. Підмогильного як одного з провідних українських модерністів 1920-х років. Увагу зосереджено на складниках художнього світу, які найвиразніше розкривають специфіку проблеми міста і села у романі В. Підмогильного «Місто».*

**Ключові слова:** урбанізм, екзистенціалізм, європеїзм, індивідуальний стиль, проблема міста і села.

На сучасному етапі розвитку літератури творчість В. Підмогильного є достатньо дослідженою, адже його твори привертати увагу як тогочасної, так і сучасної критики [1; 5 та ін.]. Дослідників цікавила проблема сприйняття автором людини і обставин, колективного й особистого, суспільної моралі тощо. Також чималу увагу приділено дослідженню тематичного розмаїття творів (місто-село, людство-людина, розум-почуття, національна політика, форми буття людини). Задум письменника, характери його персонажів, оцінка подій, зображених у творі, і вся життєва філософія автора знаходять своє втілення в мові письменника. Попри всю увагу до творчого надбання митця, проблема, що зазначена в заголовку нашої статті, є недослідженою, а тому **актуальною**.

У межах нашої статті ставимо за **мету** дослідити особливості авторського осмислення проблеми міста і села в романі В. Підмогильного «Місто». Задля цього з'ясуємо особливості творчої манери митця, знайдемо та обґрунтуємо складники художнього світу його творів у ракурсі проблеми міста і села.

До 20-х років ХХ ст. українська література, за винятком творів В. Винниченка, не мала розвинутої урбаністичної прози. У 20-ті такі тексти з'явилися у творчості Валер'яна Підмогильного.

У центрі всієї творчості письменника є людина з її проблемами та мотивом відчуження її від самої себе, її (трагічне у своїй суті) байдуже ставлення до інших, до всього, що її оточує, як це ми можемо побачити в таких творах, як: «В епідемічному бараці», «Проблема хліба», «Собака», «Сонце сходить». За допомогою барокового прийому, стильових контрастів письменник і передає психологію цього відчуження героїв. Підмогильний ставить людину в ті самі межові ситуації, які згодом стануть предметом дослідження екзистенціалістів.

У його творах переважно фігурував Київ, який ріс, змінювався, українізувався, витворюючи з тих, що тисячами в цей час до нього попрямували, специфічно київський міський натопв. Але, зрозуміло, місто не було просто типом пейзажу. Уважаємо, що місто стало своєрідним символом певного типу свідомості як автора, так і його героя.

Герої творів Валер'яна Підмогильного – це живі люди, що заглиблені в життя, вони постійно в пошуках відповідей на зловоденні питання життя. Коли вони стикаються з дійсністю, у їхніх душах виникає сум'яття, поряд з упевненістю – розчарування в тих ідеалах, які так голосно проголошувалися творцями нового суспільного ладу.

«Місто» за жанровою своєрідністю визнається як урбаністично-психологічний роман. Урбанізм як жанрова ознака твору полягає в просторових вимірах міста, у його зображенні як категорії універсального образу, наповненого глибоким психологічним, культурним, філософським змістом.

Роман «Місто» переконав критику в тому, що письменник «цікавиться не людством, а людиною» [3, с. 2]. Ця, на сьогодні цілком прийнятна характеристика, звучала далеко не позитивно в той час, коли в літературі вироблявся курс на уславлення колективізму, а психологізм зневажався як традиція «дрібнобуржуазна», як вияв ворожої ідеології. Роман уважається першим в українській літературі урбаністичним текстом, тобто твором, що детально висвітлює проблеми міського життя. Письменник відтворює атмосферу тодішнього побуту, культурно-мистецького життя Києва, передає неповторну ауру київських кав'ярень, кінотеатрів, базарів, магазинів, зображає колоритні соціокультурні типи (крамарі, вчителі, підприємці, літератори та ін.).

14. Роман «Місто» – своєрідна сповідь душі енергійного сільського юнака Степана Радченка, який приїжджає до Києва, щоб здобути освіту і повернутися додому, у село, вже кваліфікованим фахівцем. Твір має три сюжетні лінії. Перша відображає громадську діяльність героя, друга пов'язана зі становленням Степана Радченка як письменника і третя стосується взаємин із жінками.



15. Письменник зобразив головного персонажа Степана Радченка, який іноді заради особистого утвердження здатний піти навіть на злочин, не страждатиме й від людських жертв. І разом із цим – це неординарна особистість із вираженою громадською й психологічною розмірністю, не позбавлена вміння скептично, а то й іронічно сприймати себе та навколишній світ.

У романі, на відміну від традиційної селянської і соціальної тематики, акцент переноситься на урбаністичну проблематику, порушуються філософські питання буття, аналізується психіка героїв, а конфлікт розгортається між людьми з різними світоглядами.

Тема міста – наскрізна у творчості Підмогильного. Він писав про місто у першому номері «Універсального журналу»: «Свій роман «Місто» я почав писати зовсім для себе несподівано – воно, за первісним задумом, мало бути кіносценарієм, і то комедією. Головним стимулом до написання такого сценарію був переїзд управи ВУФКУ з Харкова до Києва і та кінолихоманка, що почалася в зв'язку з цим серед київських письменників, кінотворчість для киян стала тоді надзвичайно надійною, хоч і показала себе згодом досить неприступною. Кінокомедію я допровадив до четвертої частини і побачив свою цілковиту безпорадність на цьому зрадливому полі. І, щоб відшкодуватись за поразку, вирішив скористуватись темою для роману. Від неї, видима річ, лишилися самі уламки, чи певніше самий тільки імпульс. Написав «Місто», бо люблю місто і не мислю поза ним ні себе, ні своєї роботи. І коли мені частина критиків закидає «хуторянську ворожість до міста, то я собі можу закинути невдячність проти села. Але занадто довго ми жили під стріхами, щоб лишитись романтиками їх» [6, с. 45].

Місто є насамперед основним тлом, на якому розгортаються події роману Підмогильного. У творах письменника на першому місці стояли не події, а людина, внутрішній стан її душі, психологія сприйняття дійсності, філософське осмислення тих подій, в які потрапила людина в епоху революційних бур перших років революції та громадянської війни.

Неоднозначно сприйняли критики твори В. Підмогильного, тому що там не було описів триумфальних перемог будівництва омріяного щасливого майбуття. Там була правда життя, через яку часто розбивалися людські мрії і надії, породжували розчарування, викликали сумнів, а то й несприйняття тих більшовицьких гасел і агітаційних закликів, які розходилися з дійсністю, викликаючи супротив у молодих душах, критицизм і невдоволення. Людина і революція, людина і обставини. Герой болісно шукає себе, він не хоче бути сліпим виконавцем чужих ідей, чужих намірів. Герой хоче себе бачити і відчувати особистістю серед того загалу. Тому на першому місці у творі стоїть морально-етична проблема, той філософський аспект, який розходився з офіційною ідеологічною доктриною – твір має бути насамперед ілюстрацією до економічних програм.

Герої творів В. Підмогильного – живі люди, заглиблені в життя, мислячі, у постійних пошуках відповідей на злободенні питання життя. Коли вони стикаються з дійсністю, в їхніх душах виникає сум'яття, поряд із впевненістю – розчарування в тих ідеалах, які так гучно проголошувалися творцями нового суспільного ладу.

До речі, Підмогильний один із перших підняв і проблему голоду, показав причини цієї трагедії («Проблема хліба», «Собака», «Син»), усебічно розкрив тяжкі роки боротьби українського народу з найрізноманітнішими ворогами (власними і зайдами) за свою незалежність, державність («Остап Шаптала», «Третя революція» тощо).

Справедливо писав ще в 50-х роках ХХ ст. Г. Костюк у діаспорі: «Підмогильний був яскравою творчою індивідуальністю, цілковито український талант, що надзвичайні події і явища після 1917 року умів спостерігати і оцінювати тверезо, всебічно і практично. Але що головне, так це те, що за багатством подій свого часу він не загубив людини. Він бачив її, розумів і творив її образ в усій суспільній, психологічній складності. Він не любив людини-янгла, бо знав, що людина є водночас і тварина. Він знав людську силу, велич її розуму, її здібності, але також усвідомлював усі її слабості. В цьому – європеїзм Підмогильного» [1, с. 307].

І цей європеїзм особливо яскраво виражений у його романі «Місто». Проблема міста і села не нова в мистецтві світовому і, зокрема, в українській літературі. По-різному вона розроблялася нашими класиками в ХІХ ст. Вона гостро постала перед суспільством і на початку ХХ ст., особливо в післяреволюційний період. Це насамперед проблема нових кадрів, які могли б змінити обличчя зрусифікованого міста. До міста потягнулася молодь, аби посісти там власне місце: одні мріяли заглибитися в науку, досягнути її, набути певного фаху, набратися розуму, щоб повернутися на село і будувати нове життя, інші просто мріяли «вийти в люди», зайняти престижне місце, бути на щабель вище простого «селяка». Степан Радченко, головний персонаж роману «Місто», виїжджає з села з єдиною метою – здобути новий фах і повернутися до рідного села з новими знаннями. Настроєний трохи скептично, а то й вороже проти міста, проти тих «безглуздих крамарів учителів, безжурних з дуроців ляльок у пишних уборах» [2, с. 517]. Згодом він змінює свою думку: «Не ненавидіти треба місто, а здобути» [2, с. 569]. Степан розуміє, що сільська молодь може влити в місто свіжу кров, яка «змінить його вигляд і істоту, і він один із цієї зміни, що її від долі призначено перемогти» [2, с. 569].

Потрапивши в нове середовище, Степан Радченко поступово втягується в нього, стає виразником і захисником того, проти чого ще так недавно виступав. Згодом Радченко навчається в технічному вузі, захоплюється літературним життям, стає відомим письменником, входить у коло критиків. Підмогильний подає життя багатьох прошарків киян, у тому числі і літературних угруповань, зокрема через образ критика Світозарова та поета Вигорського.



Поступово помічаємо, як змінюється і душа Степана. Неоднозначно виступає він у романі. У його душі постійно борються Добро і Зло. І в дечому він вагається, але все частіше може переступити через власне сумління, моральні принципи заради поставленої мети. Може навіть принести в жертву людину і від цього не буде страждати. Отже, це неординарна особистість, не позбавлена волі, розуму. Дивиться на світ і на людські стосунки тверезо, часом виражає своє ставлення до всього скептично, з легкою іронією, з розумінням докільля: «чарівного, привабливого і огидного, бруталного», ...і гниле, моральне й аморальне в житті нашої славної, тоді ще «позаштатної» столиці (Г. Костюк) [1, с. 309].

Пройшовши через усі зваби і брудні кола міста, Степан Радченко, селянський хлопець, переміг, підкорив його. Він мав і силу волі, і твердий характер, тепер він відчуває, що перед ним, хоч і на якусь мить, можливо лише в уяві, лежить колись йому вороже, а тепер покірне місто.

Героєві Підмогильного вірилося, що в місто вливається нова сила, яка здатна оновити не лише його, місто, а й усе життя молоді української держави. На оптимістичній ноті завершує свій роман В. Підмогильний.

Проте сам письменник бачив, відчував і знав, що все закінчиться досить трагічно не лише для таких, як Степан Радченко, а для всіх, хто тверезо дивиться на життя, хто може спостерігати, зіставляти, мислити.

Тож стає зрозуміло, що у своєму романі В. Підмогильний досліджує саме маргінальність українців. До світового мотиву підкорення юнаком великого міста додається специфічний аспект подолання героєм власного маргінесу, набуття ним нової, урбанізованої свідомості. Таким чином, Місто в романі – це більше, ніж середовище чи тло подій; воно переростає у символ певного типу світогляду, шлях до якого лежить через сумніви, розчарування і внутрішню дисгармонію.

Основною сюжетною лінією в романі є саме еволюція головного героя, Степана Радченка, тому що він проходить шлях від ворожості і ненависті до примирення з Містом. Внутрішні зміни головного героя відображаються через зміни в його ставленні до урбаністичної культури. На початку твору Місто постає втіленням хаосу, дисгармонії. В уяві Степана воно підлягає знищенню. Всі надії він покладає на майбутню «змичку» міста і села, що призведе до поступового розчинення міської культури в сільській. Однак відбувається зовсім протилежне: сам Степан поступово асимілюється з Містом, розчиняється у ньому. Своєрідна мімікрія, інстинкт виживання змушують його позбавлятися усіх атрибутів, які нагадують йому про причетність до села. Особливо помітним цей процес є у сфері відносин із жінками. Кожна наступна відрізняється від попередньої все більшим ступенем урбанізованості. «Спілкування з кожною – це своєрідна, окрема модель зовнішньої поведінки Степана на певних відрізках зовнішньої еволюції, його індивідуального вбирання типу міської культури» [5, с. 223].

Поет Вигорський з автобіографічного роману «Місто» в розмові з головним героєм Степаном Радченком сказав про долю справжніх письменників: *«На межі двох діб неминуче з'являються люди, що зависають якраз на грані, звідки видно далеко назад і ще далі вперед. Отже, вони слабують на хворобу, якої люди жодної партії ніколи не прощають, – на гостроту зору»* [4, с. 243]. Звичайно, ці слова були небезпечними для самого автора роману, тому що відображали час, а головне, були поза ним, тому радянська література впродовж майже усього ХХ століття перебувала під повним контролем із боку держави. Усі «гостроокі» поступово ліквідовувалися.

У кінці роману перед нами постає новий Степан Радченко, у якому нібито ніщо не нагадує про колишнього селянина. Таким бачимо його останній раз: *«...хлопець...розчинив вікна в темну безодню міста. Воно покірно лежало внизу хвилястими брилами скель... і простягало йому з п'ятми горбів гострі кам'яні пальці»* [5, с. 224]. Однак читач не повірить у цю покірність Міста. Справа в тому, що еволюція Степана Радченка стосувалася лише зовнішніх атрибутів і не виявилася у внутрішньому світі героя. Йому не вдалося досягти гармонії. Більше того, він став чужим як селу, так і місту, він втратив усе, не набувши нічого.

Отже, проблема взаємин міста й села цікавила В. Підмогильного від самого початку його творчості. Про те, як прагнула селянська молодь сама «вийти в люди», здобуваючи колись недосяжну науку, і як розуміла свою місію у відвоюванні зрусифікованого царизмом міста, письменник розповів у своєму найвидатнішому творі – романі «Місто».

Проблема міста і села гостро стояла перед суспільством на початку ХХ століття, особливо в післяреволюційний період. У місто потягнулася молодь задля того, щоб зайняти там своє власне місце: одні мріяли заглибитися в науку, досягнути її, набути певного фаху, щоб повернутися в село і будувати нове життя, інші мріяли «вийти в люди», посісти престижне місце, бути на щабель вище від простого «селянина». Степан Радченко їде з села з єдиною метою – здобути новий фах і повернутися до рідного села з новими знаннями.

Головним чином через заковану автором проблематику роман «Місто» став не лише помітним, але й надзвичайно важливим явищем в українській літературі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Костюк Г. Валер'ян Підмогильний. *Українське слово*. Хрестоматія. Кн.2. К., 1994. С. 307–316.
2. Підмогильний В. Оповідання, повість, романи. К.: Наукова думка, 1991. 800 с.
3. Підмогильний В. «Хіба це місто?» . *Літературна газета*. 1929. 15 березня. С. 4.
4. Підмогильний В. П. Невеличка драма: роман, повісті. Дніпропетровськ: Промінь, 1990. 326 с.
5. Таїни художнього тексту (до проблеми поетики художнього тексту) / ред. кол.: Н. І. Заверталюк (наук. ред.) та ін. Дніпро: Ліра, 2016. Вип. 19. 242 с.
6. Яновський Ю., Кундзіч О., Підмогильний В., Антоненко-Давидович Б. Моя остання книжка (анкета). *Універсальний журнал*. 1929. № 1. С. 45.



УДК 007:304:070

Нікіта ШЕНДЕРОВСЬКИЙ

**СПЕЦИФІКА МЕДІАПРОДУКТУ «ТЕЛЕБАЧЕННЯ ТОРОНТО»: РЕДАКТОРСЬКИЙ АСПЕКТ***(студент IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету філології та журналістики)**Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри журналістики Фенько Н. М.*

*У статті описуються етапи редакторської підготовки медіапродукту «Телебачення Торонто» на платформі YouTube. Методом дослідження виведено п'ять етапів редакторської підготовки матеріалів у форматі гонзо-журналістики на прикладі медіапродукту «Телебачення Торонто». Також досліджено рівень розвитку гонзо-журналістики в Україні та її заснування на світовому ринкові ЗМІ.*

**Ключові слова:** «Телебачення Торонто», гонзо-журналістика, «#@)€?.\$0», мем, інтернет.

Уявлення про сучасний світ значною мірою сформовані засобами масової інформації. У контексті потужної візуалізації культури та домінування мас-медійних дискурсів у житті людини та людства, в організації та функціонуванні світового інформаційного дискурсу дедалі виразніше виявляється така тенденція: негативна інформація сприймається спокійніше, якщо її подати в гумористичному стилі.

Гострота жартівливого стилю обумовлюється передусім простотою її сприймання через населення. Таким чином, вивчення особливостей медіастилю набуває в сучасних умовах особливої важливості, оскільки вона значною мірою впливає на сприймання новинного світу й новин загалом.

Тема сучасного стану медіастилю в Україні абсолютно нова, тому немає відповідних дослідницьких робіт, які б всебічно висвітлювали цю проблему. Попри це, в Україні існують представники гонзо-журналістики, які розповсюджують цей напрям. Певною мірою поширювачів медіастилю в українській журналістиці можна вважати засновниками та дослідниками означеного поняття. Тому в роботі використані дослідження про гонзо-журналістику в цілому як базового, вихідного поняття, адже гонзо-журналістика – похідний жанр з поліознаками.

Метою написання статті є дослідження специфіки продукту «Телебачення Торонто» з редакторського аспекту.

Журналістика гонзо є піджанром «Нової журналістики Тома Вольфа», руху й стилю новин, уведених у 1960-х і 1970-х рр.

Сама по собі журналістика гонзо – це стиль журналістської писемності з акцентом на прозорості думки письменника й суб'єктивності у зв'язці із фактами. Журналістика гонзо – це стиль написання розповідей від першої особи, де автор є центральною фігурою у історії, що проводить соціальну критику або самопародію.

Відмінністю традиційної журналістики від гонзо-журналістики є активне залучення автора до його історії, з огляду на його перспективу, тоді як традиційна журналістська писемність ставить автора як спостерігача події з відстані, яка переказує історію максимально об'єктивно.

Хантер С. Томпсон – американський журналіст і автор, який створив жанр, відомий як гонзо-журналістика. Як журналіст, Томпсон привертав увагу до своєї персони історіями про пригоди з наркотиками та алкоголем, а також зневагою до влади. У 1971 році Томпсон отримав завдання написати репортаж про мотоциклову гонку в Неваді. Цей матеріал отримав назву «Страх та ненависть у Лас-Вегасі». Ця робота вважається започаткуванням стилю гонзо-журналістики [1].

Журналістика гонзо продовжує залишатися одним із найпопулярніших стилів письма, які коли-небудь були створені в журналістиці. Інтерес, який оточує опубліковані твори гонзо, завжди суперечить загальній структурі інших видів журналістики. У більшості новин сьогодні є піраміда інформації, де за новинами важливіша інформація буде на вершині, а менш цікаві деталі йдуть далі. У гонзо відсутній баланс, а стаття визначалася тим, що автор відчував більше, ніж те, про що розповідала історія.

Незважаючи на великі відмінності, гонзо потрапила до переліку «нової журналістики» на рівні з іншими видами журналістики.

Із зазначених фактів можна зробити висновок, що журналістика гонзо є однією із найбільш оригінальних форм письма, і її продовження та розвиток видаються важливими для майбутнього журналістики [2].

На відміну від закордонної журналістики-гонзо, в Україні цей напрям тільки починає своє життя, але останні роки цей стиль зазнає активного розвитку серед кола українських журналістів. Причиною цього є перехід української свідомості від «комуністичної» до «західної». У зв'язку з цим, можна помітити закономірність запозичення різноманітних ідей у Європи та Америки. Одним із цих «відкриттів» є й гонзо-журналістика. Якщо в Америці вона зародилася в 1980-х роках, то в Україні цей стиль почав використовуватися ближче до 2000-х.

Активного розвитку зазнав стиль гонзо-журналістики в 2013-2014-х роках під час Революції гідності. На той момент більшість телеканалів і ютуберів транслювали покази подій на Майдані, зокрема й у жартівливому форматі. Це можна пояснити необхідністю подання свіжих новин для аудиторії у форматі, який міг би заспокоїти її. Але стиль медіастилю можна було спостерігати й раніше. Зокрема, можна відмітити Тетяну Коробову, яка цілеспрямовано писала матеріали для компрометування Леоніда Кучми. Її можна вважати обличчям гонзо-журналістики на період Помаранчевої революції. Свої матеріали вона подає з використанням ненормативної лексики, сарказму, перебільшення. У цьому ж напрямку в 2004 році рухався письменник Юрко Винничук [3].





На цей момент у інтернеті можна знайти багато прикладів медіастюбу, який подається у різних форматах: канали на Youtube («Телебачення Торонто», «Новини з пальця», «Без ком», «Яніна Соколова»); електронні ЗМІ (Сергій Лещенко, Мустафа Наєм); блоги в соціальних мережах («Хрінювину», «Новинач») телепередачі («Вечерний Київ», «Педан Притула Шоу», «Против ночи»). Більшість таких форматів були взяті як американський досвід. Зокрема, останній формат медіастюбу було зроблено за шаблоном американського шоу «Late night show» [4].

«Думаю, що потрібно не боятися робити те, що відчуваєш. Не відчувати на собі цензури та залежності від, наприклад, власників медіа. І, звісно, аби продукт був якісним. Якщо ці три складові зібрати до купи, думаю, може вийти щось цікаве», – коментує в особистому інтерв'ю шляхи розвитку гонзо-журналістики в Україні Олександра Гонтар, засновниця проєкту «Без ком».

Окремо варто згадати проєкт «Щоб що», який виходить на платформі «Громадське». Ведучими цього проєкту виступають Світлана Махнічева та Валерій Федченко, які позиціонують себе як гонзо-журналісти. За їх думкою, висловленою під час тренінгу для «МедіаЕксперт» [5], в Україні гонзо-журналістика не має великої кількості активних представників. Пов'язують вони це з популярністю формату тележурналістики в Україні. Вони запевняють, що гонзо-журналістика не може бути запроваджена на національному телебаченні, аргументуючи це прямим поєднанням гонзо-стилю із вживанням нецензурної лексики, нахабності та грубості, які для телевізійної журналістики не притаманні. Окрім того, вони впевнені, що для стилю гонзо немає необхідності в журналістській освіті. Головне, за їх словами, – це мати розуміння стилю та почуття гумору.

«Гонзо-журналістика – це напрям у журналістиці, який не стосується журналістики. Для журналістів ми щось на кшталт шоу-бізнесу, а для представників шоу-бізнесу ми журналісти. Я, як і Світлана, займалися чим завгодно, окрім журналістики», – аргументує під час тренінгу для «МедіаЕксперт» свою позицію стосовно відсутності необхідності мати вищу освіту гонзо-журналістам Валерій Федченко.

«Зокрема, я працювала трансвеститом у гей-клубі. Мене запросили туди як «веселу особистість». Хоча було й таке, що працювала фотографом на одному розважальному проєкті «Преступности.нет». Я прийшла на вакансію фотографа, хоча до того ніколи не фотографувала. Ну, збрехала. Дуже треба були робота й гроші. Я швидко навчилася. Правда, поки не знала, що таке зум, дорогі годинники депутатів фотографувала, поступово підходячи до них з камерою – прямо впритул. Через півроку мене звільнили», – розповідає Світлана Махнічева під час тренінгу для «МедіаЕксперт».

Одним із найпопулярніших проєктів на Youtube, пов'язаних із журналістикою гонзо в Україні, є медіапродукт «Телебачення Торонто». Станом на 18 жовтня 2020 року, на канал підписалися 421 тисяча користувачів. Ключова тематика – дайджест новин України та світу.

Матеріали на каналі подаються у кількох напрямках. За історію існування «Телебачення Торонто», організатори змінили кілька проєктів: «Чим живеш, Україно?», «АСОА з Майклом Щуром», «Війо до трону», «Вже на троні», «Утеодин з Майклом Щуром», «#@)€?\$0» та «Ще». Зокрема, перші дві програми були випущені у вигляді інтерв'ю з політиками чи іншими відомими особами. Спецпроєкти «Війо до трону» та «Вже на троні» включали в себе огляди кандидатів в Президенти України після Революції гідності. Такі проєкти, як «Утеодин з Майклом Щуром» та «#@)€?\$0» передавали огляд останніх новин країни та світу. А в спецпроєкті «Ще» ведучим виступає Максим Щербина. За словами Максима Щербини, метою проєкту «Ще» є зміна погляду людей на прості речі, які насправді можуть мати незрозумілий на перший погляд характер. З усіх вищеназваних програм дієвою лишилася «#@)€?\$0», яка діє з 6 жовтня 2016 по сьогоднішній день, та «Ще», яку на каналі «Телебачення Торонто» почали транслювати 5 жовтня 2019 року [6].

Більшість матеріалу на каналі подається в стилі гонзо. Беручи звичайну новину, яку поширюють більшість новинних ресурсів країни, вони перероблюють її під власний стиль, додаючи жарти, висміюючи сучасні тенденції, даючи оціночні судження та використовуючи меми. Для порівняння візьмемо випуск проєкту «#@)€?\$0» за 12 квітня 2020 року [7].

Перша новина – новий кліп, який випустив американський рок-гурт Twenty One Pilots.

Ось як її подає інтернет-видання 112.ua:

«Американський дует Twenty One Pilots презентував нову пісню Level of Concern, а також кліп на неї.

Це перша за два роки оригінальна робота групи з моменту релізу альбому Trench.

У кліпі знялися члени сімей учасників групи, у тому числі новонароджена дочка Тайлера – Розі. У ролик музиканти в самоізоляції записують музику».

Текст подається за класичним для новинного формату стилем. Новина відповідає на ключові питання: Хто? Що? Де? Коли? Чому? Яким чином?

Ось як її подають в проєкті «#@)€?\$0»:

«Поки більшість авіапольотів закриті, є пілоти, які продовжують працювати. Twenty One Pilots випустили новий трек і так, він про карантин. Але в ньому жодного разу не звучить слово «коронавірус».

У цій частині автори висміюють хайпову на цей період тему про спалах вірусу COVID-19 у світі.

«Часом трек Pilot настільки нагадує «Daft punk», що здається зараз вокаліст Джозерф вигукне «Get Lucky». Можливо, таким чином нам завуальовано нагадують про важливість носіння масок».

У цій частині автори натякають на схожість треку «Level of Concern» на стиль творчості гурту «Daft punk». Також, тут жартома згадується про карантинні заходи, пов'язані зі спалахом COVID-19.

«Це справді дуже позитивне відео, в якому ми побачили дружину та донечку Тайлера Джозефа. І саме такої легкої мелодії та такого легкого сприйняття нині нам не вистачає останнім часом».



У цій частині автори дають оціночну думку стосовно новини. У новинарному стилі такий формат не використовується, але гонзо-стиль передбачає оціночні судження та висловлення власної думки в матеріалах автора.

Наступна новина про ігнорування вірянами карантинних заходів.

Ось як її подає інтернет-видання «Під прицілом»:

«У Луцьку, сьогодні, 22 березня біля Храму Всіх Святих Землі Волинської відбулося богослужіння, на якому, попри сувору заборону через карантин, зібралось дуже багато вірян».

Текст знову подається за класичним для новинного формату стилем.

Ось як цю новину подають ведучі в проєкті «#@)€?§0»:

«Христос Воскрес і ти зможеш. Попри тотальний карантин найменше потерпає від заборон та обмежень церква. Так більшість церков лишається відкритими, хоча священники закликають своїх прихожан сидіти вдома і запевняють, вони ввели певні обмеження».

У цій частині ведучі подають суху інформацію за класичним стилем. Єдиним винятком є перша фраза, у якій ведучий програми Майкл Щур порівнює смерть Ісуса Христа зі смертю людей від коронавірусу, подаючи це в жартівливій формі.

«Скоріше за все на Києво-Печерську лавру чекає поповнення колекції святих мощей. Шляхи господні такі несповідимі, але передбачувані».

У цій частині присутній чорний гумор, завдяки якому ведучі намагаються пояснити небезпеку проведення масових зібрань у церкві.

«Тепер у всіх вірян з'явився реальний шанс померти великомучениками за гріхи геїв та полетіти лоукостом у гості до бога».

У фінальній частині автори висміюють заяву Філарета про причетність одностатевих шлюбів до зародження коронавірусу. У тексті знову використовується чорний гумор задля привернення уваги до соціальної проблеми.

Роблячи підсумки проведеного аналізу, зазначимо, що проєкт «Телебачення Торонто» є представником гонзо-стилю в Україні. У своїх матеріалах вони використовують чорний гумор, власну думку та інші, притаманні гонзо-стилю, ознаки.

Редакторська підготовка матеріалів у форматі гонзо-журналістики відрізняється від редакторської підготовки матеріалів інших журналістських форматів.

Зумовлено це специфікою гонзо-стилю. Зокрема, окрім звичних для всіх етапів редакторської правки, гонзо-матеріали мають також бути відредаговані за стьобним форматом. Розглянемо це на прикладі продукту «Телебачення Торонто».

Ведучі програми «#@)€?§0» виокремлюють такі етапи роботи з контентом для сюжету:

- Збирання інформації
- Розподіл інформації для сюжетів
- Написання жартів під кожен сюжет
- Редагування
- Монтаж

Під час збирання інформації сценаристи моніторять найактуальніші новини за тиждень та відбирають ті, які будуть цікаві цільовій аудиторії проєкту.

Під час розподілу інформації сценаристи шукають усю необхідну для створення сюжету інформацію для кожної, відібраної на попередньому етапі новини.

Під час написання жартів сценаристи підбирають жарти, завдяки яким будуть подавати новину.

Під час редагування сценаристи збираються разом для відбору найвлучніших, на їхню думку, жартів та перевірку на наявність порушень журналістських стандартів.

Таким чином, можна виокремити характерний лише для гонзо-стиля третій пункт у вищевказаному переліку.

У інших проєктах існують додаткові способи редагування матеріалів у гонзо-стилі. Так, раніше вказаний кейс «Late Nigt Show» перед виходом у прямий ефір показують свій сюжет невеликій групі осіб. Це робиться з метою аналізу якості жартів, які є в цьому сюжеті. Після цього редактор дивиться на реакцію групи людей і видаляє чи редагує невдалі жарти зі сценарію. Цей пункт редакційної роботи прийшов з комедійного мистецтва під назвою стендап. Професійний стендапер Данило Поперечний в інтерв'ю Юрію Дудю зазначав, що до десяти разів перевіряє свої жарти перед тим, як виступити із ними перед великою аудиторією. [8]

Проведений аналіз дозволив нам дослідити специфіку продукту «Телебачення Торонто» у редакторському аспекті. Окрім того, виділили п'ять ключових етапів підготовки контенту для сюжету.

Також варто вказати й те, що стиль гонзо потребує особливого підходу до редакторської роботи з матеріалами та особливого стилю подання матеріалу. Керівники кожного окремого проєкту підбирають власний спосіб редакторської роботи над інформацією та персональний стиль. Усе залежить від різновиду інформації, аудиторії, яка споживає цей продукт та специфіки власне проєкту.

Як вже згадувалося раніше, гонзо-стиль в Україні почав розвиватися порівняно нещодавно. З цим можна пов'язати відсутність великої кількості наукових досліджень, пов'язаних з цією темою. Враховуючи темпи зацікавлення українцями явищем медіастьобу, можна припустити, що незабаром в Україні розпочнуть активні дослідження, пов'язані з гонзо.



## БІБЛІОГРАФІЯ

1. John M. Cunningham. Hunter S. Thompson [Електронний ресурс] // John M. Cunningham. – 2017. – Режим доступу: [http://knmu.kharkov.ua/attachments/3659\\_8302-2015.PDF](http://knmu.kharkov.ua/attachments/3659_8302-2015.PDF)
2. Sam Whinston. The Definition Of Gonzo Journalism [Електронний ресурс] // Sam Whinston. – 2009. – Режим доступу: <https://www.ukessays.com/essays/media/the-definition-of-gonzo-journalism-media-essay.php>
3. maxi ta. Українська гонзо-журналістика. Доженемо і пере-ЖЕНЕМО? [Електронний ресурс] // maxi\_ta. – 2018. – Режим доступу: <https://maxi-ta.livejournal.com/27841.html>
4. Сергій Лещенко. Бананова республіка Петра Порошенка [Електронний ресурс] // Лещенко Сергій. – 2019. – Режим доступу: <https://blogs.pravda.com.ua/authors/leschenko/5cb5f856b3afb/>
5. EXPERT-KR. МедіаЕксперт | Про гонзо-журналістику в сучасній Україні [Електронний ресурс] // EXPERT-KR. – 2017. – Режим доступу: [https://www.youtube.com/watch?v=TXskP2bidJQ&ab\\_channel=EXPERT-KR](https://www.youtube.com/watch?v=TXskP2bidJQ&ab_channel=EXPERT-KR)
6. Максим Щербина. Ми всі померемо від пердіння корів. ЩЕ з Максом Щербиною [Електронний ресурс] // Телебачення Торонто. – 2019. – Режим доступу: [https://www.youtube.com/watch?v=m68cqEMvzMM&ab\\_channel=%D0%A2%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B1%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%D0%A2%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%BD%D1%82%D0%BE](https://www.youtube.com/watch?v=m68cqEMvzMM&ab_channel=%D0%A2%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B1%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%D0%A2%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%BD%D1%82%D0%BE)
7. Майкл Щур. Twenty One Pilots, Zoom, Tiger King, Лукашенко, Ірина Білик, 5G, церква: #@)□?S0 з Майклом Щуром #29 [Електронний ресурс] // Телебачення Торонто. – 2020. – Режим доступу: [https://www.youtube.com/watch?v=9evDgcTjCCU&has\\_verified=1&ab\\_channel=%D0%A2%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B1%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%D0%A2%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%BD%D1%82%D0%BE](https://www.youtube.com/watch?v=9evDgcTjCCU&has_verified=1&ab_channel=%D0%A2%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B1%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%D0%A2%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%BD%D1%82%D0%BE)
8. Юрій Дудь. Поперечний - о цензуре, геях і чувствах верующих / вДудь [Електронний ресурс] // вДудь – 2018. – Режим доступу: [https://www.youtube.com/watch?v=SPauxWv1Rnk&ab\\_channel=%D0%B2%D0%94%D1%83%D0%B4%D1%8C](https://www.youtube.com/watch?v=SPauxWv1Rnk&ab_channel=%D0%B2%D0%94%D1%83%D0%B4%D1%8C)

## УДК 821.161.2.09 АНДРУХОВИЧ

Ірина ШИШКА

## «ЛЕКСИКОН ІНТИМНИХ МІСТ» ЮРІЯ АНДРУХОВИЧА ЯК ГРА З ЧИТАЧЕМ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету філології та журналістики)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Ратушняк О. М.

У статті розглянуто роман Юрія Андруховича «Лексикон інтимних міст» з точки зору його жанрових особливостей. Простежено, як через подорож у літературу входять авторські смислові асоціації та світобачення. Звернуто увагу на місце роману у творчому доробку автора, його зв'язок з геопоетикою.

**Ключові слова:** геопоетика, жанр, роман, гра, література, світовідчуття.

**Summary.** The article considers the novel by Yuri Andrukhovich “The Lexicon of Intimate Cities” in terms of its genre features. It is traced how, through a journey, author's semantic associations and worldview enter to literature. Attention is drawn to the place of the novel in the creative workshop of the author, his connection with geo-ethics.

**Key words:** geo-ethics, genre, novel, game, literature, attitude

**Актуальність проблеми.** Творчість Юрія Андруховича має неабиякий вплив на розвиток сучасного літературного процесу в Україні, з його іменем пов'язані перші відомості справжнього інтересу до сьогоденної української літератури на Заході. Юрій Андрухович виробив самостійну світоглядну позицію. Автор, відгукуючись на нинішні виклики й читацькі запити запропонував оригінальну модель художнього світу, власне бачення особистісних і суспільних проблем. І яскраво представив це у романі «Лексикон інтимних міст».

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Творчість Юрія Андруховича досліджувало багато науковців (Є. Баран, К. Баліна, Л. Бербенець, І. Бондар-Терещенко, Пер-Арне Будін, В. Єшкілев, М. Кульчинський, В. Панченко, І. Савенко, І. Цапліна, М. Кіяновська та ін.). Виданий ним у 2011 році роман «Лексикон інтимних міст» став новаторським як для самого письменника, так і для сучасної української літератури, підпавши під жанр «травелогу».

**Мета статті** полягає у аналізі роману Юрія Андруховича «Лексикон інтимних міст», зокрема, визначенні його жанрових особливостей.

**Виклад основного матеріалу.** Роман «Лексикон інтимних міст» Юрія Андруховича складається з коротких або довших текстів, що присвячені ста одинадцяти містам світу. Ці міста у романі розташовані в алфавітному порядку, і про кожне з них ліричний герой Ю. Андруховича має що сказати. Одні міста для автора – це просто краєзнавчі замальовки. Інші – це сюжети, прив'язані до цих міст. Або просто яскраві епізоди, або портрети.

Юрій Андрухович обрав досить різні міста: від Ужгорода до Харкова, від Барселони до Москви, від Гуадалахари до Нью-Йорка... І кожне місто по своєму відлунується у душі автора. Прага для нього сентиментальна. Венеція – волого-загадкова. Москва – похмуро-нав'язлива. Берлін – натхнений. Нью-Йорк – модерний. Львів – свій, український, чуттєвий, теплий, рідний... І для кожного міста у Ю. Андруховича кризь свій підхід і своя стилістика. Адаже усі «інтимні міста-герої» подано через призму авторського «я». Автор постає перед читачем майстром «психології потоку свідомості», тобто не самого потоку, а «вправної, ефектної, талановитої фіксації його поворотів, швидкостей, островів і закрутів [5].

Щодо жанру роману, то тут критики мають різні думки.

Як зауважує сам Ю. Андрухович, його роман – це «автобіографія, що накладається на географію» [1, с. 7]. Письменник робить спроби підібрати чи створити відповідний до форми і змісту «Лексикону...» жанровий означник – «Автогеографія? Автогеобіографія?» [1, с. 7]. Зрештою, авторські пошуки остаточно відобразилися в підзаголовку до книги – «Довільний посібник з геопоетики та космополітики».

Для Г. Випасняк, «Лексикон...» за зовнішніми характеристиками виглядає цілком монотонно – це перелік міст, у яких побував автор. Проте жанрове змішування простежується в кожній частині книги. І у



романі помітні елементи спогаду, мемуарів, автобіографії, есеїстики і розповідей про подорожі. При цьому чітко виражені власне романні риси [3, с. 25].

На думку П. Гуці, «Лексикон...» Юрія Андруховича – це текст, що власне перебуває на межі роману, і характеристика «замість роману» цілком прийнятна для нього. Кожна частина роману є своєрідним міні-романом, й окремі з них навіть поєднані спільними персонажами. В своєму творі автор згадує реальних особистостей, однак веде гру із читачем, з образами, називаючи одну і ту ж реальну людину кількома різними іменами тощо [6, с. 64].

У свою чергу, О. Калинюшко стверджує, що «Лексикон...» Юрія Андруховича – це мемуарний тревелог, адже не підлягає сумніву факт перебування автора в кожному названому місті. В той же час, «Лексикон...» нагадує авторське міфотворення, адже кожен епізод роману – це якась історія про місто, реальна або надумана самим автором [4, с. 35].

В. Саєнко виділила, що у «Лексиконі інтимних міст» найвиразнішими є риси спогаду. Оскільки автор концентрується передусім не на детальному зображенні подій, що відбувалися в тому чи іншому місті, а на асоціаціях, особистих враженнях від перебування в іншому культурному просторі, його спогади набувають рис не документальності, а есеїстичності. У центрі уваги «Лексикону» розповідь про подорожі, тому цілком логічно вважати жанровий образ тревелогу домінуючим. Спосіб організації текстового простору в романі спонукає замислитися над можливістю виділення окремого жанру, який можна означити як тревелоговий роман-лексикон [7, с. 211].

Роман «Лексикон інтимних міст» пропонує читачу ніби «гру у сенсі». Кожне місто – новий сенс, нове відчуття, нове світобачення. І сам роман – це ніби безперервна гра сенсів. А усе загалом – це калейдоскопічні враження від різноманітності світу і те, як він може сприйматися однією конкретною людиною. Автор надає можливість читачеві разом поринути у світ подорожі тими містами, які вплинули на формування його особистості якнайсильніше, «стали чимось більшим – вони стали Місцями, причому особистими, мов ерогенні зони, й інтимними» [1, с. 9].

Цей роман – про все на світі, бо він перш за все – про людину в часі. А ця людина в часі намагається розшукати себе в просторі. І координатами цього простору стають визначні міста світу. Тобто книга націлена на людину, яка прагне існувати, мріяти. Це своєрідні «мандри» у просторі і часі чоловіка, який відчуває силу і потребу пізнавати, підкорювати, завойовувати близький і далекий, чужий і знайомий, нібито довершений і недосконалий одночасно, строкатий, різноплщинний, несподіваний і очікуваний, пісний і колоритний, живий, насичений подіями і людьми, різнобарвний, бажаний, розбещено-цнотливий, збуджено-суєтний, вразливий, цинічний, байдужий світ... Невтомний шукач, не боячись пригод і авантур, сміливо вирушає в одноденні тури, тижневі мандри, тривалі подорожі, нанизуючи один на один почуття, емоції, події, факти, знання, асоціації, думки, спогади, враження, захоплення й розчарування. Самотність мандрівника іноді прикрашають випадкові знайомі або ж давні товариші, які сприяють глибшому зануренню героя в атмосферу буденного їм життя. Кожен з них, хоч і змальований майже штрихом, натяком, олівцем, все ж таки відіграє певну роль в житті автора-мандрівника [2, с. 20].

Юрій Андрухович жадає віднайти «втрачений рай», відімкнути двері в інший світ. Бо він «володар ключів» від далеких міст, країн, а отже і світу. Автор спрямовує читача до роздумів, певних переживань світу, аналізу власних думок і вражень. Він ніби «грається» з відстанями, мапами, країнами, звичаями... Але «грається» вміло, досвідчено, як спеціаліст, орудує відомостями, подіями, історичними і культурними факторами, політичним минулим і сьогоденням.

**Висновки.** У романі «Лексикон інтимних міст» Юрій Андрухович творить особливу міфогеографію, виписуючи та наносячи на карту власних відчуттів 111 великих і малих міст та містечок, створюючи особисту онтологію буття. Читаючи цей роман, поринаєш в атмосферу подорожей, розумієш зміни в суспільній й особистісній свідомості людей різних національностей, які мешкали в містах, де побував Юрій Андрухович й опиняєшся в епіцентрі культурних, політичних і соціальних зрушень. Завдяки тому, що Юрій Андрухович подорожував не тільки містами України, ми бачимо істину – де б ти не був, але обов'язково прийде час, коли ти захочеш повернутися на Батьківщину, і збагнеш, що вона найдорожча, найтепліша, найрідніша. Таким чином, автор формує ціннісне ставлення у читача до своєї землі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрухович Ю. Лексикон інтимних міст. Довільний посібник з геопоетики та космополітики / Ю. Андрухович. – Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2012. – 424 с.
2. Барішнікова В.П. Геопоетична мандрівка в часі і просторі власного життя у романі «Лексикон інтимних міст» Юрія Андруховича / В.П. Барішнікова, О.В. Гаврилова // Молодий вчений. – 2017. – № 4.2 (спецвипуск). – С. 18-23
3. Випасняк Г. Жанрові особливості «Лексикону інтимних міст» Юрія Андруховича та «Абетки» Чеслава Мілоша / Г. Випасняк // Літературознавство. – 2013 – № 8 – С. 23-28
4. Калинюшко О. Постімперський простір в рецепції мандрівника: версії А. Стасюка та Ю. Андруховича / О. Калинюшко // Young scientist. – 2015. – 1(16) – С. 34-36
5. Коцарев О. Нова книжка Андруховича: знову есеї замість захоплюючого роману / О. Коцарев - 28/11/2011 [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://texty.org.ua/pg/article/editorial/read/33924/Nova\\_knyzhka\\_Andruhovicha\\_znovu\\_jeseji\\_zamist\\_zahoplujuchogo](http://texty.org.ua/pg/article/editorial/read/33924/Nova_knyzhka_Andruhovicha_znovu_jeseji_zamist_zahoplujuchogo)
6. Саєнко В. Модифікації тревелогу в сучасній українській та німецькій літературах / В. Саєнко, П. Гуца // Вісник ОНУ ; Серія: Філологія. – 2016. – Т. 21, вип. 1(13) – С. 63-67
7. Саєнко В. Українська література ХХ ст. : діапазони творчих голосів і мистецьких відкриттів / В. Саєнко. – Львів: Піраміда, 2016. – 870 с.



УДК 373.5.016:811.1

**Тетяна ГИНЬКУТ**  
**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**  
**НА СТАРШОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету іноземних мов)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Божко Н. В*

*У статті досліджено особливості формування лексичної компетентності на уроках англійської мови у старших класах. Описано систему роботи з формування іншомовної лексичної компетентності в учнів старших класів на старшому етапі навчання. Наведено приклади типових вправ формування іншомовної лексичної компетентності на старшому етапі навчання.*

**Ключові слова:** *лексична компетентність, лексична навичка, комунікативна компетентність, монологічна та діалогічна єдність, старша школа.*

Постановка проблеми. В умовах глобального розвитку науково-технічного прогресу іноземна мова відіграє головну роль при комунікації носіїв різних соціальних прошарків суспільства. Тому при вивченні іноземних мов головним завданням української освіти є формування лексичної компетентності особистості, що нерозривно пов'язано із основними завданнями освітнього процесу.

Успішність формування лексичної компетентності залежить від рівня сформованості лексичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про лексичну сторону мовлення та динамічної взаємодії цих складових на основі загальної мовної лексичної усвідомленості [3, ст 46].

Аналіз досліджень і публікацій свідчить, що питання навчання лексичних одиниць і формування лексичної компетентності в цілому і лексичних навичок зокрема досліджувалося такими науковцями, як К. В. Александров, І. Є. Зуєва, А. Є. Сіземіна, А. Н. Шамова, Р. Bogaards, A. Hunt, D. Beglar, B. Laufer, J. H. Hulstijn та ін.

Оскільки ефективність освітнього процесу залежить від правильного вибору вчителем методів та прийомів навчання, вважаємо, що питання формування лексичної компетентності за допомогою сучасних інформаційних технологій не втратило своєї актуальності. Це зумовило наше звернення до проблеми формування лексичної компетентності учнів старших класів.

**Мета статті** – описати методику формування лексичної компетентності учнів старших класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. За визначенням А. Н. Шамова, лексична компетентність – це здатність майбутніх філологів визначати контекстуальне значення слова, порівнювати обсяг його значення в обох мовах, визначати структуру значення слова і виділяти специфічно національне в даній структурі [4, с. 21].

Лексична компетенція входить в структуру лінгвістичної компетентності, яка є складовою частиною іншомовної комунікативної компетентності. До складу лексичної компетенції входять наступні компоненти: мотиваційний, когнітивний, практичний і рефлексивний, поведінковий, соціокультурний.

В основі лексичної компетентності лежить лексична навичка. Лексичні навички включають в себе знання про слово, як найважливішої одиниці мови, його форми, значення і вживання. Звернемося до визначення лексичної навички Солововой Е.Н як: здатність миттєво викликати з довготривалої пам'яті слово в залежності від конкретної мовної задачі; включати його в мовний ланцюг [5, с 88].

З огляду на зазначене вище та власний досвід, ми розробили комплекс завдань для формування лексичної компетентності в учнів 10-го класу в межах тем “Across State System”, “Education”. Під комплексом вправ розуміємо об'єднання груп вправ для формування лексичної компетентності учнів.

При розробці вправ, спрямованих на розвиток лексичної компетентності, ми враховували вимоги, викладені О. Ломакіною [1, с 45], а саме, вправи які повинні викликати: інтерес учнів до роботи над соціокультурною компетентністю; враховувати їх позанавчальні інтереси; розвивати незалежність думки і критичне мислення; залучати учнів до пошуку нових рішень, аналізу ситуацій; розвивати вміння і стратегії особистісної автономії, самостійності і суб'єктності; розвивати специфічні комунікативні вміння і навички, необхідні для автентичної комунікації; інтегрувати розвиток всіх чотирьох видів комунікативних умінь (говоріння, аудіювання, читання, письмо); давати учням можливість співвідносити контексти культурного розвитку власної країни і країни, що вивчається, усвідомлювати міжкультурні відмінності; розвивати в учня соціальну компетенцію; варіювати форми взаємодії; мати різноманітні цілі і завдання; базуватися на автентичних текстах і реаліях; залучати різноманітні мовні матеріали.

Опишемо як реалізовувалась така система роботи та наведемо декілька прикладів вправ, що використовувались.

По-перше зазначимо, що на основі аналізу наукової літератури нами було виокремлено дві групи вправ, що увійшли до розробленого комплексу, а саме: 1) група вправ на збагачення соціолінгвістичних знань та розвиток соціолінгвістичних умінь учнів; 2) група вправ на збагачення лінгвокраїнознавчих знань та розвиток лінгвокраїнознавчих умінь учнів. Кожна із зазначених груп вправ включала декілька підгруп, які



реалізувались на відповідному етапі роботи. Так, робота проводилась у межах трьох етапів, а саме: орієнтовно-підготовчий, основний та узагальнюючий.

На орієнтовно-підготовчому етапі на першому занятті з теми “Across State System” ми ознайомили учнів поняттям навчальний блог, пояснили його дидактичні можливості, розібрали як публікувати повідомлення, а також пояснили алгоритм нашої роботи. Ми орієнтували учнів на роботу з такими видами навчального блогу як-от блог вчителя та блог класу. Відзначимо, що кожний із зазначених видів блогів виявився ефективним у формуванні лексичної компетентності старшокласників. На цьому занятті ми разом з учнями виконали декілька завдань за допомогою вчителя у класі, що дозволило їм зрозуміти запропоновану систему роботи. Також ми пояснили учням правила роботи у класі та дома, звертаючи їх увагу на такі аспекти як повага до відповідей інших, строк виконання завдання, система оцінювання робіт. Для закріплення учням потрібно було виконати домашні справи без допомоги вчителя.

На цьому етапі в межах першої групи вправ учням пропонувалися такі підгрупи вправ: вправи для розвитку вмінь комунікативної взаємодії; вправи для актуалізації знань про вербальні та невербальні засоби спілкування англomовних країн; вправи на актуалізацію знань норм англomовного мовленнєвого етикету. В межах другої групи виконувались: вправи на актуалізацію фонових лексичних знань; вправи на актуалізацію вмінь розпізнавати та інтерпретувати іншомовну інформацію; вправи на актуалізацію вмінь роботи з текстами різних жанрів.

Відповідно, на цьому етапі в межах першої групи вправ учням пропонувалися вправи на формування вмінь об'єднувати фрази у монологічній єдності та діалогічній єдності; вправи на формування вмінь створювати мікромонологи і мікродіалоги з використанням адекватних ситуацій вербальних та невербальних засобів; вправи на формування вмінь спілкуватись відповідно до норм англomовного мовленнєвого етикету. Щодо другої групи, учні працювали над вправами на збагачення фонових лексичних знань; вправами на формування вмінь розпізнавати та інтерпретувати інформацію; вправами на формування та розвиток вмінь роботи з текстами різного жанру.

На узагальнюючому етапі в межах першої групи вправ учні виконували вправи на вдосконалення вмінь створювати різні функціональні типи монологів і діалогів; вправи на розвиток та вдосконалення умінь об'єднувати різні функціональні типи монологів і діалогів в письмовому висловлюванні з використанням адекватних ситуації вербальних та невербальних засобів; вправи на розвиток та вдосконалення вмінь спілкуватись відповідно до норм англomовного мовленнєвого етикету. В межах другої групи ми пропонували вправи на вдосконалення вмінь аналізувати та інтерпретувати інформацію; вправи на вдосконалення вмінь створювати лінгвокультурний портрет англomовних країн, порівнювати його з рідною культурою.

Також звернемо увагу, що при виконанні згаданих вище вправ використовувалися індивідуальний, парний та груповий режими виконання. Продуктивним вважаємо саме груповий режим роботи у класі. Наприклад, вправи на вдосконалення вмінь створювати лексичний портрет англomовних країн, порівнювати його з рідною культурою. Працюючи над цими вправами у класі учні активно взаємодіяли, ставили запитання, отримували додаткові коментарі від інших учнів та вчителя.

Проілюструємо прикладами.

Приклад 1

Форма роботи: у класі

Інструкція: Imagine you are the President for a day. What would you do? Where would you go? Who would you meet? You have all the money you need and all the people you need to help you plan your ideal day.

Приклад 2.

Форма роботи: дома.

Інструкція: You are a student at a university. You are going to work as an instructor at a summer camp for children. Employee asks you for a resume. Write the letter and tell who you are, stress your merits, especially leadership skills..

Підсумуємо та зробимо висновок, що представлена гіпотеза формування іншомовної лексичної компетентності в учнів старших класів буде відбуватися більш ефективно за умов систематичного та доцільного використання завдань різної складності відповідно до індивідуальних особливостей учнів підтвердилась.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ломакина О. Е. Проективность в методике формирования коммуникативной компетенции студентов языкового вуза : монография // О. Е. Ломакина. – Волгоград : Перемена, 2003. – 299 с.
2. Муравйова Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н. Г. Муравйова // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 136–143
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студ. клас., пед. і лінгвіст. ун-в / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.] ; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей [Электронный ресурс] / Е.Н.Соловова. – 3-е изд.. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с. – Режим доступа : <http://learnteachweb.ru/articles/solovova1.pdf>. – (20.04.2019).
5. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 19–25.



УДК 811.111:81'38

Анастасія ДОРДЮК

**ОСОБЛИВІ РИСИ САТИРИ ЕПОХИ ПРОСВІТНИЦТВА  
У РОМАНІ ДЖОНАТАНА СВІФТА «ПРИГОДИ ГУЛЛІВЕРА»**

(студентка III курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ляшук А. М.

У статті розглянуто категорію комічного на матеріалі твору Джонатана Свіфта «Мандри Гуллівера». Визначені особливості вираження комічного у творі, відмічені лексичні, синтаксичні та стилістичні засоби саркастичного, гротескного та іронічного у досліджуваному літературному тексті.

**Ключові слова:** комічне, сатира, іронія, гротеск

Актуальність теми полягає передусім у необхідності подальшого дослідження значущості категорій комічного в художній літературі, зокрема у системному, комплексному вивченні засобів реалізації цих категорій у творі Джонатана Свіфта «Мандри Гуллівера». Актуальність також зумовлена потребою більш детального вивчення механізму репрезентації комічного. Актуальним є розробка механізму змістоутворення, використаного Джонатаном Свіфтом для створення сатиричного ефекту в зображенні сучасної йому дійсності.

Категорія комічного завдяки своїй різноаспектності є недостатньо вивченим явищем, яке цікавить різні галузі наук. Стихія комічного в літературі завжди представляла собою неосяжну сферу для досліджень як неоднозначне і багатовимірне поняття. Уже в епічних поемах Гомера були присутні елементи сміху, які незабаром стали вивчатися такими філософами як Аристотель і Платон. Надалі в літературознавчому осмисленні сміх набув більш глибоке значення, ніж просто фізіологічний прояв почуттів людини. У літературному, філософському розумінні це поняття набуло значення інтелектуальної реакції, тобто сміх обов'язково повинен був бути результатом обробки свідомістю певної художньої фігури.

Воронін І. Д. помічає, що у пошуках сутності комічного практично всі дослідники вказують на наявність смислових компонентів, утворюючих єдине ціле в непокінченості складових його частин. «Сутність комічного – у протиріччі. Комізм – результат контрасту, розладу, протистояння: потворного – прекрасному (Аристотель), незначного – піднесеному (І. Кант), безглузлого – розважливому (Жан Поль, А. Шопенгауер), нескінченної зумовленості – нескінченній сваволі (Ф. Шеллінг), автоматичного – живому (А. Бергсон), помилкового, уявно ґрунтового – значному, міцному і щирому (Гегель), внутрішньої порожнечі – зовнішності, що претендує на значущість (М. Г. Чернишевський), нижчесереднього – вищесередньому (Н. Гартман) і т.д.» [4].

«Комічне (грец. Komikos – веселий, смішний, від komos – весела процесія ряджених на святах Діоніса) – в широкому сенсі – що викликає сміх». У порівнянні зі смішним, комічне набагато багатогранніше

Існує ще одна умова виникнення комічного, крім готовності сміятися: розуміння. Любимова Т. Б. зазначає, що якщо щось незрозуміле, воно не може бути смішним. Робота зі смислом – це пізнання, розуміння, осягнення; гра зі смислом – основа комічного [10].

Літературознавці оперують такими поняттями, як «відтінки сміху» і «ступінь сміху», і визначають через їхнє тлумачення ту чи іншу форму (тип) комічного. Войтюк С. М. повідомляє, що питання про кількість форм комічного, їх статус та ієрархію досі не є остаточно вирішеним. Дослідники виокремлюють від двох основних форм (гумор і сатира) до семи (гумор, сатира, жарт, насмішка, іронія, гротеск, сарказм), при цьому між цими різноманітними формами подекуди не роблять ієрархічних відмінностей [3].

Простий комізм не потребує інтелектуального напруження, а має на меті тільки розважити. На думку Демідока Б. «Сатира є завжди формою заперечення і засудження»

Прийнято вважати, що відмінними ознаками сатири є тенденційність, публіцистичність, більш свідоме загострення життєвих проблем і сміливе порушення пропорцій в зображуваних явищах. Тому сатиричний образ завжди умовний. З цим пов'язана художня багатобарвність, багатогранність сатири, в якій нерідко важливу роль відіграють і драматичні, і трагічні мотиви. Художнє багатство сатири виражається і в мові, що поєднує в собі пародійне зниження з аналітичним складом і гнівною патетикою.

Сатира – це викриття негативного через його різке висміювання з позицій високих суспільних ідеалів. Часто об'єктом сатири є антиподи загальнолюдської моралі, пристосуванці, лицеміри, ренегати і зрадники, явища, які не відповідають естетичному ідеалові. У сатиричних творах широко використовуються художня гіперболізація, яка є основою сатиричної типізації, шарж, гротеск.

Гумористична критика передбачає виправлення, вдосконалення об'єкта осміяння; сатира ж не лише викриває, а й негативно переосмислює об'єкти і явища, неспіввідносні з ідеалом. Відмінність гумору і сатири знаходить прояв також у відмінності використаних мовних засобів на різних мовних рівнях.

Критерієм гумору є не предмет зображення, а ставлення автора до цього предмета. Гумор має і соціальне значення, оскільки він відіграє важливу роль у процесі художнього пізнання дійсності.

Іронія як одна з форм комізму є складним системним об'єктом, що зумовлюється як внутрішньою структурою, так і різноманітністю сфер її функціонування. Філософсько-естетична сутність іронії полягає в тому, що вона зображує негативні явища в позитивному плані, протиставляючи таким чином ідеальне тому, що є насправді. Калита О.М. помічає, що цим іронія подібна до інших форм комічного – гумору та сатири. Однак вектор такого протиставлення в іронії специфічний: вона удавано зображує ідеальне як реальне, а сатира та гумор, навпаки, удавано зображують реальне як ідеальне [7].



Заслужують на увагу такі міркування Нарольської А.: «Як прагматико-стилістична фігура, іронія використовується в широкому та вузькому смислах, тобто буває імпліцитною (несе в собі подвійний зміст) та експліцитною (виражається мовними та паралінгвальними засобами). Через свою природну замаскованість імпліцитна іронія несе в собі подвійний смисл, тому співрозмовник не здогадується про справжні комунікативні наміри опонента [12]. Розглядаючи іронію як форму «оцінного, критичного, емоційного освоєння дійсності» Походня С.І. зазначає, що безсумнівним її достоїнством нам представляється багатоплановість, багатовимірність, що поєднується із зовнішнім емісією, лаконічністю форми. Іронічний зміст, створюваний величезним набором мовних засобів, може порушувати найрізноманітніші асоціації, в тому числі і образні. В системі художнього твору іронія близька до метафори, що з'єднує несполучуване, і завдяки цьому показує явища дійсності в самому несподіваному ракурсі [12, с 8].

Емоційним різновидом іронії Ю. Борев вважає сарказм: «Сарказм – їдка і дошкульна іронія, що має на меті викриття явища через знущання над ним, не залишаючи жодних ілюзій щодо його якостей. Вона не лише боляче ранить, а й заперечує право явища на існування. Естетична форма, в якій здійснюється заперечення, посилений контраст між текстом і підтекстом, тим, що мається на увазі щодо сутності явища, і тим, як ця сутність відкривається у способі її вираження» [2].

Додаючи гротеск до засобів комічного Манн Ю.В. визначає це поняття як один з видів типізації при якому деформуються реальні життєві співвідношення, правдоподібність поступається місцем карикатурі, фантастиці, різкого поєднання контрастів. [11, с 19]

Гротеск виникає тоді, коли зведення опозицій і контрастів пов'язує представлені образи протиприродно, коли контраст містить в собі алогізм. Ряд учених відстоюють точку зору, що алогізм є головним структурним ознакою, на якому ґрунтується гротеск. Ю.В. Манн в роботі «Про гротеск у літературі» зазначає, що саме алогізм, а не фантастика є головною прикметою гротеску [11, с 20]. Елістратова А.А. вказує: «В цілому сатира Свіфта, як не забавні взяті окремо описувані в ній події, як не невичерпна винахідливість лукавої фантазії автора, відрізняється суворістю, навіть похмурістю, яка поступово поглиблюється. Відносність людських суджень наочно проявляється при зміні масштабів, коли Гуллівер виявляється то серед ліліпутів, то серед велетнів. Як комічно виглядають і придворні інтриги, і міжнародна дипломатія, і релігійні чвари, коли ними займаються крихітні чоловічки-ліліпути!» [6].

Аналізуючи твір Дж. Свіфта, зустрічаємо таке зображення Англії у зображенні Ліліпутії: «*For the Lilliputians think nothing can be more unjust, than for people, in subservience to their own appetites, to bring children into the world, and leave the burthen of supporting them on the public.*»

Є думка Левідова М., що описуючи «споконвічні встановлення» Ліліпутії, які «не мають нічого спільного з сучасною зіпсованістю моралі», Свіфт викладав думку про те, що «виховання дітей найменше може бути довірено їх батькам».

У тексті твору автором використано архаїзм «burthen», який перекладаємо як «тягар», «ноша»: «*They bury their dead with their heads directly downward, because they hold an opinion, that in eleven thousand moons they are all to rise again; in which period the earth (which they conceive to be flat) will turn upside down, and by this means they shall, at their resurrection, be found ready standing on their feet.*»

Багато чого показано дивним у традиціях та звичаях ліліпутів. Автор за допомогою гіперболи, одного із засобів вираження гротеску, описує церемонію поховання у Ліліпутії та вірування її жителів. У гротеску за зовнішньою неправдоподібністю, фантастичністю приховується глибоке художнє узагальнення важливих явищ життя. За допомогою уточнення «*which they conceive to be flat*» автор ще більш підкреслює рівень необізнаності жителів країни. Наприклад: «*I shall say but little at present of their learning, which, for many ages, has flourished in all its branches among them: but their manner of writing is very peculiar, being neither from the left to the right, like the Europeans, nor from the right to the left, like the Arabians, nor from up to down, like the Chinese, but aslant, from one corner of the paper to the other, like ladies in England.*»

Комічний зміст вставлених конструкцій виразно простежуємо, коли вони вказують на: поведінку людини, її вдачу, зовнішній вигляд, вікову характеристику, кількісну ознаку, конфігурацію предмета, асоціативні зв'язки ознак, властивостей предметів з іншими предметами, явищами, дію або стан істоти, ставлення до дії, причину дії. Письменник описує манеру письма ліліпутів, використовуючи порівняння, у якому ми не бачаємо дошкульної насмішки, лише легку іронію щодо дам в Англії. Наприклад: «*It is upon this account that the image of Justice, in their courts of judicature, is formed with six eyes, two before, as many behind, and on each side one, to signify circumspection; with a bag of gold open in her right hand, and a sword sheathed in her left, to show she is more disposed to reward than to punish*»

Свіфт видозмінює відомий символ правосуддя – Феміду, яку змальовує парадоксально, так автор загострює увагу на протиставленні й контрасті системи правосуддя. Уся безглуздість устрою в Ліліпутії відображається у наступній цитаті: «*He then commanded his general (who was an old experienced leader, and a great patron of mine) to draw up the troops in close order, and march them under me; the foot by twenty-four abreast, and the horse by sixteen, with drums beating, colours flying, and pikes advanced.*»

Алегоричне зображення дій генерала пронизане сарказмом. Наприклад, у наведеній цитаті прослідковується ситуативна іронія: «*After they were read, I was demanded to swear to the performance of them; first in the manner of my own country, and afterwards in the method prescribed by their laws; which was, to hold my right foot in my left hand, and to place the middle finger of my right hand on the crown of my head, and my thumb on the tip of my right ear.*»

Сатира автора торкнулась законів країни, де перебільшеннями в описі сутності закону посилюється експресивність зображеного. Наприклад, мішенню сатирика стає постать імператора, якого він описує





наступним чином: *«He is taller by almost the breadth of my nail than any of his court; which alone is enough to strike an awe into the beholders».*

Свіфт порівнює імператора з іншими придворними. Комічність досягається саме за допомогою порівняння: *«almost the breadth of my nail»*. *«I was assured that, a year or two before my arrival, Flimnap would infallibly have broken his neck, if one of the king's cushions, that accidentally lay on the ground, had not weakened the force of his fall».*

У другій частині умовного речення автор глузливо кепкує над скарбником, коли говориться про королівську подушку на землі. Вжитий прислівник *«accidentally»* набуває іронічної конотації.

У четвертій частині Гуллівер потрапляє в державу розумних коней – гуїнгмів. Борисова Н. В. вважає, що протиставлення здичавілих людей і коней, що «окультурилися», має сатиричний, гротескний характер і виступає прикладом «матеріалізації» метафори [1]. Погоджуємося з Левидовим М.Ю., що суспільство, подібне суспільству гуїнгмів, не може існувати, бо влаштувати своє життя на розумних засадах здатні хіба що коні, а не люди. Тому опис мислячих коней - не перехід на від сатири до утопії, але посилення і загострення сатири. Свіфт малює свій ідеал не для того, щоб переконати в необхідності втілити його в життя – це, з точки зору письменника, було б «дикої і неможливою фантазією», а для того, щоб ще виразніше показати безглуздість і абсурдність навколишньої дійсності [9]. Наприклад: *«Human creatures are observed to be more savage and cruel in proportion to their bulk»*

Письменник звеличує коней, у той час коли людей принижує. Ці «creatures», як він їх називає мають багато недоліків та не заслуговують поваги. У словнику знаходимо, що *creature - any large or small living thing that can move independently»*, таким чином, значення іменника «creature» набуває іронічної конотації.

В описі коней вбачаємо навпаки - возвеличення та захоплення: *«Their heads and breasts were covered with a thick hair, some frizzled, and others lank; they had beards like goats, and a long ridge of hair down their backs and the fore parts of their legs and feet; but the rest of their bodies was bare, so that I might see their skins which were of a brown buff colour».*

Свіфт не використав жодного слова, яке б описувало гуїнгмів, як тварин. Наприклад: mane, hoof. Можна помітити яскраво виражений стилістичний прийом уособлення, навіть антропоморфізм який часто вживається для підсилення комічності опису. Борисова Н.В. влучно помічає, що Джонатан Свіфт підкреслено використовує займенник «his», а також вирази, які передають дії властиві людині: «bent his brows and shook his head» [1]. Наприклад: *«Being in great surprise all the time, as the indulgent reader will easily conceive and excuse, I happened to stumble against a crust, and fell flat on my face, but received no hurt.»*

Отже, як художній засіб комічне (сатира, іронія, гротеск) Джонатана Свіфта відрізняється двоплановістю, контрастністю. Відхилення від норми, умовність, перебільшення, навмисна карикатура широко використовується автором з сатиричною метою. На синтаксичному рівні комізм реалізується внаслідок використання складних речень, за допомогою яких підкреслюються негативні риси зображуваних явищ. Вставні конструкції реалізують ситуативну іронію на синтаксичному рівні. Контрастне зіставлення висловлювання із вставним реченням змінює його семантику дає висловлюванню суб'єктивно-оцінної модальності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борисова Н. В. Лексичні фігури вираження сатири у творі Дж. Свіфта "Мандри Гулівера" / Н. В. Борисова // Молодий вчений. – 2017. – № 1. – С. 253-256. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv\\_2017\\_1\\_61](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_1_61)
2. Боров Ю. Комическое или о том, как смех казнит несовершенство мира, очищает и обновляет человека и утверждает радость бытия / Ю. Боров. – М. : Искусство, 1970. – 269 с. – Режим доступу: [http://biblio.imli.ru/images/abook/teoriya/borev\\_yu\\_komicheskoe\\_ili\\_o\\_tom\\_kak\\_smekh\\_kaznit\\_nesovershens.pdf](http://biblio.imli.ru/images/abook/teoriya/borev_yu_komicheskoe_ili_o_tom_kak_smekh_kaznit_nesovershens.pdf)
3. Войтюк С. М. Комічне та його актуалізація в "Історії Тома Джонса, знайди" Генрі Філдінга / С. М.Войтюк // Актуальні проблеми філології та перекладознавства. - 2016. - Вип. 10(1). - С. 94-98. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apftp\\_2016\\_10\(1\)\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apftp_2016_10(1)_20).
4. Воронін Д. І. Сміх і дотепність: психолінгвістичний ракурс / Д. І. Воронін // Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика. - 2003. - Вип. 7. - С. 23-32. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apyl\\_2003\\_7\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apyl_2003_7_5)
5. Дземидок Б. О комическом. – М.: Прогресс, 1974. – 224 с.Режим/доступу: <http://padaread.com/?book=44644>
6. Елистратова А.А. Свифт и другие сатирики. URL: <http://www.philology.ru/literature3/elistratova-88.htm>.
7. Калита О. М. Мовні засоби вираження іронії в сучасній українській малій прозі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 "Українська мова" / О. М. Калита. – Київ, 2006. – 20 с.  
Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/1685/3/Kalyta.pdf>
8. Левидов М. Путешествие в некоторые отдаленные страны мысли и чувства Джонатана Свифта, сначала исследователя, а потом воина в нескольких сражениях. М.: - Книга, 1986. – 287с. Режим доступу: [http://az.lib.ru/l/lewidov\\_m\\_j/text\\_0010.shtml](http://az.lib.ru/l/lewidov_m_j/text_0010.shtml)
9. Любимова Т. Б. Комическое, его виды и жанры / Т. Б. Любимова. – М. :Знание, 1990. – 64 с.
10. Манн Ю. В. О гротеске и литературе / Ю. В. Манн. – М. : Советский писатель, 1966. – 183 с.
11. Нарольська А. Імплицитна іронія як засіб передачі світосприйняття в англійській художній літературі ХХ ст. (на матеріалі роману "Театр" С. Моєма) / А. Нарольська // Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія : Філологія (мовознавство). – 2014. – Вип. 19. – С. 342-346. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu\\_filol\\_2014\\_19\\_70](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_filol_2014_19_70)
12. Походня С.И. Языковые виды и средства реализации иронии / С.И. Походня. – К.: Наукова думка, 1989. – 123 с.



УДК 811.111

**Анастасія ІВАНІЩЕВА**  
**МОВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ СУМНІВУ**  
**В АНГЛОМОВНОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кочубей В. Ю.

Стаття присвячена аналізу вербалізації категорії сумніву в англійській мові у публіцистичній сфері діяльності. Досліджено засоби вираження сумніву на лексичному, морфологічному та синтаксичному рівнях мови в інтерв'ю публічних людей музичної, мистецької та спортивної сфер діяльності.

**Ключові слова:** засоби вираження сумніву, публіцистичний дискурс, лексика, граматики, морфологія, структура речень, категорія модальності.

Сучасному етапу розвитку лінгвістики притаманна посилена увага до аналізу мовних та мовленнєвих явищ з позиції комунікативного та когнітивного підходів. Вчені-лінгвісти намагаються дослідити і вивчити емоції та почуття людини з точки зору мови, віднайти істину вираження тієї чи іншої мовної одиниці через призму поведінки людини.

Сумнів називають інтелектуальною емоцією, оскільки він є ознакою мислячої істоти та завжди супроводжує процес пізнання. Сумнів також охоплює такі емоційні стани, як розгубленість, невпевненість, недовіра. Він також може призвести до душевного розладу [10].

Невірним було б розглядати сумнів лише в аспекті людських почуттів, оскільки сумнів – важливий елемент людського існування. У філософії під сумнівом розуміють продукт діяльності ціннісної свідомості [11, с. 616]. За Декартом, сумнів є категорією, що фіксує особливий стан мислення. Сумнів може бути присутнім в різних аспектах буття, отже він представлений у мові як складна семантична категорія.

Сумнів знаходиться в центрі наукових розвідок філософів, лінгвістів та психологів. Вивченням сумніву як семантичної категорії займалися І. Г. Нікольська, Л. Є. Емельянова, С. А. Жаботинська та Л. В. Щелканова.

Сумнів знаходиться на перетині категорій емотивності, оціночності та суб'єктивної модальності, яка виражає вірогідність, достовірність, істинність висловлювання, ступінь повноти та характер знань мовця про повідомлюване [9, с. 3]. Однак, перш за все, сумнів необхідно розглядати з точки зору модальності і модусу, оскільки це є відношенням змісту сказаного до дійсності, тобто проявом тієї чи іншої емоції. Таким чином, сумнів можна віднести до інтелектуальної та пізнавальної діяльності людини, яка формує відношення до навколишньої дійсності [5, с. 112].

**Актуальність** проблеми зумовлена спрямованістю сучасних лінгвістичних досліджень на розгляд проблем, пов'язаних з розумінням реальних процесів використання мови. Сумнів як психологічний стан тісно переплітається із суміжними емоціями. Крім того, вибір публіцистичного стилю як матеріалу дослідження обумовлений емотивністю та експресивністю мовлення, а жанр інтерв'ю дозволяє певну спонтанність реплік, в яких вербалізується сумнів.

Вивченням сумніву займалась низка науковців. Так, Н. Д. Арутюнова вважає, що модус сумніву виражає відношення до деяких висловлень або думок з точки зору їх правдивості [1, с. 109].

За дослідженнями Нагорного І. А. можна побачити складнощі відносин різних модальних суб'єктивних значень. Спільне значення “невпевненість” та окремі значення, до прикладу, сумнів, можливість, припущення можуть взаємодіяти та утворювати модифікації, тобто в сумніві присутнє припущення, але воно обумовлене не суб'єктивними факторами, а умовами об'єктивної дійсності [6]. Таким чином, межу між сумнівом і припущенням можна визначити як коливання, але сумнів тяжіє до невпевненості.

Юровицька Л. Н. у своїх дослідженнях сумніву як одного із епістемічних станів, що виражає негативну когнітивну позицію мовця, вважає, що такі поняття як невпевненість, коливання і недовіра несуть у собі неясний характер, тому їх значення переплітаються один із одним [12, с. 27].

Тоголіна Т. В. та Караваєва М. А. експериментальним шляхом довели гіпотезу, що категорія сумніву тісно пов'язана із поняттями модальності, оцінки та емотивності. Студенти, над якими проводився експеримент, включили значення сумніву до семантичного поля достовірності/недостовірності і пов'язали його з висловленням оцінки, емоцій і волі мовця [4].

**Мета нашого дослідження** полягає у виявленні лексичних, морфологічних та синтаксичних засобів вираження сумніву в англійській мові у публіцистичному дискурсі, визначенні спільних та відмінних рис вербалізації сумніву у мовленні діячів мистецтва, музики та спорту.

В основу дослідження статті входить аналіз інтерв'ю із, у більшій мірі, публічними людьми, які умовно були розділені на три групи (музична сфера, мистецька та спортивна), на предмет знаходження та порівняння на різних рівнях мови особливостей використання категорії сумніву. Таким чином, дослідження було проведено на лексичному, синтаксичному і морфологічному рівнях.

Розглянемо, як вербалізується сумнів на лексичному рівні. В результаті аналізу інтерв'ю ми дійшли висновку, що сумнів може бути виражений іменниками, дієсловами, прикметниками і прислівниками. Виявилось, що іменники використовувались лише у групі інтерв'ю із музичної сфери: *confusion, ambivalence, uncertainty*, до прикладу: “*And I'm still in this ambivalence without any repose in my life*” (Taylor Swift Barbra Walters Interview). Варто зазначити, що ці іменники не є прямим вираженням стану сумніву, їх значення залежить від контексту і часто вони можуть не мати відношення до досліджуваного стану.



В ході роботи з'ясовано, що сумнів вербалізується за допомогою дієслів, здебільшого у всіх сферах вживаються *to seem, to be like/to feel like, to suppose, to guess, to think*:

музична сфера: *to seem*: "It seems like when I moved to New York love and heartbreak and all the things that used to be main..." (Taylor Swift Barbra Walters Interview), *to think*: "I think I did a good option." (Taylor Swift Barbra Walters Interview);

мистецька сфера: *to think*: "I think I have a pretty good reputation." (John Baldessari Interview: Art Is Who I Am), *to suppose*: Mantegna was always a big influence on me, I suppose like that." (John Baldessari Interview: Art Is Who I Am) *to feel like*: So I feel like in a lot of ways that is a commentary of what's going on." (Shara Hughes Interview: Changing the Way We See);

спортивна сфера: *to think*: "I think we've always been quite vocal." (Wayne Rooney Interview – Manchester United).

Таким чином, дієслова мають різне забарвлення і виражають сумнів у більшій чи меншій мірі, наприклад *to think, to suppose* відображають припущення мовця, який має думку щодо ситуації, але не вказує на її достовірність, *to feel like* вказує на відчуття мовця.

Серед прикметників у всіх сферах діяльності були визначені лексеми *doubtful, questionable, probable*, які є деривативами найбільш використовуваних слів на позначення сумніву і прямо вказують на те, що людина ставить під сумнів висловлення, наприклад: "I was still doubtful about making my music again" (Taylor Swift Barbra Walters Interview), "That would be questionable in many ways for my fans." (Ariana Grande Spills All the Tea About Her Album Title), "The probable problem was me being so reclusive and self-isolated..." (Ed Sheeran: I Am Insecure).

Прислівники представлені такими лексемами як *sort of, kind of*: "I had that sort of "good" complex..." (Taylor Swift Barbra Walters Interview), *pretty* у значенні *досить, майже*: "It was pretty steep, but it still felt gradual to me." (Billie Eilish: Up Next Interview), *maybe, probably*: "But in the moment, I'm probably overreacting and I should be nice." (Taylor Swift Barbra Walters Interview), "If I'm nice, and if I try to do the right thing, you know, maybe I can just, like, ace this whole thing." (Taylor Swift Barbra Walters Interview). Такі найбільш поширені прислівники були використані в кожній групі інтерв'ю, всі вони вказують на коливання, припущення, ухилення мовців від чіткої відповіді, небажання стверджувати про щось точно із різних причин. Виходячи із того факту, що мовці – публічні персони, однією з причин, можливо, може бути бажання приховати і зберегти в таємниці своє особисте життя.

Нетиповими прислівниками у меншій кількості виявились *fairly, in a way* та *not really*, двоє перших зустрілись у другій групі інтерв'ю, а останній – в третій, наприклад: "I became fairly successful doing that." (John Baldessari Interview: Art Is Who I Am), "In a way you can think of it as a kind of expansion of one's head." (William Kentridge – Art Must Defend the Uncertain), I'm not really thinking the way you're preparing is crucial, for me it's been the same." (Wayne Rooney Interview – Manchester United).

На граматичному рівні було досліджено категорію модальності у структурі речення, структуру і типи речень, у яких найчастіше вживається сумнів. Перша і друга групи інтерв'ю були багаті на такі модальні дієслова як *would*: "I would like to believe it's changing." (Twenty One Pilots Interview at KROO Almost Acoustic Christmas), *may* "I thought it might be a little bit too sentimental." (Twenty One Pilots Interview at KROO Almost Acoustic Christmas), *can*: "Daylight" is a beautiful song. It feels like it could have been the title track." (Taylor Swift Barbra Walters Interview). У третій групі інтерв'ю вживання модальних речень не спостерігалось. Тенденцією вжитку таких дієслів є використання минулого часу, що свідчить про умовність ситуації або те, що мовець не хоче вводити в оману і обіцяти чогось.

Серед типів речень, в яких виражено сумнів переважають розповідні (стверджувальні і заперечні), наприклад стверджувальне речення "It was pretty steep, but it still felt gradual to me." (Billie Eilish: Up Next Interview) показує емоцію сумніву через прислівник *pretty*, що перекладається як *досить* і виражає невпевнену думку мовця. Питальні речення можна особливо віднести до одного із поширених типів речення, оскільки питання в одному із значень може бути перепитування, недовіра, невпевненість у тому, що промовив співрозмовник. В аналізованих інтерв'ю використовувались такі типи питань: загальні: "Is it called anxiety?" (Shara Hughes Interview: Changing the Way We See), спеціальні: "How am I suppose to know what it is?" (Billie Eilish: Up Next Interview), розділові: "It's like you have days when like: "Man, I don't know if we can figure this out, I don't know", right?" (Kobe Bryant on Shaq Drama). Таким чином, було досліджено, що сумнів в англійській мові у публіцистичному дискурсі виражається в основному через розповідні та питальні речення. Із 150 речень виділених для дослідження емоції сумніву 115 (76,6%) речень виявились розповідними, а 35 (23,4%) – питальними.

За структурою в усіх групах інтерв'ю було виявлено як прості речення, так і складні, які діляться на складнопідрядні і складносурядні. Оскільки кожна група інтерв'ю містила усі типи структур, необхідно було дослідити частотність використання тієї чи іншої структури. Найбільш поширеною структурою виявились складносурядні речення, наприклад: "I feel like I was always kind of independent playing." (Shara Hughes Interview: Changing the Way We See), за допомогою словосполучення *to feel like* та прислівника *kind of* можна визначити категорію сумнівності у такому реченні. Також наведене до прикладу речення має безсполучниковий засіб зв'язності, що свідчить про швидкість та лаконічність викладу думок у неформальному інтерв'ю. Однак сполучники використовуються, наприклад, вживаються сполучники сурядності *so*: "I'll change so I can keep entertaining you guys" (Taylor Swift Barbra Walters Interview) та *and* "If I'm nice, and if I try to do the right thing, you know, maybe I can just, like, ace this whole thing." (Taylor Swift Barbra Walters Interview).



Складнопідрядні речення можна охарактеризувати як найменш вживані, але вони також зустрічаються у вираженні сумніву в публіцистичній сфері: *"I was living in this sort of political ambivalence, because the person I voted for had always won."* (Taylor Swift Barbra Walters Interview). Найбільше у даній структурі речення зустрічаються такі сполучники як *that*: *"Then I discovered almost in spite of myself that I was back in the studio making drawings."* (William Kentridge – Art Must Defend the Uncertain), *what*: *"I almost couldn't figure out what type of painter I wanted to be."* (Shara Hughes Interview: Changing the Way We See), *where*: *"I really need to be careful where I locate that energy."* (Interview with artist and illustrator: Laura Bifano), *if*: *"Man, I don't know if we can figure this out."* (Shara Hughes Interview: Changing the Way We See).

Прості речення у всіх типах інтерв'ю визначились повнотою, тобто окрім граматичної основи вміщували також другорядні члени речення: *"That recognition gave me the courage, you know, this sort of go on."* (John Baldessari Interview: Art Is Who I Am). Доволі часто використовуються й еліптичні речення в аналізованих інтерв'ю: *"Pretty much everyone."* (Billie Eilish: Up Next Interview), де у прикладі мовцем опускається перша частина речення. Оскільки прості речення також характеризуються поширеністю і непоширеністю, потрібно було також визначити цей аспект. У випадку аналізованих інтерв'ю були присутні виключно поширені речення: *"They almost became more self-portraits or portraits of other people."* (Shara Hughes Interview: Changing the Way We See).

Таким чином, досліджені структури речень можуть свідчити про те, що найбільше було складносурядних речень – 67 одиниць (45%), потім йдуть прості у складі 48 одиниць (32%) та на останньому місці складнопідрядні речення – 35 одиниць (23%).

Морфологічні засоби вираження сумніву включають використання модальних дієслів, слова і фрази окремо від речень. У першій групі інтерв'ю були виявлені такі модальні дієслова, які виражають сумнів: *can*: *"Davligh" is a beautiful song. It feels like it could have been the title track."* (Taylor Swift Barbra Walters Interview), *may*: *"I think I might feel like that possibly when I have a family."* (Taylor Swift Barbra Walters Interview) та *would*: *"But wait, would that be playing the victim?"* (Taylor Swift Barbra Walters Interview). У наступній групі інтерв'ю спостерігаємо використання тих самих модальних дієслів, окрім *would* і, як раніше було сказано, в третій групі модальні речення, а отже і дієслова знайдені не були.

Сумнів також виражається за допомогою модальних слів, які, в свою чергу, також розділяються на декілька категорій. В даному випадку пошук звужився до модальних слів, які виражають сумнів і припущення. В усіх інтерв'ю без виключення знаходимо слова *probably* та *maybe*: *"I spent there till I got exhausted maybe an hour."* (John Baldessari Interview: Art Is Who I Am), *"That old version of me that shares unfailingly and unblinkingly with a world that is probably not fit to be shared with?"* (Taylor Swift Barbra Walters Interview). Необхідно зазначити, що інколи мовці вживають ці слова, навіть не задумуючись, знову ж таки, аби не розкривати особисте життя або вживання слів просто доведене до рівня автоматичних дій, тому мовці використовують їх, щоб уникнути паузи між словосполученнями або реченнями.

Такі модальні фрази як *I guess, I believe, I think* також не є рідкістю у будь-якому стилі мовленні, у публіцистичному дискурсі, який більш-менш перетинається із розмовним стилем мовлення їх також налічується багато. Наприклад: *"I guess I was in the greatest school of all Secondary schools."* (John Baldessari Interview: Art Is Who I Am), *"I believe the way we think is changing."* (Twenty One Pilots Interview at KROO Almost Acoustic Christmas), *"I think that I kind of have natural tendency towards visual kind of inventions."* (Shara Hughes Interview: Changing the Way We See).

Отже, сумнів – це складна семантична, психологічна, інтелектуальна категорія, яка може переплітатись із великою кількістю інших і становить великий інтерес у науковців. Він може виражатись на багатьох рівнях мови. Для порівняння між собою на рівнях мови були обрані 3 групи інтерв'ю з мовцями, які належать до різних публіцистичних сфер. Лексичний рівень характеризується приблизно однаковим вжитком лексем, які виражають сумнів, однак іменники найчастіше не називають досліджувану категорію, а більше описують емоції. Окремі лексеми вживались лише в рамках однієї групи інтерв'ю, так, іменники загалом вживались лише у першій групі інтерв'ю, а друга та третя групи характеризувались нетиповими прислівниками. Особливий інтерес становить категорія модальності, за допомогою якої мовці виражають своє ставлення до об'єктивної або суб'єктивної дійсності. Модальність була досліджена з точки зору граматичного та морфологічного аспектів мови, тобто як цілковите речення і як окремі слова (модальні дієслова, слова, фрази). Таким чином, на рівні граматики ми виділили майже однакові модальні дієслова, окрім першої групи, в якій знайшли нетипове для інших модальне дієслово. Ми визначили, що на морфологічному рівні усі інтерв'ю не мали відмінностей у вербалізації сумніву за допомогою модальних дієслів, слів та фраз. Також, сумнів був описаний у структурі та типах речень, з точки зору окремих лексем, які виражають емоцію, була проаналізована частотність вживання тих чи інших слів, структур і частин мови. У типах речень, які використовувались при вираженні сумніву у мовців з досліджуваних публіцистичних сфер, переважали розповідні та питальні. Структурно, кожне інтерв'ю містило прості та складні речення, а найбільше вживались складносурядні речення.

Подальші дослідження можуть стосуватись аналізу категорії сумніву в інших типах дискурсу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Друтюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт : підручник. Москва : Наука, 1988. 338 с.
2. Баллі Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка : підручник. : Москва : ИИЛ, 1955. 412 с.
3. Гоголина Т. В. Психолінгвістический експеримент как метод изучения грамматической семантики : навч. посібник. Єкатеринбург, 2015. 116 с.



4. Гоголина Т. В., Караваева М. А. Средства выражения семантики сомнительности в речи современных студентов: экспериментальные данные// Перспективы науки-2015: собрание докладов I Международного заочного конкурса научно-исследовательских работ. Казань, 2015. - С. 178-183.
5. Нагорный И. А. Выражение предикативности в предложениях с модально персуазивными частицами : дис. докт. филол. наук : МГОУ. Москва, 1999. 509 с.
6. Нагорный И. А. Смысл «сомнение» и речевая ситуация относительной достоверности как отражение фактора антропоцентризма в концептосферах говорящего и адресата. *Научные ведомости. Серия гуманитарные науки*. 2010. № 12 (83). С. 42
7. Ніжнік Л. І. Мовні засоби вираження емоції сумніву в сучасній англійській літературі. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Лінгвістика*. 2019. Вип. 36. С. 64-68
8. Помазан О. С., Ковтун О. В. Засоби вираження модальності в сучасній англійській мові. *Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса*. 2016. Вип. 8 (том 2). С. 138-142
9. Скибицька Н. В. Епістемічна модальність в англійській мові (діахронний аспект): Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / Київський національний ун-т ім. Т. Шевченка. - К., 2004. - 21 с.
10. Словник української мови. В 11 т. – Київ : Наукова думка, 1970–1980рр.
11. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. – 722 с.
12. Юровицкая Л. Н. Английский лингвокультурный концепт «Сомнение» и способы его языковой манифестации: дис. канд. филол. наук : Самарский державный педагогический университет. Самара, 2005. 171 с.

УДК 81'322.4

Олексій КАЛЮЖНИЙ

## ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
 Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Бондаренко О. С.

У статті розглянуто історичний аспект розвитку машинного перекладу (МП), основні досягнення та невдачі науковців на шляху до створення ідеальної системи МП, представлено основні види систем машинного перекладу в хронологічному порядку, проведено історичний аналіз їх переваг і недоліків.

**Ключові слова:** переклад, машинний переклад, машинний переклад на основі правил, статистичний машинний переклад, нейронний машинний переклад, англійська мова, українська мова, історія машинного перекладу.

**Постановка проблеми.** Повністю автоматичний високоякісний переклад тексту, написаного однією мовою, іншою – майже недосяжна мрія, яка надихає науковців в усьому світі ось уже майже ціле століття. Історія машинного перекладу налічує не один зліт і не одне падіння, а сучасний користувач Інтернету засумнівався б у достовірності інформації, побачивши перший прототип пристрою для автоматичного перекладу. Саме тому дослідження історії розвитку систем машинного перекладу є надзвичайно важливим для розуміння особливостей їхнього функціонування та створення нових алгоритмів обробки тексту.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідження можливості автоматичної обробки тексту та його перекладу було предметом дослідження багатьох науковців: Дж. Хатчінс [6; 7; 8], У. Вівер [15], І. Бар-Хілел [3], Н. Макдоналд [11], Ф. Блансом [10], Н. Калчбреннер [10], а також деяких компаній: IBM, Google, Systran, Hitachi, Fujitsu й інші.

**Мета статті** – дослідити історію становлення машинного перекладу, визначити ключові етапи цього процесу й перспективи розвитку.

Поставлена мета передбачає виконання низки завдань: дослідити історію розвитку машинного перекладу; визначити основні етапи становлення МП; розглянути особливості алгоритмів машинного перекладу в хронологічному аспекті.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Перші згадки про «механічні словники», які могли б допомогти перекладачам у процесі їхньої професійної діяльності, датуються ще XVII століттям, проте перші конкретні пропозиції щодо створення подібних систем було озвучено лише у XX столітті. У 1933 році одразу два вчені, які працювали незалежно один від одного, – французький інженер Жорж Артсруні та радянський учений Петро Смірнов-Троянський – запропонували перший прототип приладу для машинного перекладу.

Пристрій Артсруні, як він його називав «механічним мозком», складався з чотирьох основних компонентів: «пам'яті» слів чотирма мовами, пристрою введення, що складався з клавіатури, яка активувала зчитуючу голівку, пошукового механізму та механізму виведення, який активувався за допомогою зчитуючої голівки. Ці чотири компоненти було під'єднано до невеликого мотора, а весь пристрій уміщався у квадратний ящик розмірами 25 × 40 × 21 см [8, с. 3].

Пристрій Смірнова-Троянського значною мірою відрізнявся від розробленого Артсруні. Він складався з гладкої дошки, розміщеної під кутом, широкою стрічки з перфорацією та вічком. Стрічка – великий словник, у якому кожна із шести колонок відповідала певній мові. Принцип роботи полягав у тому, що оператор розміщував певне слово вихідної мови навпроти вічка, а потім пересував стрічку так, щоб у вічко потрапило слово з колонки з потрібної мовою. Після цього біля слова вписувався код, який позначав граматичну категорію чи роль слова в реченні, і оператор фотографував цю комбінацію на плівку. Аналогічну процедуру повторювали з кожним словом у реченні. Коли всі слова було «перекладено», їх складали у так званий зв'язний текст і передавали редактору, який на основі призначених кодів замінював слова їхніми правильними морфологічними формами [8, с. 7].

З ретроспективного погляду винахід Смірнова-Троянського був важливішим, адже передбачав триступеневу систему перекладу. На першому етапі носій лише мови оригіналу здійснював аналіз слів і визначав їхню початкову форму та роль у реченні. Після цього машина перетворювала цю послідовність слів у їхній початковій формі із зазначеною роллю в мові оригіналу на аналогічну послідовність мовою



перекладу. Під час останнього етапу носій лише мови перекладу перетворював отриману послідовність у зв'язний текст. Варто зазначити, що, незважаючи на принцип роботи пристрою, Смірнов-Троянський вважається автором лише другого етапу (безпосередньо механічного перекладу).

Приблизно в той самий час незалежно від Смірнова-Троянського, якого мало знали за межами СРСР, американський учений Уоррен Вівер також висунув пропозицію щодо використання комп'ютерів для здійснення автоматичних перекладів. Ідея створення системи машинного перекладу набула загального розголосу після публікації меморандуму Уоррена Вівера, який він назвав дуже просто – «Переклад». У ньому він виклав чотири принципи. Перший мав на меті вирішити проблему семантичної багатозначності – слова необхідно розглядати лише в певному контексті. Свій другий принцип він почав викладати з того, що мова складається з логічних елементів, завдяки чому існує певна математична можливість обчислення таких елементів. Третій полягав у можливості застосування криптографічного методу, успіхи використання якого в інших галузях вразили його значною мірою. Четвертий принцип був радше утопічним. У його основі було переконання Вівера, що можуть бути логічні риси, які є однаковими для всіх мов, тобто цілі логічні універсалиї [15, с. 1–3].

Кілька років потому власні дослідження МП почали науковці Університету Вашингтону, Університету Каліфорнії та Массачусетського технологічного інституту, а в 1951 році Іегошуа Бар-Хіллел (Массачусетський технологічний інститут) став першим дослідником, для якого вивчення машинного перекладу було основним видом зайнятості. Усього через рік було проведено першу конференцію, присвячену МП, де нарешті було окреслено напрямки майбутніх досліджень. Серед основних можна виділити роботу із синтаксисом, пропозиції щодо написання спеціальних текстів із використанням обмеженої кількості мовних засобів для роботи з машинним перекладом, а також створення систем підмов [13].

Незважаючи на нескінченну кількість різних думок і позицій, більшість науковців одностайно погоджувалась у єдиному – незалежне функціонування системи машинного перекладу неможливе без довготривалих базових досліджень, а також без участі людини, зокрема при підготовці текстів для опрацювання машиною та пост-редагуванні перекладу.

Успіхи 30–40-х років призвели до того, що протягом 1950-х років робота над удосконаленням машинного перекладу розділилася на два основні напрямки: практичний і теоретичний. Науковці-практики працювали за принципом спроб і помилок, основною метою якого було створення робочої системи найближчим часом. Теоретики ж націлювалися на довгострокову перспективу, проводячи фундаментальні дослідження в галузях мовознавства й комп'ютерних технологій. Одним із основних напрямків їхньої роботи була розробка програмного забезпечення для «обробки» мови та покращення наявного апаратного забезпечення, зокрема магнітних накопичувачів і пристроїв введення/виведення, якісні характеристики яких на той час були доволі слабкими [7].

Найбільш знаковою подією цього періоду став Джорджтаунський експеримент у співпраці з ІВМ. 7 січня 1954 року Джорджтаунський університет разом із компанією ІВМ провели показ можливостей машинного перекладу. Експеримент полягав у перекладі більш ніж 60 речень із російської мови англійською. Для цього було підготовано всього шість граматичних правил і словник із 250 лексичними одиницями російською мовою, пов'язаних зі сферами політики, права, математики, хімії, металургії та військової справи (слова було записано латиницею). Для кожного слова російською мовою було підібрано англійський відповідник; усі слова вибивалися на спеціальних картках.

Як апаратне забезпечення було використано комп'ютер ІВМ 701, який обробляв вхідне речення й видавав переклад усього за 5–8 секунд [11, с. 9].

Успіх Джорджтаунського експерименту призвів до збільшення кількості досліджень у сферах мовознавства й лінгвістики, адже науковці з різних країн почали шукати шляхи для посилення можливостей машинного перекладу. Втім варто наголосити, що цей метод потребував значних допрацювань, адже основною метою був переклад значних обсягів текстів із різних сфер багатьма мовами.

Попередні успіхи в роботі машинного перекладу, яких було досягнуто протягом 1950-х років, були просто приголомшливими, а останні досягнення у сферах комп'ютерних технологій і традиційного мовознавства, зокрема синтаксису, ще більше надихали науковців на роботу з покращення якості вихідного тексту. Проте кожне нове досягнення у сфері МП супроводжувалося появою нових і все складніших проблем, можливостей для вирішення яких лишалось усе менше й менше. У 1960 році ізраїльський математик і вчений Іегошуа Бар-Хіллел, відомий своїми працями у сферах машинного перекладу та традиційного мовознавства, ушент розкритикував доволі поширене на той час припущення про призначення машинного перекладу – без жодного втручання людини створювати вихідний текст такої самої високої, як це зробив би професійний перекладач. На його думку, це було майже неможливо не тільки наразі через недостатню кількість знань у сфері мовознавства та недосконалість комп'ютерних систем і технологій, а й узагалі [3, с. 41].

Після публікації його праці стало цілком очевидним, що жодна комп'ютерна програма не впорається з таким простим для людини завданням без створення величезної бази енциклопедичних знань. Трохи згодом усе більше науковців почали стикатися з подібними перепонами в правильному визначенні семантичного значення слова у відповідному контексті. Бар-Хіллел рекомендував ставити перед розробкою МП менш амбіційні цілі – створити механізм, який би забезпечував економічну вигідну й обґрунтовану співпрацю між людиною та машиною.



У 1964 році в США було створено Консультативний комітет по автоматизованій обробці в мові, метою якого було дослідження перспектив розвитку МП. Після двох років плідної роботи, у 1966 році, науковці Комітету опублікували свій славнозвісний звіт, у якому йшлося про те, що від машинного перекладу нема користі ні в короткостроковій, ні в довгостроковій перспективі – він повільний, не такий точний, а його обслуговування обходиться вдвічі дорожче, ніж вартість роботи професійного перекладача [2].

Незважаючи на хибні висновки Консультативного комітету по автоматизованій обробці в мові, які майже на десятиліття сповільнили активний розвиток машинного перекладу, дослідження продовжилися, хоч і з дещо іншою метою. Так, наприклад, дослідники та мовознавці зі США основну увагу зосередили на перекладі наукових робіт і технічної документації з російської мови, у той час як їхні колеги з Радянського Союзу працювали над перекладом з англійської. Основні зусилля канадського двомовного суспільства було спрямовано на переклад з англійської мови французькою. Найгострішою ж потреба в якомога швидшому розвитку машинного перекладу була в Європі. На початку 70-тих років ХХ століття Європейський Союз (тоді – «Європейська спільнота з вугілля й сталі») нараховував 9 країн-членів, кожна з яких мала чималу кількість наукових, технічних і законодавчих документів, які потрібно було перекласти на мову кожної з країн-членів.

Саме в цей час (1976) під керівництвом Алена Колмерауера групою вчених Монреальського університету в рамках проекту TAUM (Traduction Automatique de l'Université de Montréal) було розроблено систему машинного перекладу прогнозів погоди з англійської французькою під назвою TAUM-METEO [12, с. 3]. Трохи згодом ці ж науковці спробували повторити свій успіх і розробити аналогічну систему для перекладу текстів іншої галузі (зокрема, авіаційних), проте їхні спроби були невдалими. Основна проблема полягала у великій кількості складних іменникових сполук і словосполучень, з якими часом не можуть упоратися навіть досвідчені перекладачі.

Серед радянських учених значних успіхів досяг Петр Тома, який був учасником дослідницької групи Джорджтаунського експерименту. У 1970 році він закінчив роботу над системою SYSTRAN, яка стала однією з найбільш успішних систем МП протягом попередніх і наступних років [12, с. 3]. У тому ж році Повітряні сили США взяли цю систему на «озброєння» для російсько-англійського перекладу, а з 1976 її почав використовувати Європейський Союз для перекладу з англійської мови французькою. Крім того, SYSTRAN використовувало багато міждержавних організацій (наприклад, НАТО) і транснаціональних компаній, зокрема канадський підрозділ General Motors і компанія Dornier.

Найбільшою активністю у сфері дослідження машинного перекладу й розробки відповідного програмного забезпечення протягом 1980-х років була в Японії. У цей час більшість ІТ-компаній розробляла ПЗ для машинного перекладу з японської мови англійською й навпаки. Незважаючи на велику кількість докладених зусиль, більшість їхніх рішень складно було назвати високотехнологічними, адже аналіз текстів обмежувався лише морфологічним і синтаксичним рівнями. Ці компанії майже не намагалися вирішити питання лексичної багатозначності, але в цьому й не було необхідності – тематика зазвичай обмежувалася сферами комп'ютерних наук та інформаційних технологій). Крім того, японські розробники значну увагу приділяли людському фактору в процесі машинного перекладу, а саме попередній підготовці й пост-редагуванню.

Серед найбільш вдалих систем машинного перекладу, розроблених у Японії протягом цього періоду, були такі: ATLAS2 (Fujitsu), DUET (Sharp, 1982), Honyaku Adaptor II (NEC, 1983), PENSEE (OKI3, 1986), HICATS (Hitachi, 1986) [12, с. 3].

Протягом 60–80-х років ХХ століття науковці в усьому світі досягли значних успіхів у створенні систем машинного перекладу на основі правил, які мали змогу робити синтаксичний аналіз тексту, а потім на основі запрограмованих у них правил здійснювати переклад. Порівняно з іншими підходами до МП цей був найбільш вдалий. Проте наприкінці 1980-х – на початку 1990-х популярність систем, розроблених за таким принципом, різко впала.

Почалось усе в 1988 році після публікації фахівцями компанії IBM результатів експерименту, під час якого для перекладу вони використовували систему, в основі якої був виключно статистичний метод. Перевага такого методу полягала в тому, що він був одночасно як засобом аналізу тексту оригіналу, так й інструментом для створення тексту мовою перекладу. Такий підхід повністю виключав потребу у використанні в процесі перекладу будь-яких правил і найголовніше – потребу в їх створенні [4]. Суть методу полягала в підборі великого корпусу двомовних текстів, встановленні зв'язків між фразами, словосполученнями й окремими словами, а також подальших розрахунках імовірності того, що певне слово в реченні мови оригіналу перекладатиметься відповідним словом іншої мови. Таким способом, власне, компанія IBM і проводила своє дослідження, узявши за основу величезний корпус французьких та англійських текстів із парламентських дебатів у Канаді.

На превелике здивування науковців, зокрема тих, які досягли значних успіхів у вивченні машинного перекладу на основі правил, статистичний переклад виявився набагато ефективнішим. Приблизно половина з контрольних зразків відповідала варіанту з корпусу, який було перекладено професійним перекладачем, або система пропонувала близький за значенням і якістю варіант. Це дало поштовх до створення нових систем, і незабаром японські розробники презентували MAPTRAN, а команда NEC адаптувала свою систему, яка раніше працювала на основі правил (PIVOT) відповідно до нових досягнень [6, с. 12].

Перша спроба вивести машинний переклад у глобальний доступ відбулась у 1992 році із заяви компанії CompuServe про те, що їй необхідні послуги машинного перекладу (у парі англійська – німецька) для підписників сервісу. Таким чином систему машинного перекладу було вперше інтегровано у веб-сайт для



перекладу дописів користувачів. У 1997 році вже відомими своїми заслугами в галузі перекладу компаніями Digital Equipment Corporation і Systran Software Inc. було запущено перший автономний онлайн-сервіс машинного перекладу – AltaVista Translation Service [14, с. 235].

У 2006 році було запущено сервіс Google Перекладач (на основі системи статистичного машинного перекладу). На той час компанія ще не мала такої великої кількості паралельних текстів, тож за основу було взято корпуси Європейського Парламенту й ООН.

Згодом починають з'являтися більш різноманітні сервіси машинного перекладу, доступні широкому загалу. Так, наприклад, у 2007 році було запущено сервіс MOSES – систему статистичного МП з відкритим вихідним кодом. У 2008 році японські розробники представили мобільний сервіс для перекладу текстових повідомлень, а у 2009 – мобільний телефон із вбудованою функцією перекладу для англійської, японської та китайської мов [1].

У 2013 році два науковці з Оксфордського університету, Філ Блансом і Нал Калчбреннер, який за сумісництвом був засновником дослідницької лабораторії Google Brain Amsterdam, запропонували нову структуру кодування й декодування тексту для систем машинного перекладу. Свої моделі вони назвали «повторюваними неперервними моделями для перекладу». Для роботи з текстами ці моделі використовують виключно неперервну послідовність слів, словосполучень і речень, а не відношення між ними, як це реалізовано в інших моделях машинного перекладу [10].

У 2016 році іншою групою вчених було запропоновано іншу модель, яка використовувала той самий принцип навчання на основні послідовностей, а також метод акцентування [16; 9; 5]. Ця модель складалася з трьох компонентів: кодера, декодера й модуля акцентування.

Науковці компанії Google порівняли результати статистичного й нейронного підходів до перекладу, і виявилось, що остання технологія набагато ефективніше опрацьовує текст та видає якісніший переклад. З огляду на цей успіх технологію глибокого аналізу було покладено в основу нейронного перекладача від компанії Google, який, за словами самої компанії, з 2016 року використовується в загальнодоступній версії замість застарілого статистичного перекладача.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Виникнення машинного перекладу насамперед пов'язано з пошуком конкретного технологічного рішення для перекладу текстів з однієї мови іншою. Почавшись у 30-х роках минулого століття, історія МП пережила 7 періодів: зародження технології (1930–1940-ві), стрімкий розвиток (1950-ті), занепад (1960-ті), комерціалізація МП (1970–1980-ті), перехід до статистичних алгоритмів (1990-ті), вихід у світову мережу (1990–2000-ні), створення нейронних систем. Кожний із цих періодів був надзвичайно важливим на шляху до системи, які сьогодні функціонують у загальному доступі. На кожному етапі науковці розробляли нові методи досліджень і підходи до їх проведення, нові алгоритми машинного перекладу й сфери їх застосування, а темпи розвитку галузі суттєво відрізнялися. Так, наприклад, на початку існування МП використовувалися лише системи машинного перекладу на основі правил, які лише допомагали фахівцям із перекладу виконувати свою роботу. Згодом на заміну таким систем прийшов алгоритм статистичного аналізу, який не потребував створення безлічі правил, а міг самостійно порівнювати паралельні тексти, завдяки чому обсяг роботи, який мала здійснювати людина під час перекладу, значно зменшився. Незважаючи на неймовірний прогрес у технологіях, якість систем СМП була доволі низькою, що спонукало науковців до створення нейронних систем, які набагато глибше за статистичні алгоритми аналізують текст і часом синтезують правила й закономірності, які може не помітити навіть фахівець із багаторічним досвідом.

Як бачимо, машинний переклад, як і будь-яка нова технологія, стрімко розвивався на початку свого існування – менш ніж за чверть століття пристрій для машинного перекладу перетворився з окремої величезної машини на засіб, інтегрований у комп'ютер. Після цього на виведення систем машинного перекладу в загальний доступ науковцям знадобилося ще близько 50 років, що, звісно, пов'язано з темпами розвитку комунікаційних технологій, зокрема Інтернету. Незважаючи на значне сповільнення протягом 1960–1980 років, з моменту виходу МП в глобальну мережу темпи його розвитку є досить значними та дивують ледь не щодня – усього за 20 років більшість систем МП перейшла зі статистичного методу, який мав значні недоліки та потребував постійного контролю з боку людини, до систем МП на основі нейронних мереж, які мають значно вищу ефективність і набагато простіші в обслуговуванні.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. A (Brief) History of Machine Translation. Smartling: веб-сайт. URL: <https://www.smartling.com/resources/101/a-brief-history-of-machine-translation/> (дата звернення: 29.06.2020).
2. Automatic Language Processing Advisory Committee. Language and Machines – Computers in Translation and Linguistics. 1966. Washington, DC.
3. Bar-Hillel Y. The Present Status of Automatic Translation of Languages. Advances in Computers. 1960. Vol. 1. P. 91–163.
4. Brown P., Cocke J., Della Pietra S., Della Pietra V., Jelinek F., Mercer R., Roossin P. A Statistical Approach to Language Translation. Proceedings of the 12th Conference on Computational Linguistics. 1998. Vol. 1. P. 71–76.
5. Dzmitry Bahdanau, KyungHyun Cho, Yoshua Bengio. Neural Machine Translation by Jointly Learning to Align and Translate. 2016. URL: <https://arxiv.org/pdf/1409.0473.pdf> (дата звернення: 29.06.2020).
6. Hutchins J. Computer Translation: History of Research and Applications. Routledge Encyclopedia of Translation Technology (chapter 6). 2013. 18 P.
7. Hutchins J. From First Conception to First Demonstration: The Nascent Years of Machine Translation, 1947–1954 chronology. Machine Translation. 1997. Vol. 12, № 3. P. 195–252.
8. Hutchins J. Two Precursors of Machine Translation: Artsrouni and Trojanskij. International Journal of Translation. 2004. Vol. 16, № 1. P. 11–31.
9. Ilya Sutskever, Oriol Vinyals, Quoc V. Le. Sequence to Sequence Learning with Neural Network. 2014. URL: <https://arxiv.org/pdf/1409.3215.pdf> (дата звернення: 29.06.2020).





10. Kalchbrenner N., Blunsom Ph. Recurrent Continuous Translation Models. Proceedings of the 2013 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing. 2013. P. 1700–1709.
11. Macdonald N. Language Translation by Machine – a Report of the First Successful Trial. Computers and Automation. 1954. Vol. 3, № 2. P. 6–10.
12. Mohamed Amine Chérageui. Theoretical Overview of Machine translation. Proceedings of the fourth International Conference on Web and Information Technologies. 2012. P. 160–169.
13. Reifler E. The First Conference on Mechanical Translation. 1951. URL: <http://www.mt-archive.info/50/MT-1954-Reifler.pdf> (дата звернення: 29.06.2020).
14. Sreelekha S., Pushpak Bhattacharyya, Shishir K. Jha, Malathi D. A Survey Report on Evolution of Machine Translation. International Journal of Computer Technology and Applications. 2016. Vol. 9, № 33. P. 233–240.
15. Weaver W. Warren Weaver Memorandum: 50th Anniversary of Machine Translation. MT News International. 1999. Vol. 8, № 1. P. 5–6.
16. Yonghui Wu, Mike Schuster, Zhifeng Chen, Quoc V. Le, Mohammad Norouzi et al. Google's Neural Machine Translation System: Bridging the Gap between Human and Machine Translation. 2016. URL: <https://arxiv.org/pdf/1609.08144.pdf> (дата звернення: 29.06.2020).

УДК 81'25'42-92=030.112.2=161.2

**Вікторія КОВАЛЕНКО**

### **ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКОМОВНИХ СТАТЕЙ РУБРИКИ «KOMMENTARE»**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Білоус О. М.

*Статтю присвячено опису ключових лексичних, граматичних та стилістичних особливостей німецькомовних статей рубрики «Kommentare». Знання цих особливостей забезпечує правильне застосування основних прийомів перекладацьких трансформацій у процесі перекладу. На основі аналізу текстів німецькомовних статей рубрики «Kommentare» робиться висновок про особливості перекладу та специфіку подання політичних медіатекстів українською мовою.*

**Ключові слова:** політичний медіадискурс, політичний медіатекст, ідіостиль мовця, перекладацькі трансформації, вплив, медіатизація політики, ЗМІ, коментар.

**Постановка проблеми.** У зв'язку зі збільшенням інформаційного потоку, світ сучасних ЗМІ переповнений великою кількістю інформації, яка функціонує як особлива комунікативна реальність і впливає на мовну свідомість сучасного соціуму [3, с.46–47]. Завдяки засобам масової інформації, інтенсифікації політичних та культурних взаємовідносин між Німеччиною та Україною виникає необхідність у дослідженні особливостей перекладу таких політичних медіатекстів як статті-коментарі. Коментар, який належить до інформаційних жанрів, є стрижнем жанру, насичений реаліями й екзотизмами, йому притаманна індивідуальна стильова манера автора [2, с.303]. Виявлення та аналіз основних особливостей перекладу німецькомовних статей рубрики «Kommentare» дасть змогу правильно застосовувати прийоми та стратегії перекладу, оскільки текст є результатом добору засобів мови, отже на нього впливають багато чинників: особистість автора, тема, форма викладу, закони мови, жанру, стилю [7, с.121].

**Аналіз досліджень та публікацій.** Статті-коментарі довгий час не розглядалися як окрема галузь для досліджень, однак наразі науковий інтерес до перекладу статей-коментарів збільшився. Поштовхом для цього стали такі роботи як «Ідеологічний штамп: переклад політичного дискурсу в ЗМІ» (2011) Ріми Малкаві [17], «Політичний дискурс, засоби масової інформації та переклад» (2010) Крістіні Шеффнер та Сюзани Баснетт [15], а також «Маскування політичної упередженості та реальності в перекладах ЗМІ» (2012) Матіаса Банхегі [13]. Природа жанру коментаря перебувала в спектрі наукових зацікавлень таких вітчизняних дослідників, як Н.Стеблина [11], О.Марків [6], але питання комунікативного чи мовного плану, вивчення особливостей перекладу, що забезпечують створення та сприйняття розуміння тексту не досліджувалися.

**Актуальність теми** дослідження зумовлена необхідністю комплексного аналізу перекладів текстів німецькомовних статей рубрики «Kommentare». Хоча політичні медіатексти слугують як засіб міжкультурної комунікації та впливу на соціум, ґрунтовного аналізу перекладу німецькомовних статей рубрики «Kommentare» та їхніх лексичних, граматичних та стилістичних особливостей українською мовою досі немає.

**Об'єкт дослідження** – німецькомовні та україномовні тексти статей рубрики «Kommentare».

**Предмет дослідження** – лексичні, граматичні та стилістичні особливості перекладу статей рубрики «Kommentare».

**Мета статті** – систематизація наукових досліджень про лексичні, граматичні та стилістичні особливості статей рубрики «Kommentare» у перспективі перекладу й висвітлення характерних рис перекладу статей-коментарів.

**Фактичним матеріалом дослідження** слугували тексти 35 німецькомовних статей рубрики «Kommentare» та їхні офіційні переклади українською мовою, виконані штатними перекладачами служби «Deutsche Welle».

**Виклад основного матеріалу.** Останні роки засвідчили різке зростання глобальної зацікавленості питаннями дослідження текстів політичного медіадискурсу та його перекладу, а тенденції глобалізації зумовили виникнення нового поняття «політичний медіадискурс». Водночас помітним стає зацікавленість дослідників цією темою [4, 10, 16]. Така тенденція позначається на постійній динаміці й перманентному оновленні жанрової системи медіа. Це зумовлюється й тим, що останнім часом, з огляду на специфіку та природу ресурсу ЗМІ, спостерігається розмивання чітких меж між жанрами медійних текстів, що призводить до появи нових жанрів або чинних модифікацій, які в постійно динамічній комунікативній



реальності медіа можуть набувати функціональних варіацій [5, с.47]. Ефективність тексту політичного медіадискурсу визначається тим, наскільки вправно автор як продуцент такого тексту вміє «грати» на потрібних «струнах» свідомості адресата [8, с.218–221]. Саме тому, текст політичного медіадискурсу завжди спрямовується на конкретного адресата.

Ми здійснили аналіз мовних характеристик текстів статей рубрики «Kommentare» та встановили, що на синтаксичному рівні характерним є використання переважно розповідних та питальних речень. Також спостерігається виділення частини речення в окреме речення, велика кількість вставних слів і використання стандартних конструкцій. Варто зазначити, що дієслова та іменники розподіляються пропорційно, також їх лексичне значення зберігається в повному обсязі.

Наступною характерною ознакою є переважне використання складних речень. За нашими підрахунками відсоткове відношення складних та простих речень у текстах статей рубрики «Kommentare» складає приблизно 68 % до 32 % відповідно. Щодо обсягу тексту оригіналу та перекладу ми спостерігали випущення та додавання інформації, яке може значно впливати на зміст тексту. Такі перекладацькі прийоми можуть використовуватися для передачі культурно-специфічної інформації, яка для читача зайва або неважлива.

У цій статті ми розглянемо особливості перекладу статей рубрики «Kommentare» на лексичному, граматичному та стилістичному рівні.

**Лексичні особливості статей рубрики «Kommentare».** До складнощів, пов'язаних із перекладом статей рубрики «Kommentare», можна віднести багатий, різноманітний лексичний склад. Лексика політичних медіатекстів є тематично і стилістично необмеженою. Під час аналізу лексики статей рубрики «Kommentare» використовувалися мовні кліше, терміни, офіційні вислови, розмовні слова і звороти інших стилів. Звісно, що всі ці різноманітні засоби підлягають естетичній трансформації, виконують певні художні завдання, використовуються у своєрідних комбінаціях [7, с.121]. Однак принципових заборон щодо використання лексики немає.

На лексичному рівні спостерігається використовується соціально-політичної лексики (*das Deficit-spending, das Management, der Internet-Nutzer, der Staat, die Wirtschaft, die Gesellschaft*), економічної та політичної термінології, англіцизми, активне використання неологізмів та мовних кліше (*Eurozone, Streit eskalieren*), емоційно-забарвлена лексика (*in aller Munde sein, in Fülle und Breite*), реалії (*der Bundesspräsident, der Jugend Senator*), власні назви та імена (*Helmut Schmidt, Schleswig-Holstein*).

Політичні медіатексти характеризуються високою щільністю інформації, зокрема, за допомогою загальноприйнятих і авторських скорочень, наприклад, абrevіатур *CIA, NATO, IOM*.

Важливу інформаційну функцію в політичних медіатекстах виконують власні назви та імена. Для їх перекладу використовують транскрипцію або транслітерацію. Зокрема, під час перекладу імен та прізвищ в статтях рубрики «Kommentare», вони можуть бути подані в перекладі, а в дужках наводять їх мовою оригіналу, наприклад: «*Zwar hatte die Bundesvorsitzende der CDU, Annegret Kramp-Karrenbauer, ihrem Landesverband Thüringen die klare Ansage gemacht, auf keinen Fall ein Bündnis mit der AfD einzugehen*». («Так, лідерка ХДС Аннегрет Крамп-Карренбауер (*Annegret Kramp-Karrenbauer*) дала чітку установку регіональному відділенню своєї партії в Тюрингії не створювати союзів з АдФ за жодних обставин»).

Також транскрипцію та транслітерацію застосовують під час перекладу безеквівалентної лексики, або реалій. Тобто тих слів, які не мають відповідників у мові перекладу. Позитивною якістю транслітерації як засобу перекладу безеквівалентної лексики є те що, транслітеруючи нове, часто малозрозуміле слово, перекладач по передає лише його графічну або фонетичну оболонку [1, с.160]. У політичних новинах це в основному реалії державно-адміністративного укладу та суспільного життя, наприклад: «*Das Bundesverfassungsgericht hat den Tod aus der Tabuzone geholt, und das ist gut so*». («Федеральний конституційний суд виніс цю тему за межі табуїованої зони, і це добре»). У пропонованому перекладі додали, що це відомство є німецьким.

Згідно з проведеним дослідженням здебільшого лексичні одиниці, що використовуються в описі подій у німецькомовних статтях рубрики «Kommentare» (64 % від загальної кількості лексичних одиниць у тексті), належать до числа нейтральної лексики та передають актуальну інформацію про події; вузькоспеціальна термінологія (11 %), мовні кліше, характерні для медіадискурсу (9 %), ономастичні одиниці (9 %); емоційно-оцінна (конотативна) лексика (7 %).

**Граматичні особливості статей рубрики «Kommentare».** Як показують результати дослідження, тексти статей рубрики «Kommentare» відрізняються від текстів інших функціональних стилів своїми граматичними особливостями: у всіх текстах статей рубрики «Kommentare» переважає використання теперішнього часу; порядок слів частіше зворотній, що залежить від суб'єктивно-авторської постановки теми-реми.

Одним із граматичних прийомів, використаних у текстах статей рубрики «Kommentare», є висування важливої інформації на перше місце в синтаксичній структурі речення. Прикладом використання такого прийому може бути будь-яке речення, у якому йде цитата, а потім покликання на джерело, наприклад: «*Angela Merkel bezeichnet die Corona-Pandemie in der ersten außerordentlichen TV-Ansprache ihrer Amtszeit als größte Herausforderung seit dem Zweiten Weltkrieg*».

Також для текстів статей рубрики «Kommentare» характерні широкий вжиток граматичних замінів. Використання таких прийомів слугує для збереження об'єктивності різних видів висловлювань, що є важливим чинником для новин політичного характеру, наприклад: «*Sicher: Es gibt viel, etwa am Gesundheitswesen, zu verbessern*». («Звичайно, багато що, наприклад, у сфері охорони здоров'я, потребує поліпшення»).



Наступною граматичною особливістю є заміну частин мови. Ця заміна відбувається для адаптації мовних одиниць до норм мови перекладу. Це може бути заміна іменника на прикметник, прикметника на іменник та іменника на прикметник, наприклад: «*Das Leben wird, selbst wenn es am Ende wieder zur Normalität zurückkehrt, auf andere Weise normal sein, als wir es vor dem Ausbruch gewohnt waren*». («*Життя, навіть якщо воно зрештою знову стане нормальним, буде нормальним в іншому сенсі порівняно з тим, до чого ми звикли перед вибухом*»).

Перебудова синтаксичної структури речення є характерною рисою для більшості статей-коментарів, прикладом цього є заміна німецької пасивної конструкції на активну в українській мові. Пасивна конструкція в німецькій мові використовується частіше, ніж в українській. Використовувати пасивну або активну конструкцію залежить від контексту та лексичного наповнення дієслова, наприклад: «*Alle Ausländer im Land wurden unter eine 30-tägige Quarantäne gestellt, auch Diplomaten waren davon nicht ausgenommen - und dürfen sich nur noch sehr eingeschränkt bewegen*». («*Усі іноземці, які перебувають в країні, перебувають на 30-денному карантині*»).

Отже, можна підсумувати: найчастіше під час перекладу статей рубрики «Kommentare» вживаються функціональна заміна (41 %), додавання (19 %), опущення (16 %), перестановка компонентів речення (12 %), розгортання вихідної форми (8 %), об'єднання речень (4 %). Для рівноцінного перекладу варто звернути увагу на те, що між текстом оригіналу та текстом перекладу, особливо на граматичному рівні, спостерігаються суттєві міжмовні відмінності, в основі яких лежать особливості системи та норми мов. Перекладачеві необхідно визначити точне значення кожної граматичної форми оригіналу та знайти відповідник в українській мові.

**Стилістичні особливості статей рубрики «Kommentare».** Стилістичні особливості статей рубрики «Kommentare» тісно пов'язані із функціями публіцистичного стилю. Публіцистичний стиль найчастіше використовується в агітації й характеризується: зв'язністю, точністю, логічністю та послідовністю викладення провідних тез. Український дослідник Юрій Фінклер до специфічних рис масової комунікації зараховує охоплення аудиторії, швидкість інформаційного впливу, постійність та багатогранність, різноплановість форм і методів інформаційного впливу, динамічність, інтенсивність функціонування [12, с.381]. Регулярність впливу на аудиторію характеризується безперервністю, тобто ЗМІ постійно тримають свою аудиторію в курсі певних подій та змін, надають інформацію впродовж певного часу [12, с.11].

Тексти статей рубрики «Kommentare» адресовані достатньо великому колу читачів, тому головним критерієм для таких текстів є загальнодоступність. Для досягнення цього критерію варто не використовувати незрозумілі для реципієнтів вузькоспеціальні терміни, діалектні або жаргонні слова та іншомовну лексику. Найважливіша властивість коментування – сумлінний виклад події чи документа, проте коментар – це не особиста думка автора, це радше спроба пояснити, чому саме та чи інша подія відбулася, інакше коментатор, аналізуючи події, ризикує своїми коментарями затулити від аудиторії реальність, дійсність [6, с.153].

Як вже було зазначено в статтях рубрики «Kommentare» завжди наявні стандартні фрази – мовні кліше (наприклад, *in dem Bewusstsein, nach Lage der Dinge, im Kraft treten, geändert durch, einstimmig beschlossen*).

Ще однією характерною особливістю статей рубрики «Kommentare» є емоційно-оцінна лексика. Зазвичай, ця оцінка має не індивідуальний, а соціальний характер. Вона поділяється на слова з позитивною та негативною оцінками, наприклад, *Bär, Streit eskalieren, dichterisch, Windbeutel, Libelei*.

**Висновки.** Проведене дослідження свідчить про те, дотепер є лише невелика кількість систематизованого теоретичного матеріалу щодо перекладу політичних медіатекстів (на прикладі статей рубрики «Kommentare») з німецької мови на українську. Тексти статей рубрики «Kommentare» насичені емоційно-оцінною лексикою, що підкреслює емоційний та психічний стан, переконання, ідейні та естетичні цінності висловами, що характеризують мовця певної культури чи країни. Для перекладу характерних рис, що відрізняють статті рубрики «Kommentare» серед звичних медіатекстів перекладачеві треба вживати лексичні, граматичні та стилістичні трансформації, необхідно вдало підбирати еквіваленти у мові перекладу. Саме граматичні, лексичні та стилістичні особливості допомагають краще зрозуміти ставлення автора до предмета повідомлення. Структури німецької та української мов докорінно відрізняються одна від одної, і адекватність передачі граматичних, лексичних та стилістичних конструкцій однієї мови засобами іншої залежить від умінь та навичок перекладача.

**Перспектива** дослідження вбачається в подальшому вивченні особливостей перекладу статей рубрики «Kommentare». Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми тому подальше дослідження для того, щоб вивчити та виокремити особливості та специфіку перекладу статей рубрики «Kommentare» є важливим та перспективним етапом.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білоус О.М. Теорія і технологія перекладу. Курс лекцій: доопрацьований та доповнений. Навчальний посібник для студентів перекладацьких відділень. – Кіровоград: РВК КДПУ ім. В.Винниченка, 2013. – 200 с
2. Білицька В.М. Особливості перекладу граматичних категорій часу, стану та способу дії у німецькомовних текстах відео репортажів / В. Білицька // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Філологічна. - 2016. - Вип. 61. - С. 302-305. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf\\_2016\\_61\\_114](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2016_61_114).
3. Безносів М.А. Сучасні електоральні демократії: виклики "медіатизації" [Електронний ресурс] / М. А. Безносів // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. - 2011. - Вип. 6. - С. 99-106. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf\\_2011\\_6\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2011_6_13)



4. Велівченко В. Ф. Маніпулятивні технології політичного медіадискурсу (на прикладі англомовних політичних медіатекстів) [Електронний ресурс] / В. Ф. Велівченко // *Studia philologica* □ 2019. - Вип. 13. - С. 62-67. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/stfil\\_2019\\_13\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/stfil_2019_13_12)
5. Дергач Д. В. Лінгвостилістика нових інформаційних жанрів у сучасних мас-медіа. Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика. 2015. Вип XXX. С. 45-53
6. Марків О.Т. Коментар у редакторському опрацюванні (на матеріалах двомовного журналу «TheUKRAINIAN») // *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації*. – 2012. - № 4. – С.153-157.
7. Муратова В. Ф. Феномен ідіолекту та проблема його перекладу / В. Ф. Муратова // *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Філологічні науки*. - 2014. - Кн. 3. - С. 119-122. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn\\_2014\\_3\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2014_3_28).
8. Павлуцька В. О. Політичний дискурс: особливості та функції / В.О.Павлуцька // *Вісник Житомирського державного університету (науковий журнал)*. –Серія : Філологічні науки. –Житомир, 2010. –Вип. 39. –С.218-221.
9. Петрушкевич М. Підходи до розуміння масової комунікації / М. Петрушкевич // *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філософські науки*. 2013. № 11. С. 101-107. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnufn\\_2013\\_11\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnufn_2013_11_20).
10. Семютюк О.Л. Політичний медіадискурс і медіатизація політики як концепти політичної комунікативістики. Людина. Комп'ютер. Комунікація. 2017 - Видавництво Львівської політехніки.
11. Стеблина Н. Стеблина як журналістський жанр [Електронний ресурс] / Н. Стеблина // *Каждую п'ятницю*. -No 2. –2016. – Режим доступу: [https://sites.google.com/site/evfriday/uceba/gym\\_maist\\_3k](https://sites.google.com/site/evfriday/uceba/gym_maist_3k)
12. Фінклер Ю. Друковані мас-медіа як фактор формування громадської думки / Юрій Фінклер // *Зб. пр. Наук.-дослід. центру періодики*. 2003. Вип. 11. С. 380-389.
13. Bánhegyi M. Translation and political discourse. *Translation and studies*. 2015. 139-158 p.
14. Bilous Oleksandr (in co-authorship). "Deutsche Welle" as a mass media language for specialist purposes pragmatics, analysis and translation// *Humanities @Social Sciences Reviews*. – 2019. – Vol. 7 No. 6 (2019). – P.176-181.
15. Chilton, P., Schäffner, C. (2002). 'Introduction: themes and principles in the analysis of political discourse', in: P. Chilton and C. Schäffner (Eds.) *Politics as Text and Talk: Analytical Approaches to Political Discourse*. Amsterdam: Benjamins, pp. 1-41.
16. Lauerbach, G. (2004) 'Political interviews as a hybrid genre', *Text* 24(3): 353-397. Lauerbach, G., Fetzer, A. (2007) 'Introduction', in: A. Fetzer and G. Lauerbach (Eds.) *Political Discourse in the Media*. Amsterdam: Benjamins, pp. 3-30.
17. Malkawi R. *The Ideological Stamp: Translation of Political Discourse in News Media*. Masters Theses. 2011. 138 p.
18. Schäffner C. *Political Discourse, Media and Translation* / Christina Schäffner, Susan Bassnett. – Cambridge Scholars Publishing, 2010. – 245 p.

УДК – 811.111'161.2-115

Дар'я КОЗЕНЕЦЬ

### **ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИЧНОГО ІНТЕРТЕКСТУ В НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МОЛОДШОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ)**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Кібальнікова Т. В.

У статті розглянуті особливості інтертекстуальних зв'язків у підручнику з англійської мови на початковому етапі навчання. Визначені основні види інтертекстуальності у навчальному тексті, засоби їх реалізації та функції, що вони виконують у навчально-педагогічному дискурсі.

**Ключові слова:** інтертекстуальність, навчально-педагогічний дискурс, прецедентний феномен, алюзія, цитування

**Постановка проблеми.** На початку XXI століття Україна перебуває в процесі активних змін у сфері освіти, в процесі яких володіння іноземною мовою визнається однією з ключових навичок сьогодення [9]. Важливою частиною освітнього процесу є навчальний текст, він виступає фокусом навчального процесу, в якому виявляються всі проблеми навчання, які необхідно вирішити.

Навчальний текст є «...препарованим мовленнєвим твором, який передбачає існування прототипу у вигляді оригінального джерела» [4; с.119]. Тож, кожен навчальний текст є частиною мегатексту, а сучасне мовознавство зосереджене на дослідженні виявів інтертекстуальності в науково-педагогічному дискурсі. Кожен підручник являє собою систему різних компонентів, при цьому сам виступає компонентом більшої системи.

Саме вияви інтертекстуальних зв'язків роблять навчальний текст сильним, прецедентним для учнів. Це особливо актуально на початковому етапі навчання, коли іноземна мова виступає для учнів невідомою знаковою системою. Підручник складений таким чином, щоб полегшити процес пізнання, і велику роль у цьому відіграє саме інтертекстуальність.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Оскільки інтертекстуальність є основною текстотвірною категорією, це поняття активно досліджується мовознавцями з другої половини XX століття (Н.С. Аксенова, Л.А. Ахтаєва, А.Н. Безрукова, Л.М. Болсуновська, А.В. Баранова, Г.В. Баранова, Т.В. Кібальнікова, Ю. Крістева та ін.). Концепт є більш дослідженим у сфері художньої літератури, проте частково є розкритою також проблема дидактичного інтертексту (А.Р. Габідуліна, А.Г. Чікібаєв, М.А. Самкова, Х.А. Захра, О.Ю. Черних та ін.).

Під час аналізу мовознавчих досліджень були з'ясовані основні функції інтертекстуальних зв'язків у навчальному тексті з іноземних мов: формування міжкультурної компетенції учнів, створення прецедентності тексту, усунення труднощів під час навчання, адаптація навчального матеріалу до рівня учнів; було виокремлено різні види інтертекстуальних зв'язків у навчальному тексті: вербальні та невербальні; виражені цілим текстом, його частиною чи окремим реченням або фразою [9, с. 163]; було з'ясовано взаємозалежність понять «інтертекстуальність» та «прецедентність», зокрема наявність у підручниках не лише прецедентних текстів, а й прецедентних висловлювань, імен, подій, що розкриваються за допомогою алюзії.



**Мета статті** – розкрити значення та різновиди інтертекстуальних зв'язків у підручнику з англійської мови для початкової школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під час дослідження було проаналізовано три серії підручників англійської мови для молодших класів таких авторів: Г.К. Мітчелл [11; 12; 13], Л.В. Калініної та І.В. Самойлюкевич [5; 6; 7; 8] і Т.Б. Будної [1; 2; 3]. Було з'ясовано, що в навчальному тексті інтертекстуальність виявляється за допомогою цитат, алюзії, уривків з художніх текстів та інфографіки.

Підручники з англійської мови для молодших класів характеризуються великим вмістом автентичних художніх текстів різних жанрів. Інтертекстуальні зв'язки, що є виражені таким чином, виконують експресивну та апелятивну функції, тобто допомагають зацікавити дітей, створити позитивну мотивацію до навчання та полегшити процес сприймання нової інформації. Дослідження показало, що автентичні вірші та казки трапляються переважно в підручниках для 3-4 класів, подеколи – для 2 класів. І.В. Калініна та Л.В. Самойлюкевич використовують казки різних народів (наприклад, народну бенгальську казку *“Why the Sky is so High”* [8; с. 123]) та казки-притчі (*“The Little Rose Plant”* [8; с. 134]). Т.Б. Будна використовує не автентичні тексти, а переклади українських творів («Чому день та ніч не товаришують» В. Васильчука, «Три метелики» Лесі Українки) та спеціально написані твори-притчі для підручника («Білка та їжак», «Гусак та жаба»). Очевидно, що художні твори підібрані таким чином, щоб розширити світогляд дітей та розвивати в них морально-етичні цінності. Часто автори спрощують лексику та граматичні структури в творах, адаптуючи їх до рівня учнів. Наприклад, оригінальний уривок *“...the dust got into its throat and tickled its nose and made it sneeze – a great big sneeze that shook the world with its thunder”* був спрощений до *“...suddenly it sneezed so loudly that the whole village shook!”* [8; с. 123].

Найчастіше трапляються *nursery rhymes*, традиційні дитячі пісні, розповсюджені в англомовних країнах. Прості римовані рядки з повтореннями сприяють легкому запам'ятовуванню нового матеріалу. Пісні підібрані в кожній серії підручників на різні теми: *“How Many Monkeys Can You See?”*, *“Robbin-the-Bobbin”*, *“Help Your Mother”*, *“Five Little Ducks”* тощо. Загалом нараховано близько 30 пісень, що становить 69,7% від загальної кількості автентичних творів у проаналізованих підручниках.

Загалом, посилання на прецедентні феномени можуть виражатися різними способами, за допомогою цитування та алюзії. Цитування не є розповсюдженим засобом творення інтертекстуальних зв'язків у підручниках для початкової школи, адже діти лише починають знайомитися з мовою, тож не здатні будуть працювати з вербальними посиланнями на прецедентні твори. Частіше зв'язки з такими творами трапляються у вигляді алюзії, зберігаючи лише натяк на першоджерело. Тим не менше, в текстах було проаналізовано поодинокі випадки цитування різних видів: а) повного цитування (оповідання М. Нортхема «Ідеальний день для Гаррі», казка Лесі Українки «Три метелики», пісеньки); б) фрагментарного цитування (адаптована до рівня учнів наукова стаття взята з <http://news.bbc.co.uk/2/hi/americas/6443241.stm>); в) точкового цитування (імітування звуку снігу, взяте з дитячого вірша Дороти Альдіс:

*“When it is the winter time  
I run up the street  
And I make the ice laugh  
With my little feet –  
“Crickle, crackle, crickle  
Crreeet, creeet, crrreet””).*

Куди частіше трапляється алюзія, що виступає більш продуктивним засобом творення інтертекстуальних зв'язків у підручниках з англійської мови на початковому етапі навчання. На відміну від цитати, алюзія не повністю відновлює образ чи формулювання, а лише натякає та надає додаткову інформацію. Часто використовується номінативна алюзія – посилання на певну особу чи подію шляхом неточного відтворення тексту-донору. Проте найбільш розповсюдженим є використання власних назв, які можна поділити на а) антропоніми – особові імена людей; б) зооніми – клички тварин; в) ктематоніми – назви якихось подій; г) топоніми – географічні назви. Була виявлена така частотність використання зазначених видів алюзії: антропоніми – 49,6%, зооніми – 4,4%, ктематоніми – 7,5%, топоніми – 38,5%.

Топоніми відіграють особливе значення саме в підручнику з іноземної мови, адже їх використання сприяє розширенню світогляду дітей, допомагає дізнатися більше про різні куточки світу. Алюзійне посилання до різних країн створює також внутрішні інтертекстуальні зв'язки у підручнику, адже часто алюзії цього виду повторюються на початку різних тем. Найбільша кількість топонімів трапляється в підручнику І.В. Калініної та Л.В. Самойлюкевич для 4 класу в темі «Подорож»: *Lake Svitiyaz, Chernihiv, Kyiv, Lviv, Odesa, Kharkiv, Lutsk, the Shatski Lakes, Shatsk National Nature Park, Australia, Canada, Jasper National Park, the Columbia Ice Field, Athabasca Glacier, Africa, Kenya, Amboseli National Park, Mount Kilimanjaro, Greece, Egypt, Turkey, Cuba, England, London, the Buckingham Palace, the London Eye, Hyde Park*. За допомогою цього типу алюзій автори не лише розширюють знання дітей про світ навколо, але й забезпечують міжпредметні зв'язки з географією, вчать дітей навичці порівняння, що є одним із складових критичного мислення.

Трапляються на сторінках підручників і антропоніми, що виконують дві головні функції: а) апелятивну – розповідають про людей, знайомих дітям, таким чином створюючи інтерес до вивчення матеріалу; б) асоціативну – використання імен, характерних для певної країни, стимулює виникнення нових асоціативних рядів у когнітивному просторі учнів. Так, було порівняно оригінальний підручник *“Smart Junior 3”* та цей же підручник, адаптований до української школи. В оригіналі імена героїв звучать як *Lisa, John, Mary*; тоді як в українській серії підручників трапляються серед інших і типово українські імена.



Використання антропонімів таким чином сприяє розумінню того, що кожна людина є частиною космополітичної спільноти, а тому англійська мова як інтернаціональна має велике значення для кожного. Застосовуються й алюзії на реальних людей (Джекі Чан, Артем Мілевський, Анджеліна Джоелі, Бред Пітт).

Використання ктематонімів сприяє розширенню світогляду дітей, їх знань про культуру та традиції різних народів. Часто автори звертаються до свят, порівнюють традиції святкування одного і того ж свята в різних країнах, або розповідають про свята, притаманні лише певній країні. Так, порівнюється святкування Нового року в Україні та Китаї: “– *Don't you celebrate it on the first of January? – It depends. Chinese New Year takes place at the first full moon. But it is different from New Year in Ukraine*” [8; с. 107].

Алюзії на персонажів дитячих мультфільмів чи книг є незвичним і цікавим способом конструювання навчального тексту. Ці герої можуть бути або просто присутніми на сторінках підручника, обрамляючи цікавою історією кожну тему, або навіть стати дійовими особами підручника. Тип алюзії залежить від вікової категорії учнів. Так, у підручниках для 1 класів інтертекстуальні зв'язки виражені переважно невербально, за допомогою ілюстрацій та коміксів, на додачу до яких створені спеціальні аудіододатки, а вже з 2 класу в підручниках з'являються текстові алюзії. Історії з улюбленими персонажами в головних ролях допомагають дітям створити нові когнітивні зв'язки з вивченим матеріалом. І.В. Калініна та Л.В. Самойлокевич зробили персонажів головними героями навчальних текстів. Автори звертаються до учнів: «Давай вивчимо англійську з казковими героями. Герої цієї казки навчать тебе вітатися і розповідати про твою родину» [29; с. 4]. Алюзія відрізняється від цитування тим, що автори використовують лише імена героїв та слабкий натяк на оригінальний сюжет, щоб у результаті створити свою нову історію. Для кожної теми автори обирають певну історію. Наприклад, в підручнику для 1 класу вивчається 8 тем, в кожній з яких учні знайомляться з відомими їм персонажами:

1) “*My family*” – “*The Wizard of Oz*”. На матеріалі книги вивчаються базові прикметники та граматична структура “*to have got*”;

2) “*My friends*” – “*Winnie-the-Pooh*”. Вивчаються структури “*I have got*”, “*His/Her name is...*”, “*He/she is...*”; цифри, назви тварин;

3) “*Toys*” – “*Nutcracker and Mouse King*”. Вивчаються назви іграшок, базові деслова, прикметники для опису персонажів;

4) “*Clothes*” – “*Cinderella*”. Вивчаються назви предметів одягу та новорічна лексика;

5) “*Appearance*” – “*Pinocchio*”. На прикладі головного героя та його друзів вивчаються частини тіла;

6) “*Animals*” – “*Little Red Riding Hood*”. Вивчення назв свійських тварин.

7) “*School*” – “*The Ugly Duckling*”. Вивчається структура “*I can*” та шкільна лексика;

8) “*Nature and Weather*” – “*The three little pigs*”. Вивчаються назви пір року та лексика з теми «Погода».

Інколи герої всіх тем переплітаються, створюючи фрейм внутрішньої інтертекстуальності. Схоже побудований підручник для 2 класу: 1) *Family* – “*Mary Poppins*”; 2) *My Morning* – “*Snow White*”; 3) *Weather in Autumn + School* – “*Finding Nemo*”; 4) *Friends* – “*Lion King*”; 5) *Free time* – “*Peter Pan*”; 6) *Toys* – “*The History of Toys*”; 7) *Spring + Animals* – “*Mowgli*”; 8) *About Myself* – “*Beauty and the Beast*”.

Зв'язки з персонажами дитячих книг і мультфільмів допомагають учням створити нові когнітивні зв'язки під час вивчення мови, створити інтерес до навчання.

Наступним проаналізованим видом створення інтертекстуальних зв'язків є інфографіка, тобто візуальне представлення інформації, даних чи алгоритму роботи чого-небудь. Роль інфографіки в навчальному тексті – організувати великий обсяг інформації в зручному вигляді. На початковому етапі навчання інфографіка виконує функцію помічника учнів під час структуризації засвоєних знань. Інфографіка також створює внутрішню інтертекстуальність, адже часто одна і та ж схема може повторюватися декілька разів з різними варіаціями. У підручниках з англійської мови розрізняють лексичні, граматичні та фонетичні схеми та таблиці. Шляхом аналізу даних було встановлено, що лексичні інфографіки трапилися 105 разів (44,7%), граматичні – 63 рази (26,8%), фонетичні – 67 (28,5%). Це зумовлено тим, що фокус навчально-педагогічному дискурсу на початковому етапі навчання іноземної мови зосереджений саме на розширенні словникового запасу учнів.

**Висновки.** Отже, в проаналізованих підручниках було виявлено та проаналізовано такі прояви інтертекстуальних зв'язків: цитування, використання автентичних художніх текстів, алюзія персонажів, інфографіка. Автентичні тексти використовуються для розвитку навичок читання, розширення світогляду, формування морально-етичних цінностей та закріплення лексики. Найчастіше трапляються дитячі пісні, що складають 69,7% від загальної кількості автентичних творів.

Широко застосовується алюзія на персонажів дитячих мультфільмів і книг. Були знайдені зв'язки з більш ніж 70 дитячими персонажами. Головна функція – створення прецедентності для дітей та ігрового моменту в НПД. Інші види алюзій слугують для розширення світогляду дітей. Трапляється й інфографіка, функцією якої є стисле відтворення матеріалу. Загалом знайдено 235 таблиць та опорних схем, серед них 105 лексичних схем (44,7%), 63 граматичних (26,8%), 67 фонетичних (28,5%).

Отже, підручники з англійської мови для початкового етапу навчання характеризуються різноманітними засобами створення інтертекстуальних зв'язків, що робить текст прецедентним для учнів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Будна Т.Б. Англійська мова. English : підручник для 1 класу закладів загальн. серед. освіти (з аудіосупроводом) / Т.Б. Будна. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. – 2018. – 112 с.
2. Будна Т.Б. Англійська мова. English : підручник для 2 кл. закладів загальн. серед. освіти (з аудіосупроводом) / Т. Б. Будна. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. – 2019. – 112 с.



3. Будна Т.Б. Англійська мова. English : підручник для 3 кл. закладів загальн. серед. освіти (з аудіосупроводом) / Т. Б. Будна. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. – 2020. – 112 с.
4. Захра Х.А. Учебный текст как неотъемлемая часть лингводидактической системы. // Вестник Российского университета дружбы народов. - М.: РУДН, 2012. - № 3. - С. 118 – 125
5. Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В. Англійська мова: підручник для 1 кл. спец. шк. з поглибл. вивч. англ. мови. – К.: Центр навч.-метод. л.-ри, 2012. – 160 с.
6. Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В. Англійська мова: підручник для 2 кл. спец. шк. з поглибл. вивч. англ. мови. – К.: Генеза, 2012. – 160 с.
7. Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В. Англійська мова: підручник для 3 кл. спец. шк. з поглибл. вивч. англ. мови. – К.: Центр навч.-метод. л.-ри, 2014. – 160 с.
8. Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В. Англійська мова: підручник для 4 кл. спец. шк. з поглибл. вивч. англ. мови. – К.: Центр навч.-метод. л.-ри, 2015. – 176 с.
9. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя». (2006, 18 грудня). – Режим доступу до джерела: [http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975)
10. Черных, О Ю Способы создания конструкции «Текст в тексте» в педагогическом дискурсе // Вестник Московской международной академии. 2012. №2. – Режим доступу до джерела: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-sozdaniya-konstruktsii-tekst-v-tekste-v-pedagogicheskom-diskurse>
11. Mitchell H.Q. Англійська мова. English. Підручник для 1 кл. загальноосв. навч. закладів Smart Junior for Ukraine (1). – К.: Видавництво «Лінгвіст», 2018. – 128 с.
12. Mitchell H.Q. Англійська мова. English. Підручник для 2 кл. загальноосв. навч. закладів Smart Junior for Ukraine (2). – К.: Видавництво «Лінгвіст», 2019. – 112 с.
13. Mitchell H.Q. Англійська мова. English. Підручник для 3 кл. загальноосв. навч. закладів Smart Junior for Ukraine (3). – К.: Видавництво «Лінгвіст», 2020. – 112 с.

УДК 811.111:81'27

Ірина КРЯЧКО

### ВИЗНАЧЕННЯ ОЗНАК ФЕЙКУ НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНОЇ ПРЕСИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Ляшук А. М.

У статті розглянуто поняття фейку; представлена основна інформація про виникнення та сутність фейкових новин; виявлено цілі, якими керуються автори при створенні фальсифікованої інформації; виявлено основні джерела розповсюдження фейку; розглянуто основні ознаки за якими можна відрізнити достовірну новину чи інформацію від фейкової; обґрунтовано важливість навички виявлення фейкових новин у засобах масової інформації учнями старших класів.

**Ключові слова:** фейк, фейкова новина, ЗМІ, реципієнт, фальсифікація.

Метою статті є ознайомлення з сутністю фейкової інформації, виявлення основних ознак фейкової інформації для запобігання її впливу на реципієнтів.

На сьогоднішній день спостерігається стрімкий розвиток сучасних інформаційних технологій завдяки чому люди мають доступ до інформації з будь-якої точки світу. Саме Інтернет мережа нині є головним джерелом різноманітної інформації та новин, тому ми маємо можливість навчатися не виходячи з дому, отримувати нову інформацію, спілкуватися, обмінюватися думками та заводити нові знайомства. Розвиток сучасних інформаційних технологій зумовив перехід багатьох друкованих всесвітньовідомих газет, журналів, новинних видань у цифровий формат [3, с. 1-2]. Це стосується як вітчизняних засобів масової інформації (ЗМІ), так і зарубіжних. Англійська мова займає особливе місце у світовому інформаційному просторі. Тематика публікацій в англійській ЗМІ охоплює не тільки внутрішні проблеми країни, а й область зовнішніх відносин, і тому постійно перебуває в тісному контакті з іншими мовами та культурами.

Розвиток інформаційних технологій істотно впливає на сферу політики й водночас збільшує владний потенціал медіа. Сучасні соціальні мережі стали найпоширенішим місцем виникнення фейкової інформації. Саме там вигадана новина може поширитися найшвидше. Автори фейків часто використовують у своїх статтях підроблені фото, відео чи вигадані свідчення так званих очевидців висвітлених подій, з допомогою чого впливають на психологічний стан людини [4, ст. 558-559].

Однією з найважливіших навичок сучасності вважається здатність виявлення фейкової інформації у ЗМІ, що допоможе людині не стати жертвою різноманітних фейків та уникнути маніпулювання через ЗМІ. Дуже важливо навчати учнів старшої школи завжди мати свою думку щодо різних питань та стійку соціальну і політичну позицію, саме тому необхідно розвинути такі навички у людини ще з підліткового віку. На сьогоднішній день, підлітки є легко піддаються на провокативні фейкові новини, тож доцільне проведення різноманітних уроків про види дезінформації та представленням їм ознак за якими можна виявити таку інформацію [1, ст. 186-187].

Початкове значення фейку – це підробна або фальшива інформація, що поширюється у медіа просторі. З часом поняття фейк набуло більш широке значення. Фейковий контент може бути представлений за допомогою графічних матеріалів (фото, малюнки, інфографіка), відео та аудіо. Різні меми, лоли та гівки, якими часто користується молодь, також можуть бути інтегрованою формою рейкового контенту [2, ст. 99]. Фейк – це різновид інформаційної зброї, яка використовується задля реалізації певних ідей та меседжів з емоційною та психологічною установкою на певну категорію людей.

Фейкові повідомлення поділяються на 3 типи [2, ст. 99-100]:

- 1) на основі достовірної інформації;
- 2) на основі напівправди;
- 3) на основі вигаданих фактів.



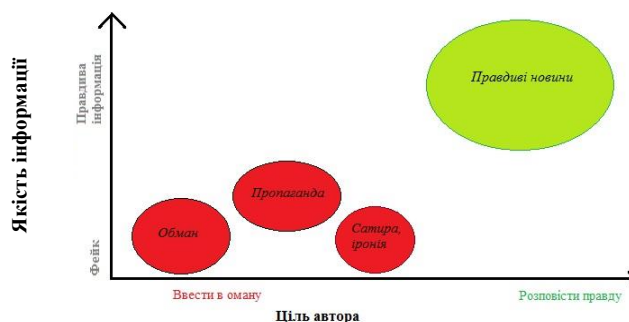
Найбільшим «успіхом» користуються ті фейки, які створені на основі достовірної та правдивої інформації, але із залученням деталей, які суттєво змінюють першочергову ідею повідомлення. Якщо реальні та вигадані факти об'єднуються в єдиний сюжет, то їх спростування вимагає досить великих зусиль, адже такі фейки з легкістю перетворюються у медіа-віруси. Фейки на основі вигаданих фактів базуються на неправдивій інформації, яка порушує традиційні погляди та переконання певної категорії людей.

Існують наступні ознаки за якими можна вирізнити фейкову інформацію серед інших:

- анонімність джерел інформації;
- відсутність посилань;
- інформація представлена організацією чи виданням, які раніше були звинувачені у поширенні недостовірної інформації;
- недостовірний переклад цитат, висловлювань з іншомовних джерел інформації;
- інформація представлена особами, що працюють у неіснуючих або не підтверджених структурах чи компаніях;
- відсилка до різних стереотипів, забобонів тощо;
- представлення лише однієї точки зору;
- підроблені фото та відео матеріали;
- результати соціопитувань без вказаної можливої похибки, дати або географічних даних [4].

Тож головною метою фейкових нових та різноманітної фейкової інформації є дезінформування суспільства, маніпулювання свідомістю аудиторії, пропаганда власного бачення світу, політичних та соціальних подій, зміна ставлення людей до таких подій чи явищ, зміна позиції людини, посіяти сумніви або паніку, інколи навіть агресивно налаштувати особу чи групу осіб проти чогось, залякати суспільство [3].

Перевіряючи політичні факти реципієнт має фокусуватися на правдивості цитованої заяви публічного діяча. *Малюнок 1* ілюструє новини, які можуть класифікуватись за двома аспектами: ціль автора (бажання обдурити, розповісти правду) та тип статті (правдива, вигадана) [8].



Мал. 1. Аналіз новин згідно намірів та якістю інформації.

Діаграма наведена вище ілюструє думку, що задля успішного знаходження фейку, реципієнту необхідно дослідити текст за такими аспектами: сатира (іронія), обман та пропаганда. Сатира імітує справжні новини, але підказує читачеві, що їх не слід сприймати серйозно. Обман та пропаганда переконує читачів у правдивості фейкової інформації, яка ґрунтується на певних політичних та соціальних ідеях [8].

За виділеними ознаками та аспектами визначення фейку розглянемо новину американського інформаційного каналу Fox News Chanel, що випустило статтю під назвою *“Biden repeats gaffe that he’s running ‘for the Senate’, appears to not remember Mitt Romney’s name”* про те, що нібито кандидат у президенти США Джо Байден під час мітингу не міг згадати на яку посаду він бере участь у виборах [6]. Звертаючись до своїх прихильників, він начебто заявив, що балотується в Сенат. Насправді ж цитована ЗМІ фраза була вирвана з контексту. Кандидат у президенти Джо Байден вів мову про те, що за час своєї кар’єри на державній службі він завжди балотувався як демократ, зокрема і до Сенату.

Вище зазначена фейкова новина створена на основі достовірної інформації, але перефразована зі зміною першочергового смислу задля маніпуляції політичною думкою читача та формування неприязні до американського державного політичного діяча під час президентської кампанії. *Таблиця 1*, яка наведена нижче, репрезентує спосіб аналізу якості інформації, з врахуванням цілей та способів їх реалізації.

Таб. 1  
Схема аналізу фейкової новини

№	Цитата з новини	Переклад	Якість інформації	Ознаки фейку	Ціль
1.	«You know, we have to come together. That’s why I’m running. I’m running as a proud Democrat for the Senate.» Biden said, «when I ran as a proud Democrat for vice president, and I’m running as a proud Democrat for president. But I promise you this, I will govern as an American president» [6].	«Розумієте, ми повинні об’єднатись. Ось чому я балотуюся. Я балотуюся, як гордий демократ в Сенат. Коли я балотувався як гордий демократ на пост вище-президента, і я балотуюся, як гордий демократ на президентський пост».	Правдива інформація	Відсутні	1) Проінформувати людей, що він протягом всієї своєї кар’єри балотувався на різні пости, як демократ, але зараз він готовий служити всім американцям в ролі президента.





№	Цитата з новини	Переклад	Якість інформації	Ознаки фейку	Ціль
2.	"Joe Biden: "I'm running as a proud Democrat for the Senate"[9].	«Я балотуюся, як гордий демократ в Сенат».	Фейк на основі напівправди	Обман, пропаганда	1) Зіпсувати репутацію політику під час президентської кампанії 2) маніпулювати політичними поглядами виборців
3.	"Sleepy Joe Biden had a particularly bad day today. He couldn't remember the name of Mitt Romney, said again he was running for the U.S. Senate, and forgot what State he was in. If I did any of this, it would be disqualifying. With him, he's just Sleepy Joe!"[6, 8].	«Сьогодні у сонного Джо Байдена був особливо поганий день. Він не міг згадати ім'я Мітта Ромні, знову сказав, що балотується в Сенат США, і забув, у якому штаті він перебуває. Якби я зробив щось схоже, це була б дискваліфікуюча помилка. А для нього це звичайна поведінка, він просто Сонний Джо!».	Фейк на основі напівправди	Іронія, сатира, пропаганда ("Sleepy Joe Biden; With him, he's just Sleepy Joe")	1) Спровокувати негативну емоційну реакцію читача до конкурента в президентській кампанії

Аналіз показує, що на фейковість новини вказують наступні ознаки: слова кандидата в президенти перефразовані за допомогою емоційно забарвлених лексичних одиниць. Наприклад, лексичні одиниці *sleepy* та *just sleepy*, які набувають відповідного конотативного іронічного значення. Суфікс *-y* у слові *sleepy* вказує на розмовну пестливість та надає презирливий відтінок висловлюванню. Дієслівні конструкції *couldn't remember* та *forgot* також використані з метою змінити ставлення до суб'єкта мовлення. У результаті у свідомості реципієнта складається враження, що Джо Байден повільний, млявий, пасивний та бездіяльний. Стилистичний прийом порівняння: *If I did anything like this, it would be disqualifying* підвищує емоційний вплив на реципієнта та впливає на його свідомість задля навіювання більшої поваги до автора висловлювання та демонстрації більш відповідального ставлення до сказаних слів або вчинків в порівнянні з його конкурентом в президентських виборах.

Отже, аналіз вказує, що з розвитком сучасних інформаційних технологій, мережа Інтернет дедалі частіше продукує фейкові новини. Вони створюються зацікавленими особами для того, щоб маніпулювати свідомістю людей, змінювати їх соціальні та політичні погляди, розпалити агресію між людьми, формувати неприязнь стосовно опонентів, різних явищ чи подій. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у більш детальному огляді шляхів виявлення фейкової інформації та способів аналізу фейків у сучасному інформаційному просторі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

- Грищенко Е.В. Фейк-нюз як жанр новостного дискурса / Е.В. Грищенко // науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія». – Вип.13. – Одеса, 2014. – С. 222.
- Курбан О. В. Фейки у сучасних медіа: ідентифікація та нейтралізація / О. В. Курбан // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2018. – № 3. – С. 103.
- Мудра І. Поняття «фейк» та його види у ЗМІ [Електронний ресурс] / І. Мудра. – Режим доступу: [http://old.journ.lnu.edu.ua/vypusk7/n15/tv15-25.pdf?fbclid=IwAR275tmb\\_iV8dO0oesDmTh0ksitpigrWJGVyfv\\_OL-n5rrZhwGWfWKTmzAY](http://old.journ.lnu.edu.ua/vypusk7/n15/tv15-25.pdf?fbclid=IwAR275tmb_iV8dO0oesDmTh0ksitpigrWJGVyfv_OL-n5rrZhwGWfWKTmzAY) – Назва з екрана.
- Пригорницька О. Регіональні ЗМІ як інструмент для маніпуляції громадською думкою [Електронний ресурс] / О. Пригорницька // Наук. пр. Нац. б-ки України ім. В. І. Вернадського / НАН України, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського, Асоц. б-к України. – Київ, 2015. – Вип. 41. – С. 588–600. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nprnbuimviv\\_2015\\_41\\_45](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nprnbuimviv_2015_41_45). – Назва з екрана.
- Фейки, пропаганда, дезінформація та виборчий процес: як нам захистити демократичні практики? / за заг. ред. Дубова Д.В. – К.: ТОВ «Видавництво Сталь», 2019. – С. 15 – 16.
- Biden repeats gaffe that he's running 'for the Senate', appears to not remember Mitt Romney's name [Electronic resource]. – Mode of access: [https://www.foxnews.com/politics/biden-repeats-gaffe-that-hes-running-for-the-senate-appears-to-not-remember-mitt-romneys-name?fbclid=IwAR2LMWv3\\_zsqgCp81ML\\_VhJA8x69lu0WTneAlMQgUBtFiZv5G12Fw2Vy9JU](https://www.foxnews.com/politics/biden-repeats-gaffe-that-hes-running-for-the-senate-appears-to-not-remember-mitt-romneys-name?fbclid=IwAR2LMWv3_zsqgCp81ML_VhJA8x69lu0WTneAlMQgUBtFiZv5G12Fw2Vy9JU) (Accessed 27 September 2020)
- Donald J. Trump on Twitter [Electronic resource]. – Mode of access: [https://twitter.com/realDonaldTrump/status/1315761783177576450?ref\\_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwtterm%5E1315761783177576450%7Ctwgr%5Eshare\\_3%2Ccontainerclick\\_1&ref\\_url=https%3A%2F%2Fwww.foxnews.com%2Fpolitics%2Fbiden-repeats-gaffe-that-hes-running-for-the-senate-appears-to-not-remember-mitt-romneys-name&fbclid=IwAR3hWhD5rvhpdgA9N5aKhNgFKDkBNi7D5Xq3XCe\\_VAacbGD2iGdTK7DrBn4](https://twitter.com/realDonaldTrump/status/1315761783177576450?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwtterm%5E1315761783177576450%7Ctwgr%5Eshare_3%2Ccontainerclick_1&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.foxnews.com%2Fpolitics%2Fbiden-repeats-gaffe-that-hes-running-for-the-senate-appears-to-not-remember-mitt-romneys-name&fbclid=IwAR3hWhD5rvhpdgA9N5aKhNgFKDkBNi7D5Xq3XCe_VAacbGD2iGdTK7DrBn4) (Accessed 27 October 2020)
- Hannah Rashkin, Eunsol Choi, Jin Yea Jang, Svitlana Volkova, Yejin Choi. Truth of Varying Shades: Analyzing Language in Fake News and Political Fact-Checking [Electronic resource]. – Mode of access: [https://hrashkin.github.io/publications/factcheck\\_emnlp17.pdf](https://hrashkin.github.io/publications/factcheck_emnlp17.pdf)
- Joe Biden: "I'm running as a proud Democrat for the Senate" by RNC Research [Electronic resource]. – Mode of access: [https://twitter.com/RNCResearch/status/1315722121390284801?ref\\_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwtterm%5E1315722121390284801%7Ctwgr%5Eshare\\_3%2Ccontainerclick\\_1&ref\\_url=https%3A%2F%2Fwww.foxnews.com%2Fpolitics%2Fbiden-repeats-gaffe-that-hes-running-for-the-senate-appears-to-not-remember-mitt-romneys-name&fbclid=IwAR0BQTUe3oOHkTjN-z5JhujB2AAs5kKC\\_tuZeBNL0vD1vBghk9y2iCszlg](https://twitter.com/RNCResearch/status/1315722121390284801?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwtterm%5E1315722121390284801%7Ctwgr%5Eshare_3%2Ccontainerclick_1&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.foxnews.com%2Fpolitics%2Fbiden-repeats-gaffe-that-hes-running-for-the-senate-appears-to-not-remember-mitt-romneys-name&fbclid=IwAR0BQTUe3oOHkTjN-z5JhujB2AAs5kKC_tuZeBNL0vD1vBghk9y2iCszlg) (Accessed 27 October 2020)



УДК 811.111'28

Анна КУРНОСОВА

**МОВНІ ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ КОМІЧНОГО ЕФЕКТУ В АНГЛОМОВНИХ ДОТЕПАХ З ЛІНГВІСТИЧНОЮ ОСНОВОЮ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Долгушева О. В.

Статтю присвячено визначенню природи лінгвістичного гумору та з'ясуванню мовних механізмів створення комічного ефекту в англійських дотеплах. Автор робить спробу описати випадки комічної двозначності, що виникають внаслідок розбіжностей у тлумаченні певних лінгвістичних явищ на лексичному, граматичному, фонетичному й орфографічному рівнях. Результати дослідження засвідчують, що найпоширенішим типом лінгвістично-орієнтованих дотепів є ті, у яких комічна неадекватність дається взнаки на лексичному рівні, що можна пояснити високим потенціалом лексичних одиниць продукувати додаткові чи асоціативні значення, котрі у контексті жартів і створюють комічне обігрування слів.

**Ключові слова:** дотеп (жарт, анекдот), комічна неадекватність, реальна та очікувана ситуація, мовні (лінгвістичні) засоби створення комічного ефекту, мовний центр, дотепи з лінгвістичною основою

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Анекдот є гарним репрезентантом національної культури, адже у ньому чи не найкраще відображено менталітет нації, через нього передаються актуальні проблеми, потреби, переживання суспільства. Жарт є унікальним явищем національної культури, його розвиток пов'язаний з розвитком суспільства, він є маркером актуальних для суспільства ціннісних установок і уявлень [2, с. 124].

Водночас дотепи з лінгвістичною основою не завжди відтворюють специфіку окремої національної культури. Натомість вони дають підстави для провадження власне мовознавчих розвідок, зорієнтованих на вивчення потенціалу певних лінгвістичних явищ створювати комічний ефект. Тож дослідження мовних засобів творення гумористичного ефекту дотепу є продуктивним напрямком роботи, адже, з одного боку, саме засобами національної мови передається важлива лінгвокраїнознавча інформація, а з іншого, сама структура мови демонструє широкий арсенал засобів створення неоднозначної ситуації, а відтак і комічної неадекватності. Саме цим і зумовлена актуальність нашої статті.

**Метою статті** є окреслення природи лінгвістичного гумору та визначення мовних засобів створення комічного ефекту в англійських дотеплах з лінгвістичною основою.

**Матеріалом дослідження** слугувала добірка англійських жартів, виокремлених методом суцільного обстеження з колекції дотепів за авторством Г.Г. Почепцова «Language and Humour». Корпус експериментального матеріалу становить 367 одиниць.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Роль мовних засобів у процесі створення гумористичного ефекту стала об'єктом дослідження багатьох науковців. Зокрема, мовознавці В. Виноградов [1], О. Калита [3], І. Сніховська [7], С. Походня [6], Т. Утробіна [8], О. Штонь [9] вивчали семантичні та емоційно-експресивні модифікації слова, спрямовані на створення гумористичного ефекту, а також словесно-ситуаційні засоби комічного. Мовна репрезентація засобів комізму також була досліджена у кандидатських дисертаціях Л. Песоріної («Мовні засоби створення комічного ефекту в короткому оповіданні (на матеріалі творів О. Генрі, Е. Кестнера, А.П. Чехова)» [5]), Л. Кузнецової («Лінгвістичні та структурно-композиційні особливості англійського літературного анекдота») [4].

**Виклад основного матеріалу.**

Відомо, що існує кілька типів гумору: ситуативний гумор та гумор з лінгвістичною основою. Звичайно, комізм ситуації не можна змалювати, не вдаючись до певних мовних чи стилістичних засобів.

**1. Природа лінгвістичного гумору.** Царина засобів для створення комічного ефекту, що наявні в мові, величезна. Мова є комічною не сама по собі, а тому що вона відбиває деякі риси духовного життя та мислення того, хто говорить. Будь-який жанр комічного, і анекдот зокрема, базується на протиріччі, певній невідповідності між реальною ситуацією та очікуваною. Безумовно, існують механізми створення такої невідповідності. Так, у дотеплах з лінгвістичною основою механізмами спричинення гумористичного ефекту стають мовні засоби.

Вважаємо за необхідне детальніше зупинитися на тій двозначності (*ambiguity*), що є в основі лінгвістичних гумористичних текстів.

Лінгвістичні елементи, які входять до анекдоту сприяють створенню двох “ситуацій” – *звичайної* / *вірної* та ситуації, що можна позначити англійською *wrong situation*. Остання виникає в результаті плутанини, неввіреного розпізнавання, хибного розуміння мовних елементів.

Часто жарти мають форму діалогу, один із учасників якого продукує (навмисно чи ненавмисно) двозначний вислів. Ця двозначність дає змогу іншому учаснику розмови інтерпретувати вислів з іншої точки зору, вкладаючи в його розуміння інший смисл. Звісно, така помилкова інтерпретація може бути і ненавмисною. Як от в такому анекдоті:

Irate Mother (at dinner) – “Johnny, I wish you'd stop reaching for things. Haven't you a tongue?”

Johnny – “Yes, mother, but my arm's longer”.

У цьому випадку помилкова інтерпретація створює ситуацію, відмінну від тієї, яку мав на увазі перший співрозмовник. Різниця та несумісність таких двох ситуацій, лінгвістично поєднаних завдяки одному й тому ж виразу, створює гумористичний ефект.



У деяких жартах зазначена двозначність не є прихованою, а тому вислів чи речення, що містить неоднозначність, не вимагає пояснень, дешифрування і може міститися наприкінці тексту. Наприклад:

*"So your uncle is dead. Did he leave much?"*

*"Only his old clock."*

*"Well, there won't be much bother winding up his estate."*

Однак лише наявності основної частини жарту з прихованою двозначністю недостатньо для повного пояснення механізму створення гумористичного ефекту. Двозначність повинна залишатися для реципієнта непомітною аби той зрозумів би її помилково. Лише за таких умов пояснення, що міститься наприкінці тексту, розкриває сутність незвичайного вживання мови та специфіку іншого погляду на речі. Це і дає можливість реципієнту повністю оцінити зміст і сенс жарту. Іноді він відчуває брак чогось для розуміння анекдоту, і тоді, для того, щоб "підштовхнути" його у вірному напрямку в розв'язанні запропонованої двозначності, застосовуються спеціальні "провокуючі" елементи. Так, приміром у жарті, що міститься нижче, "Country Editor (including the recipient to associate 'pen' with writing)" і виконує функцію такого елемента:

*Friend: "Why are you so jubilant?"*

*Country Editor: "I just received another fine contribution from Farmer Brown's pen."*

*Friend: "Huh – what was it?"*

*Country Editor: "A fine fat pig on subscription."*

У будь-якому гумористичному мінітексті з лінгвістичною основою чітко виділяється *мовний центр* (*linguistic core*). Таким центром є лінгвістична одиниця (слово, словосполучення, речення), специфіка якої (полісемія, омонімія тощо) використовується для створення комічного ефекту. Такими центрами в наведених прикладах є речення *Haven't you a tongue?*, дієслово *wind up*, іменник *pen*.

Лінгвістичний центр є як невід'ємною частиною жарту, так і її незмінною складовою, хоча периферійні елементи дотепів можуть варіюватися і не викликати важливих змін у розумінні смислу анекдоту. Порівняйте:

*The other day the manager of a firm in the City scolded the office-boy for arriving late. The office-boy, as so frequently happens, resented the reproof and forgot his position.*

*"What I'd like to know", said the youngster, "is whether I get here later than you".*

*"That's nothing to do with the question", replied the chief.*

*"Yes, it has", muttered the boy.*

*The manager's ire was aroused.*

*"Look here, young man, are you the manager of this business?" he said.*

*The boy felt that the position was growing dangerous.*

*"No, sir".*

*"Then", replied the chief, "why on earth you are talking like an idiot?"*

та

*Professor: "Young man, are you the teacher of this class?"*

*Student: "No, sir."*

*Professor: "Then don't talk like an idiot."*

*Двозначність є семантичним феноменом. Вона проявляється лише в процесі сприйняття мовлення і реалізується в реченні як в основній одиниці судження. Тому речення і може продукувати неоднозначність. Вирішальну роль в такому випадку відіграє змістовий центр (contential core), що складається з елементів, які в процесі розуміння є важливішими за ті, котрі знаходяться на периферії. У вищенаведеному анекдоті ("Johnny, I wish you'd stop reaching for things. Haven't you a tongue?" – "Yes, mother, but my arm's longer") співрозмовники по-різному визначають змістовий центр питального речення, у зв'язку із чим спостерігаємо різну інтерпретацію, що і призводить до гумористичної орієнтації цього мікротексту.*

*До речень, в рамках яких створюється гумористичний ефект, можна віднести і так звані transposed sentences, де двозначність все ж існує, хоча і непомітна на перший погляд. Прикладом такого жарту є наступний дотеп:*

*Teacher: "I hope I didn't see you looking in Fred's book, Tommy."*

*Tommy: "I hope you didn't either, sir."*

*У цьому анекдоті одне й те саме слово hope має різну конотацію. Саме невідповідність його контекстуального значення загальнозживаному та те, як його вимовлено, є специфічним засобом створення необхідного ефекту.*

У реченнях з підтекстом сміхова реакція виникає через помилкове тлумачення звичайних висловів, тобто таких, які самі по собі не містять імплікативної інформації. Головним тут є неспівпадіння між дійсним змістом речення та хибним його розумінням. Проте існують і такі мінімальні гумористичні тексти, де думка, що імплікується, може бути проігнорована або невірно сприйнята реципієнтом. Комічність ситуації актуалізується, коли пропонується вислів-пояснення. Наприклад, у наведеному нижче анекдоті останнє речення і виконує цю функцію:

*"Jim will be in hospital a long time".*

*"Why, have you seen the doctor?"*

*"No, the nurse".*

Гумористичні мікротексти з "лінгвістичною відносністю" (термін Г.Г.Почепцова) також є доволі поширеними. Їхній комічний ефект полягає у неспівпадінні семантико-концептуальної інформації певних



мовних одиниць як засобу відображення реальності та дійсного стану речей. Прикладом такого анекдоту може бути наступний:

*"How long have you been learning to skate?"*

*"Oh, about a dozen sittings".*

Із різних висхідних позицій дивляться на світ дорослі й діти. Це може стати основою для створення жартівливої ситуації:

*Teacher: "What an octopus, Tom?"*

*Tom: "It's an eight-sided cat".*

Розглядаючи найцікавіші випадки лінгвістичної основи дотепів, не можна не зважити на різні референтні зв'язки. Іноді спостерігається відсутність визначеного зв'язку між словом і тим, що воно позначає (тобто між речами реального світу та їхнім лінгвістичним означенням), що може бути результатом високого рівня абстрактності мови. Саме різні референції щодо лексеми *study* утворюють неоднозначність, а відтак і комічність ситуації в наступному тексті-жарті:

*A high-school girl, seated next to a famous astronomer as a dinner party, struck up a conversation with him by asking: "What do you do in life?"*

*He replied: "I study astronomy".*

*"Dear me," said the girl. "I finished astronomy last year".*

У наведеному жарті гумористичний ефект виникає завдяки двозначності. Остання з'являється, коли співрозмовники вживають однакові слова, які, утім означають різні речі. У даному випадку по-різному тлумачиться слово *study*: школярка в цю лексичну одиницю вкладає зміст *to study a subject at school*, а вчений розуміє це як *scholarly study*. Саме завдяки цій двозначності виникає сміхова реакція.

На синтаксичному рівні можна також вести мову про полісемію, що спостерігається на рівні речення. Наступний жарт може стати ілюстрацією такого явища:

*"But you said she sang beautifully."*

*"No, I didn't."*

*"What did you say?"*

*"I said she was a beautiful singer."*

З одного боку, прикметник *beautiful* є означенням іменника (*beautiful singer*), з іншого – однокореневий прислівник-дериват *beautifully* характеризує діяльність (*she sang beautifully*). Гумористичний ефект створюється різними інтерпретаціями граматичних структур.

2. Результати й обговорення. У нашому дослідженні було проаналізовано 367 англomовних дотепів. Увесь блок дотепів ми класифікували за мовним аспектом. Таким чином, було виокремлено наступні типи жартів: жарти з лексичною основою, жарти, що ґрунтуються на граматичній неадаптованості (синтаксичні, морфологічні), дотепи із орфографічною та фонетичною основою, жарти, комічний ефект яких базується на прийомі хибного словотвору тощо.

Розглянемо детальніше засоби творення комічного ефекту на різних мовних рівнях.

Гумористичний ефект дотепів з використанням **фонетичних прийомів** полягає у хибній вимові певних одиниць мови. Прикладом може слугувати наступний жарт:

*A party at the Zoological Gardens stood puzzled before a bird.*

*"It's a heagle," said one.*

*"It's not," said another, "it's a howl."*

*They appealed to a by-stander.*

*"Both wrong," he said shortly, "it's a nawk!"*

У наступному дотепі гумористичний ефект виникає завдяки вживанню омофонів "ant" та "aunt", що спричиняє змішування звичок мурахи та тітки:

*A school-teacher asked the pupils to write a short essay and to choose their own subjects.*

*A little girl sent in the following paper:*

*"My subjek is 'Ants'. Ants is of two kinds, insects and lady uncles.*

*Sometimes they live in holes and sometimes they crawl into the sugar bole, and sometimes they live with their married sisters.*

*That is all I know about ants."*

До **лексичних засобів** творення гумористичного ефекту належать полісемія, омонімія, метафора, запозичення, топоніми, синоніми, антоніми, фразеологічні одиниці, етимологія, словотвір, антропоніми, гра слів.

Явище **полісемії**, що полягає у вживанні невірного значення багатозначного слова, стає причиною виникнення жартівливої ситуації у наступному дотепі, де хибної інтерпретації зазнає слово *board*, яке дитиною тлумачиться як матеріал, з якого побудовано школу:

*Old Gent – "Is it a board school you go to, my dear?"*

*Child – "No, sir. I believe it be a brick one!"*

Гумористичний ефект у наступному дотепі виникає завдяки **омонімії**. Комічна неадаптованість обумовлена хибним розумінням слів «nightrates» і «nitrates»:

*Chemistry Professor – "What can you tell me about nitrates?"*

*Student – "Well-er-they're a lot cheaper than day rates."*

**Метафоричний вислів** стає причиною виникнення непорозуміння між лікарем та пацієнтом у наступній ситуації:



*Doctor (ecstatically) – “Sir, yours is a case which will enrich medical science!”*

*Patient – “Oh, dear, and I thought I wouldn’t have to pay more than five or ten dollars.”*

Наступним лексичним прийомом є **недоцільне використання запозичених слів**. У нижче наведеному дотепі гумористичний ефект підсилюється неправильною передачею слова, запозиченого з іншої мови. Одна із співрозмовниць плутає слова «Reminiscence» і «Renaissance», що призводить до безглуздої мовленнєвої ситуації:

*Two ladies were attending a concert or something at the Civic Auditorium. Seated in the parquet, they looked about them.*

*“Nice building,” said one lady. “What style of architecture is it?”*

*“I’m not quite sure,” said the other lady, “but I think it’s Reminiscence.”*

Деякі анекдоти передбачають використання власних назв, хибне розуміння яких стає причиною виникнення комізму. Наведімо приклад дотепу із застосуванням **топоніму**:

*Grandma Jackson and her young grandson were riding on a train. Grandma had dozed and suddenly she sat up.*

*“What was that station the conductor called?” she asked the boy.*

*“He didn’t announce any station; he just put his head in the door and sneezed.”*

*“Get the bundles together quicklv.” said grandma. “This is Oshkosh.”*

До **словотвірних механізмів** вираження гумористичної ситуації можемо віднести наступні: незвичайна будова слів, неочікувані повторні тлумачення застарілих слів, особливості англійської словотвірної системи (конверсія), аббревіатура, накопичення спільнокорених слів.

Зокрема, у наступному дотепі причиною комічного ефекту стає вживання низки спільнокорених слів в одному реченні:

*Tell us this – Does a doctor doctor a doctor according to the doctored doctor’s doctrine or doctoring, or does the doctor doing the doctrine doctor the other doctor according to his own doctoring doctrine.”*

Нижченаведений дотеп ілюструє появу нових слів засобом словотвору, що спричиняє комічний ефект:

*Teacher – “Who can tell me what the former ruler of Russia was called?”*

*Class (in unison) – “Tsar.”*

*Teacher – “Correct; and what was his wife called?”*

*Class – “Tsarina.”*

*Teacher – “What were the tsar’s children called?”*

*There was a pause, and then a timid voice in the rear piped up: “Tsardines!”*

Комічна недоладність може бути спричинена неправильним трактуванням **фразеологічних одиниць**, як у наступному прикладі:

*Judge – “The police say that you and your wife had some words.”*

*Prisoner – “I had some, but I didn’t get a chance to use them.”*

Щодо **граматичних** засобів творення комічного, вони поділяються на синтаксичні та морфологічні. Найчисельнішими серед жартів, спричинених синтаксичними засобами, є жарти, у яких використовується двозначність багатозначних та омонімічних синтаксичних конструкцій. До цієї ж категорії можемо віднести прийом багаторазового заперечення, який створює гумористичний ефект у наступному дотепі:

*“So you’re not going to Paris this year?”*

*“No – it’s London we’re not going to this year; it was Paris we didn’t go to last year!”*

Анекдоти, комічний ефект яких базується на особливостях використання частин мови (іменників, дієслів, прикметників, числівників тощо), мають **морфологічне підґрунтя** створення гумористичної двозначності. Зокрема, комічне непорозуміння виникає через неправильний спосіб утворення іменників на позначення осіб жіночого роду:

*“Yes,” prattled the elderly lady, “that is the Duke and Duchess; the couple behind them are the Mayor and the Mayoress, and those on the right are the Vicar and the-er-Vixen.”*

Причиною виникнення сміхового ефекту також може бути збіг форми множини та присвійного відмінка іменника. Приміром,

*A young woman had just returned to her farm home after several years in the big city. She was exhibiting the contents of her trunk to the admiration and amazement of her mother, who had bought her clothes for forty years at the village general store.*

*“And these,” said the daughter, holding up a delicate silken garment, “are teddies.”*

*“Teddy’s. You don’t say. Young men are certainly different from what they used to be.”*

Комічна ситуація може створюватись і засобами **орфографії**. У наступній ситуації комічне непорозуміння співрозмовників виникає через те, що складне написання слова завадило хворому звернутися до лікаря та вказати правильний діагноз:

*Doctor: “Why, how is this, my dear sir? You sent me a letter stating you had been attacked by measles, and I find you suffering rheumatism.”*

*Patient: “Well, you see, doctor, it is like this: there wasn’t a soul in the house that knew how to spell rheumatism.”*

**Висновки.** У ході дослідження ми з’ясували, що жарти, класифіковані за мовним аспектом, широко представлені різними типами мовних засобів на лексичному, синтаксичному, морфологічному, фонетичному, орфографічному та стилістичному рівнях. Найпоширенішим типом лінгвістично-орієнтованих дотепів є ті, у яких комічна недоладність дається взнаки на лексичному рівні. Це пояснюється



високим потенціалом лексичних одиниць продукувати додаткові чи асоціативні значення, котрі у контексті жартів і створюють комічне обігрування слів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. С. 162-189.
2. Івашенко Д. М. До питання про мовні засоби сміхотворення в текстах українських анекдотів. Лінгвістичні дослідження. 2017. Вип. 45. С. 123-127. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu\\_lingv\\_2017\\_45\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_lingv_2017_45_20) (Дата звернення: 24.10.2020).
3. Калига О. М. Стилiстичний аналіз художнього тексту за мовними рівнями. *Дивослово*. 2015. №4. С. 47-49.
4. Кузнецова Л. Р. Лінгвістичні та структурно-композиційні особливості англomовного літературного анекдота: автореф. дис. ... канд. філол. наук.: спец. 10.02.04. Львів. 2011. 20 с.
5. Песорина Л. М. Мовні засоби створення комічного ефекту в короткому оповіданні (на матеріалі творів О. Генрі, Е. Кестнера, А.П. Чехова): автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.04. Донецьк. 2007. 26 с.
6. Походня С. И. Языковые виды и средства реализации иронии. К.: Наукова думка, 1989. 128 с.
7. Сніховська І. Е. Лінгвістична компетенція як фактор мовної гри. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2001. № 8. С. 159 – 161.
8. Утробина Т. Г. Языковые средства репрезентации концептуальной картины мира (на материале сатирических рассказов Зощенко М. М. 1920-х годов). *Текст: структура и функционирование*. Барнаул: Алтайский государственный университет. 1997. Вып. 2. С. 2–81.
9. Штонь О. Лінгвістичні механізми творення комічного в українській і німецькій мовах (на матеріалі гуморесок та анекдотів). *Ukrainische Wissenschaft im Europäischen Kontext. Deutsch-Ukrainische Wissenschaftsbeziehungen: Sammelband / redigiert von D. Blochyn. Munchen. 2016. 9 Band. P. 97-101.*

#### ДЖЕРЕЛО ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Почепцов Г. Г. Язык и юмор («Language and Humour»): учеб. изд. К.: Выща шк., 1990. 327 с.

УДК 81'3'37'42:327,7=112.2=161.2

Катерина ЛЕМЕЩУК

### ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ КАТЕГОРИЧНОЇ МОДАЛЬНОСТІ В ПОВІДОМЛЕННЯХ КОНСУЛЬСЬКИХ ТА ПРЕДСТАВНИЦЬКИХ УСТАНОВ УКРАЇНИ В РЕСПУБЛІЦІ АВСТРІЯ ТА ФРН

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, професор Білоус О. М.

У статті досліджено лексико-стилістичні засоби вираження категоричної модальності у повідомленнях консульських та представницьких установ України, в Республіці Австрії та ФРН. А саме заяв та коментарі Надзвичайного та Повноваженого Посла України в ФРН Андрія Мельника, Надзвичайного і Повноваженого Посола України в Республіці Австрія Олександра Щерби та Міністра закордонних справ Німеччини Гайко Мааса.

**Ключові слова:** дипломатичний дискурс, публічна дипломатія, дипломатичне мовлення, комунікативна інтенція, модальність, категорична модальність, мовні засоби.

**Постановка проблеми.** Дипломатичний дискурс доволі нове поняття в царині гуманітарних наук. Існує велика кількість досліджень дискурсів суміжних до дипломатичного: економічного, політичного, судового, суспільно-політичного, юридичного. Але досліджень українomовного та німецькомовного дипломатичного дискурсу як цілісного явища сьогодні є недостатньо вивченим і представлено поодинокими розвідками.

Перші дослідження, після якого науковці почали виокремлювати цей вид дискурсу, як окремого виду інституційного дискурсу, з'явилися досить нещодавно. Перш за все, це зумовлено, тим що спілкування дипломатів ще донедавна відбувалося лише в дипломатичних, іноземних інституціях, прихованих від загального ока. Тому, можна сміливо зауважити, що дипломатичний дискурс не є достатньо вивченим, але інтерес до нього від цього не згасає. Сьогодні можна легко отримати доступ до цієї інформації: офіційні сторінки посольств, консульств, комунікація в соціальних мережах та інше.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Початкові аспекти дипломатичної комунікації розглядали британський дипломат та вчений Е. Сатоу, німецький вчений Х. Вільднер, політик Дж. Вуд та французький дипломат Ж. Серреб. Серед українських дослідників варто відзначити праці Н. М. Поліщук та О. М. Мацько. Проблеми стилю, мови дипломатичної документації досліджено у працях В.Т. Адмоні, Т.І. Сільман, В.Д. Левіна та ін. Хоча, вони лише наблизилися до постановки проблеми, але не розв'язали її.

Варто звернути увагу на велику кількість сучасних дослідження англomовного дипломатичного дискурсу, на відміну німецькомовного. Досі в німецькому мовознавстві немає праць, присвячених детальному аналізу дипломатичного дискурсу. Це значно ускладнювало пошук інформативної бази для дослідження.

**Мета й завдання.** Так як, ступінь вивчення мовних засобів текстів дипломатичного характеру є недостатнім, а такі жанри, як коментарі, заяви, офіційні повідомлення в соціальних мережах, які вже прийнято вважати, як публічний жанр дипломатичного мовлення, ще не були предметом наукового дослідження. Тому **головною метою** даної статті є визначення лексико-стилістичних засобів вираження категоричної модальності у висловлюваннях послів німецькою та українською мовами. лексико-стилістичний аналіз усієї групи повідомлень дипломатичного характеру, визначення комунікативних стратегій, оскільки, на наш погляд, у повідомленнях дипломатичного характеру модальність має пряму взаємодію з комунікативною метою повідомлення.

Реалізація мети передбачає виконання таких завдань: охарактеризувати мовні засоби дипломатичного дискурсу, дослідити явище категоричної модальності в дипломатичному мовленні, виконати лексико-стилістичний аналіз усієї групи повідомлень дипломатичного характеру офіційних повідомлень дипломатів, на основі цього аналізу виокремити лексико-стилістичні засоби вираження модальності.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасній лінгвістиці існує декілька чітких визначень дипломатичному дискурсу. Перш за все, дипломатичний дискурс є контамінованим стилем мовлення, який зазнав впливу суміжних дискурсів: політичного, юридичного, масмедійного, соціально-політичного. Але одночасно стиль дипломатичного мовлення значно відрізняється від інших видів дискурсів, а тому виступи, заяви, промови, документація, повідомлення такого роду, належать лише до компетенції дипломатичної комунікації, яка трактується як окремий публічний аспект дипломатії. В свою чергу, публічна дипломатія покликана забезпечити сприйняття політики однієї держави громадською думкою інших країн [5, с. 130-134].

Варто зауважити, що майже всі дослідники дійшли до одностайної думки, що дипломатичний дискурс належить до інституційного типу дискурсу. Найвірогіднішим, є те, що всі вони спиралися на загальне визначення *інституційного дискурсу*. *Інституційний дискурс* – це мовна взаємодія представників соціальних груп або інститутів один з одним, з людьми, які реалізують свої статусно-рольові можливості в рамках сформованих суспільних інститутів, число яких визначається потребами суспільства на конкретному етапі його розвитку. Варто зауважити, що як і будь-який інший тип дискурсу, дипломатичний дискурс характеризується завершеністю, цілісністю і зв'язністю. Він являє собою процес, результатом якого є фіксований текст, повідомлення, заява або завершення переговорів [1, с. 76].

Практично визначив поняття дипломатичного дискурсу дослідниця Пономаренко О.В., *дипломатичний дискурс* – це насамперед комунікативний, мовленнєвий акт, ключовою категорією якого є конкретна прагматична спрямованість дипломатичної діяльності. Це є втілення комунікативної інтенції дипломата від імені держави у висловлюванні [6, с. 274].

В свою чергу, комунікативна інтенція виражає мовленнєвий намір, носить когнітивне підгрунтя, передає цільові настанови мовця. В адресантно-адресатному континуумі, де перетинаються різні інтенційні горизонти комунікантів, інтенція співвідноситься з ілюкцією, суб'єктивно- чи об'єктивномодальним значенням, внутрішньою мотивацією мовної особистості та із стратегіями і тактиками мовлення [2, с.11-16].

Саме в цьому місці утворюється прямий зв'язок комунікативної мети висловлювання з якимсь модальністю. У мовознавстві модальність належить до найсуттєвіших характеристик речення і відповідно до словника української мови **трактується** як граматична категорія, що означає зв'язок змісту мовлення з дійсністю і виражається за допомогою форм способу дієслова, інтонації, вставних слів та т. ін. [11, 586].

Загально відомо, що модальності властиво існування у двох її різновидах: об'єктивної та суб'єктивної. Об'єктивна модальність є невід'ємною властивістю будь-якого висловлювання, вона формує предикативну одиницю та виражає відношення висловлення до дійсності в плані реальності/ірреальності [3, с. 28-32].

Натомість, суб'єктивна модальність, тобто відношення мовця до того, що повідомляється, не є обов'язковою ознакою висловлення [5, с. 25].

Вона утворює у пропозиції другий модальний шар та іноді називається вторинною модальністю. Її семантичний обсяг значно ширший за семантичний обсяг об'єктивної модальності [7, с.213].

З огляду на мету дослідження, увага зосереджуватиметься на дослідженні мовних засобів відображення об'єктивної модальності, яка є обов'язковою ознакою будь-якого висловлювання і виражає відношення висловлювання до дійсності планів.

**Мовні засоби вираження категоричної модальності.** Категорична модальність є одним із різновидів епістемічної модальності і характеризується високим ступенем упевненості мовця в реальності пропозиції [3, с.29]. Категорична достовірність має вищий ступінь суб'єктивної переконаності мовця в істинності пропозиції, причому пресупозиція може базуватись на реальних фактах, дослідженнях, інформації авторитетного джерела. Категоричне висловлювання, вжите з певною метою, являє собою ілюктивний акт. Мета ж, із якою вживається акт, називається ілюктивною функцією (силою) висловлювання.

Модальність категоричності визначається присутністю імперативності, в окремих випадках, навіть абсолютної імперативності, наявність відповідної експресивної лексики у висловлюванні, яке набуває модального забарвлення фактичності, а прохання до якихось дій носить наказовий або спонукальний характер [13, с. 11-16].

Приклад №1. Короткий коментар Посла України у Німеччині Андрія Мельника головному німецькому телебаченні «ZDF» з аудиторією у близько 4 млн. глядачів, який закликав Федеральний уряд до максимально жорстких кроків як реакцію на злочини Кремля (мається на увазі отруєння російського опозиціонера О. Навального). В сюжеті мова йшла, про можливе запровадження ембарго на поставки російської нафти та газу, а також замороження будь-яких німецьких та європейських інвестицій в Росії [10].

Андрій Мельник заявив: «*Die Hoffen dass man in Berlin endlich auch mit harten Maßnahmen reagieren wird, damit man Putin eine klare Kanten zeigte.*»

Переклад коментаря: «*Сподіваюся, що Берлін нарешті зреагує жорсткими заходами, аби продемонструвати Путіну чітку позицію.*»

Мовними індикаторами цього рішучого та категоричного коментаря, є вживання наступних лексем: *endlich, mit harten Maßnahmen, eine klare Kanten zeigte, damit.*

- прагматичне значення прислівника *endlich* в цьому контексті має ілюктивний характер впевненості, невідворотності та завершеності, він виконує роль експресиву;

- *mit harten Maßnahmen (жорсткими заходами)* лише додає емоційної категоричності та підвищує рівень вірогідної реакції, заходів;

- вживання ідіоматичних лексичних одиниць є досить вживаним як і для дипломатичного та і для політичного дискурсів. Ідіома *eine klare Kanten zeigen* означає зайняти чітку позицію, в свою чергу



демонструє безумовний намір дій. Вживання фразеологізмів, ідіом чи навіть посилань на біблійну тематику демонструють тактику сказати «ні», без ні або так, без «так»:

Наприклад як у випадку реакції Андрія Мельника на образу пана Шрьодера, який назвав посла «карликом з України», той у свою чергу нагадав біблійну історію, в якому маленький хлопчик Давид переміг філістинського воїна-велетня Голіафа.

Оригінал: «*Ich darf ihm nur die biblische Geschichte über David und Goliath in Erinnerung rufen.*»  
Переклад: «*Я можу йому лише нагадати біблійську історію про Давида і Голіафа.*»

• підрядні речення мети за своєю функцією близькі за значенням інфінітивній конструкції *um...zu* + інфінітив. Саме сполучник підрядності *damit* реалізує комунікативну мету адресата. Ця конструкція найчастіше перекладається за допомогою відповідного інфінітива зі сполучником *щоб*, *аби продемонструвати*.

Приклад №2. Міністр закордонних справ Німеччини Гайко Маас після отруєння Олексія Навального заявив про "неминучі санкції" проти Росії, якщо вона не сприятиме розслідуванню отруєння російського опозиціонера [8].

**Оригінал:**

«*Die Vergiftung des russischen Oppositionellen Alexej Nawalny mit einem Nervenkeimstoff sei eine Gefahr für alle Staaten. Die EU erwäge Sanktionen.*

*Wir verurteilen diesen Angriff auf das Allerschärfste. Wir werden nun auch unverzüglich unsere Partner in der Europäischen Union und der NATO auf den dafür vorgesehenen Kanälen informieren und über die neuen Erkenntnisse ins Bild setzen.*

*Auch die Fraktionen des Deutschen Bundestages haben wir unverzüglich informiert.»*

**Переклад українською мовою:**

«*Отруєння російського опозиціонера Олексія Навального нервово-паралітичною речовиною становить небезпеку для всіх Європейських держав. ЄС розглядає можливість введення санкцій.*

*Ми рішуче засуджуємо цей напад. Також ми негайно повідомимо наших партнерів з Європейського Союзу та НАТО про канали, передбачені для цієї мети, та надамо їм інформацію про нові результати.*

*Ми також негайно проінформуємо парламентські групи в німецькому Бундестазі.»*

Підвищення знакового рівня емоційності відбулося за використання таких лексем як *eine Gefahr, erwäge Sanktionen, verurteilen, auf das Allerschärfste, unverzüglich, ins Bild setzen, auf den dafür vorgesehenen Kanälen informieren, становити небезпеку, розглядати можливість введення санкцій, негайно повідомимо наших партнерів, негайно проінформуємо*. Лексика такого змісту яскраво ілюструє серйозність та категоричність висловлювання [4, с.130-134]. Перш за все, звертаємо увагу на:

• використання великої кількості професійної дипломатичної термінології та широке вживання «високих» (книжних слів): *erwägen, verurteilen, der Angriff, auf das Allerschärfste, unsere Partner, vorgesehene, informieren, ins Bild setzen*.

• наявність мовних кліше: *ins Bild setzen, auf das Allerschärfste*.

• використання власних назв: *die Europäische Union, die NATO*. Мета є підкреслення належності країни, народу до міжнародної спільноти.

• послідовність, логічність викладу думки, аргументацію. *Sanktionen erwägen – die Europäischen Union und die NATO werden ins Bild setzen - auch die Fraktionen des Deutschen Bundestages werden informieren*.

• прагматичне значення прислівника *unverzüglich* в цьому контексті має ілюкутивний характер негайності, невідворотності та завершеності, який також виконує роль експресиву:

Приклад №3. У березні 2016 року Норберт Гофер – австрійський політик та голова Партії свободи, кандидат у президенти на виборах у 2016 р. дав скандальне інтерв'ю одному в найтиражнішому виданню *Die Presse*. На його думку, після розпаду СРСР "було помилкою заявляти, що Крим не є російським" [6].

Посольство України в Австрії заявило, що незабаром офіційно відреагує на заяву лідера австрійських правих Норберта Гофера щодо «помилковості невизнання Криму російським» [9]. Про це у Facebook 13 березня написав посол України в Австрії Олександр Щерба. Посол зокрема, зазначив, що своїми заявами лідер австрійської Партії Свободи «вирішив приміряти косоворотку російського націоналіста» [15].

Лексико-семантичне навантаження одразу ж реалізуються вживаним словом «косоворотка». Це російська сорочка, справжній національний символ Російської Федерації. Таким чином мовець підкреслює приналежність та прихильність автора до російських цінностей.

Оригінал: «*Herr Hofer behauptet, es sei „ein Grundfehler“ gewesen, nach dem Zerfall der UdSSR die Krim als „nicht russisch“ zu bezeichnen. Es war also ein Fehler, das Völkerrecht zu befolgen. Dies übertrifft an Radikalismus ziemlich alles, was man bisher von europäischen Politikern zu diesem Thema gehört hat.»* [14]

Переклад: «Пан Гофер каже, що було фундаментальною помилкою «вважати Крим не російським» після розпаду СРСР. Отож, поважати міжнародне право було помилкою. За своїм радикалізмом ця заява перевершує все, що ми до цього часу чули на цю тему від європейських політиків.» [16]

Для передачі непрямої мови в німецькій мові вживається переважно кон'юнктив *es sei gewesen*, який виражає особливий вид модальності – модальність чужого висловлення. Кон'юнктив вживається тоді, коли дієслово в головному реченні, яке вказує на непряму мову, вживається у минулому часі *behauptet*, і коли підрядне речення, що містить пряму мову, сполучається з головним асиндетично. У німецькій мові вживається, як правило, презенті форми кон'юнктива. В перекладі, важливо звернути увагу на формальний показник непрямої мови, сполучника «що», крім цього відповідником вживання кон'юнктиву в українській мові є використання дійсного способу *каже, що*.





Логічним є використання політичної та суспільно-політичної лексики: *nach dem Zerfall der UdSSR, der Grundvertrag bezeichnen, das Völkerrecht befolgen, der Radikalismus, ein Grundfehler, das Atomwaffen, die Nuklearmächte, die Sicherheitsgarantien*. Вживання великої кількості власних назв зумовлено темою дискусії: *die Ukraine, die UdSSR, die Krim, das Budapester Memorandum, Russland, Російська Федерація, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії і Сполучені Штати Америки*. Присутня термінологія іншомовного походження: *das Memorandum (лат.), das Dokument (лат.), die Souveränität (фр.)*.

Проаналізувавши прагматичну складову висловлювання адресата, ватро зазначити застосування стратегії аргументації, а саме посиланням на Будапештський меморандум та його цитування. Стратегія аргументації однозначно підсилює модальну категоричність будь-якого висловлювання. Емоційності та ілюктивного характеру рішучості висловлюванню надають такі слова-експресиви: *gewaltsam, kollabiert, bekräftigen, ziemlich, im Austausch für, hiermit, erneut, bisher*.

З точки зору використаних перекладацьких трансформації, цікавим є додавання лексичних одиниць в офіційному перекладі (лексико-семантична трансформація). Це здійснено з необхідністю повноти передачі змісту та сенсу, що зумовлюють зміни в граматичній будові речення: *„Hiermit bestätigen wir unsere Pflicht, die Souveränität, Unabhängigkeit und die existierenden Grenzen der Ukraine zu respektieren“* та *«Російська Федерація, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії і Сполучені Штати Америки підтверджують Україні їх зобов'язання згідно з принципами Заключного акта НБСЄ поважати незалежність і суверенітет та існуючі кордони України»*

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У результаті дослідження обраного корпусу текстів дипломатичного характеру, а саме заяви, коментарі, виступи, інтерв'ю Надзвичайного та Повноваженого Посла України у ФРН Андрія Мельника та Надзвичайного і Повноваженого Посла України в Республіці Австрія Олександра Щерби виявлено найуживаніші лексичні мовні засоби вираження категоричності. Подальші розвідки будуть присвячені детальному аналізу мовним засобам вираження пом'якшення категоричності або ввічливості. Попередні результати слугуватимуть прикладом надбання теоретичних та практичних знань.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики / Ф. С. Бацевич. – К.: ВЦ «Академія», 2011. – 304 с.
2. Белова А.Д. Комунікативні стратегії і тактики: проблеми систематики / А.Д. Белова // Мовні і концептуальні картини світу. – 2004. – Вип.10. – с.11-16
3. Войналович Л. П. Модальність як багатоаспектна лінгвістична категорія. Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія : Філологічні науки. 2013. Кн. 3. С. 28–32.
4. Судус Ю. В. Дипломатичний дискурс в конфліктній ситуації крізь призму суспільної дипломатії / Ю. В. Судус // Сучасні дослідження з лінгвістики, літературознавства і міжкультурної комунікації (ELLIC 2016): Матеріали III Міжнародної наукової конференції (ELLIC 2016, м. Івано-Франківськ). – Івано-Франківськ: ТОВ «ВГЦ «Прогрес», 2016. – С.130-134.
5. Приходько Г. І. Оцінка і комунікація [укр.]: Посібник; Нова Книга - 168 стор.
6. Пономаренко О. В., Зміна дипломатичного дискурсу XV століття як реакція на нові тенденції у веденні зовнішньої політики. Мовні і концептуальні картини світу: Зб. Наук. Пр. – К.: ВПЦ Київський університет, 2013. – Вип. 43, ч. 3. – С. 274-280. – Фахове видання.
7. Шабат-Савка С.Т. Категорія комунікативної інтенції в українській мові: [монографія] / С.Т. Шабат-Савка. – Чернівці : Букрек, 2014. – 412 с.
8. Заява Міністра закордонних справ Німеччини Гайко Мааса. Режим доступу: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/newsroom/maas-naawalny/2380754>
9. Інтерв'ю Норберта Гофер про анексію Криму. Режим доступу: [https://www.diepresse.com/4944413/hofer-kritisiert-die-schliessung-der-balkanroute?\\_vl\\_backlink=%2Fhome%2Fpolitik%2Findex.do&fbclid=IwAR3oV4zk8jTYqUjVeguzTwbhSUPg09sZ3wHgtDrp5JXyR3xCxSDseS1gg](https://www.diepresse.com/4944413/hofer-kritisiert-die-schliessung-der-balkanroute?_vl_backlink=%2Fhome%2Fpolitik%2Findex.do&fbclid=IwAR3oV4zk8jTYqUjVeguzTwbhSUPg09sZ3wHgtDrp5JXyR3xCxSDseS1gg)
10. Коментар посла України в ФРН Андрія Мельника німецькому телеканалю. Режим доступу: <https://germanv.mfa.gov.ua/news/nagolovnomu-nimeckomu-telekanali-posol-ukraini-zaklikav-do-zhorstkih-krokov-po-vidnoshennyu-do-agresivnih-dij-kremlya>
11. Сучасний тлумачний словник української мови / За заг. ред. В.В. Дубічинського. – Харків: ВД «Школа», 2009. – 1008 с.
12. Стаття посла Олександра Щерби в газеті „Die Presse“. Режим доступу: <https://austria.mfa.gov.ua/news/4372-pereditl-kordoniv-panu-goferu-bajduzhe>
13. Faizullaev A. Diplomatic Interactions and Negotiations. Negotiation Journal. 2014. Vol. 30. № 3. P. 275–299.
14. Gastkommentar des Botschafters Olexander Scherba in „Die Presse“. Режим доступу: <https://austria.mfa.gov.ua/de/news/45992-pereditl-kordoniv-panu-goferu-bajduzhe>
15. Коментар посла України у Республіці Австрія Олександра Щерби. Режим доступу: [https://www.facebook.com/o.scherba/posts/10207822686777920?\\_mref=message\\_bubble](https://www.facebook.com/o.scherba/posts/10207822686777920?_mref=message_bubble)
16. Офіційна заява посла України у Республіці Австрія Олександра Щерби. Режим доступу: <https://austria.mfa.gov.ua/news/45992-pereditl-kordoniv-panu-goferu-bajduzhe>

УДК 37.013

Валерія ЛУК'ЯНОВА

### ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ В СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ УМОВАХ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Степаненко А. В.

Стаття розглядає основні положення, типи проектної діяльності в освітньому просторі, моделі організації навчального процесу та особливості використання проектних технологій для навчання іноземної мови на старшому етапі в сучасних освітніх умовах, які передбачають можливості дистанційних форм навчання і зокрема реалізацію навчальних проектів в умовах дистанційної освіти.

**Ключові слова:** проектна технологія, мовленнєво-пізнавальна діяльність, інформаційно-комунікативні технології, дистанційне навчання.



**Проблема** використання проектних технологій для навчання німецької мови з урахуванням сучасних вимог до організації навчального процесу є на даному етапі розвитку сучасної школи досить нагальною, оскільки проектна технологія є дієвим та ефективним інструментом у навчанні іноземної мови. Крім того питання розробки системних підходів до організації навчального процесу в умовах дистанційного навчання за допомогою проектних технологій у поєднанні з іншими технологіями навчання залишається важливим.

**Актуальність** проблеми полягає в необхідності активізації пізнавальної діяльності учнів при вивченні німецької мови, формування мовленнєвих, комунікативних, соціо-культурних компетенцій.

**Аналіз досліджень.** Тематика проектного навчання все частіше розглядалася вітчизняними і зарубіжними науковцями останніми роками. Цими дослідниками окреслено значні можливості та переваги проектних технологій навчання у досягненні якісно нового рівня навчання та виховання учнів і студентів (Є.М. Бахтіярова, Т.Є. Бацаєва, В.К. Борисов, Т.В. Ворошилова, В.В. Гузеєв, Н.М. Коваль, А.В. Курова, О.М. Моїсеєва, В.А. Ницета, А.П. Олійник, Н.Ю. Пахомова, С.С. Петровський, Ю.А. Романенко, Т.Є. Сахарова, І.Ю. Соловійова, Т.Ю. Тамбовкіна, Е. Achermann, S. Haines, P. Eyerer, V. Hefer, D. Krause, K. Frey, D. Fried-Booth, M. Wicks та ін.), у тому числі при навчанні іноземної мови (Е.Г. Арванітопуло, Є.М. Борисова, М.Ю. Бухаркіна, А.А. Василенко, Л.П. Голованчук, С.Є. Гридюшко, Н.М. Душкова, В.В.Копилова, А.П. Кузнєцова, Д.С. Мацько, Л.І. Палаєва, В.О. Післявоз, Є.С. Полат, В.В. Сафонова, І.А. Сокол, І.П. Федорова, S. Burwood, H. Dunford, D. Phillips, D. Reinhard, R. Ribe, J. Taylor, N. Vidal, K. Wilson та ін.).

Як метод навчання метод проектів почав своє формування на початку ХХ століття. У період з 1880 по 1900 рік американці Вудвард і Річардс запропонували концепцію проекту університету і згодом було розроблено дві основні форми методу проекту, які на сьогоднішній день є відомими і актуальними. Технічно орієнтована форма була реалізована завдяки Вудварду з Вашингтонського університету в Сент-Луїсі, соціально-освітня форма була розроблена Річардсом в Учительському коледжі, Університет Колумбія у Нью-Йорку. Метод проектів був запропонований і розроблений американським філософом Джоном Дьюї (1859-1952), який головним чином відповідав за зміст та його учнем Вільямом Хердом Кілпатріком (1871-1965), який займався практичними розробками сучасного методу проекту. Обидва вчених були представниками прагматизму і спрямування діяльності носило практичний характер. Поняття прагматизм (з грецької "дія", "матерія, що має розвиток") означає поведінку чи дії, які ґрунтуються на відомих обставинах та базуються на теоретичному аналізі і точному обґрунтуванні наслідків. Прагматична дія не пов'язана із незмінними принципами. У філософії це означає напрям думки, який був заснований Чарльзом С. Перісом та В. Джеймсом та свого часу підтримувався передусім Джоном Дьюї [ 6, 17-18].

Проект, викладання проектів, орієнтація на проект, метод проекту, робота над проектом, оцінка проекту, вивчення проектів, планування проектів - жоден інший термін не викликав такого розмаху в педагогічній дискусії за останні три десятиліття. Разом з цим існувала небезпека перетворити саму ідею навчання за допомогою проектів знеціненням і відходом від основних принципів реалізації в процесі її поширення [4].

Таке невинуватне і надмірне використання терміну та його конотації, їх заплутана неоднозначність та недостатня чіткість призвели до недооцінення фактичної значущості основного дидактичного принципу, який у школі (проектний день, проектний тиждень) значною мірою перероджувався у розважальний захід для дозвілля з мотиваційною функцією, але досить мало використовувався на звичайних уроках [2].

Однак проектні технології у педагогічній науці охоплюють набагато більше, ніж можна виразити у спрощеному понятті «проектні методи». У ній описується дидактична модель, заснована на філософії, на теорії навчання, яку можна точно локалізувати в історії педагогіки і яка ґрунтується на прагматизмі американської філософії кінця ХІХ століття. Тим самим воно принципово відрізняється від "навчання, орієнтованого на дії", що базується на теорії когнітивного навчання та "Уроки акторської майстерності", заснований культурно-історичною школою радянської професійної психології [5, 95].

Обізнаність щодо типології проектів допоможе педагогам при розробці проектів, їх структури, при координації діяльності учнів в групах. До типологічних ознак можна віднести:

1. Домінуючий у проекті метод: дослідницький, творчий, пригодницький і т.д.
2. Домінуючий в проекті змістовний аспект: літературна творчість, природно-наукові дослідження, екологічні, мовні, культурологічні (країнознавчі), географічні, історичні, музичні.
3. Характер контактів (серед учасників однієї школи, класу, міста, регіону, країни, різних країн світу).
4. Кількість учасників проектів (індивідуальні, парні, групові);
5. За тривалістю проведення (короткострокові, довгострокові, епізодичні).

Відповідно до першої ознаки можна визначити наступні типи проектів:

- Дослідницькі проекти. Такі проекти вимагають добре продуманої структури проекту, визначених цілей, актуальності проекту для всіх учасників, соціальної значущості, продуманих методів, у тому числі експериментальних і дослідних робіт, методів обробки результатів;

- Творчі проекти. Такі проекти, як правило, не мають детально відпрацьованої структури, вона тільки намічається і далі розвивається, підкоряючись логіці та інтересам учасників проекту. У кращому випадку можна домовитися про бажані, плановані результати (спільна газета, твір, відеофільм, спортивна гра, експедиція, тощо);

- Пригодницькі, ігрові проекти. У таких проектах структура також тільки намічається і залишається відкритою до закінчення проекту. Учасники беруть на себе певні ролі, зумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути літературні персонажі або вигадані герої, що імітують соціальні чи ділові



відносини, що ускладнюється вигаданими учасниками ситуаціями. Результати таких проектів можуть намічатися на початку проекту, а можуть вирішуватися лише до його кінця. Такі проекти мають дуже високий ступінь творчості;

- Інформаційні проекти. Цей тип проектів споконвічно спрямований на збір інформації про якийсь об'єкт, ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії. Такі проекти так само, як і дослідницькі вимагають добре продуманої структури, можливості систематичної корекції по ходу роботи над проектом;

- Практико-орієнтовані проекти. Ці проекти відрізняє чітко позначений із самого початку результат діяльності учасників проекту. Причому цей результат обов'язково носить чітко орієнтований на соціальні інтереси, інтереси самих учасників результат (газета, документ, відеофільм, звукозапис, спектакль, програма дій, проект закону, довідковий матеріал, тощо).

Такий проект потребує добре продуманої структури, навіть сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них, чіткі виходи та участь кожного в оформленні кінцевого продукту. Особливо важлива гарна організація координаційної роботи в плані поетапних обговорень, коректування спільних і індивідуальних зусиль, в організації презентації отриманих результатів і можливих способів їх впровадження в практику [3, 149].

За другою ознакою – домінуючому змістовному аспекту проекти можуть бути:

- літературно-творчий проект. Це найбільш поширені типи спільних проектів. Діти різних вікових груп, різних країн світу, різних соціальних верств, різного культурного розвитку, різної релігійної орієнтації об'єднуються в бажанні творити, разом написати якусь розповідь, повість, сценарій відеофільму, статтю в газету, альманах, вірші і т. д.;

- природно-наукові проекти найчастіше бувають дослідницькими, мають чітко позначену дослідницьку мету (наприклад, стан лісів в даній місцевості та заходи щодо їх охорони; найкращий пральний порошок; дороги взимку, тощо);

- екологічні проекти так само, вимагають залучення дослідницьких, наукових методів, інтегрованого знання з різних областей (кислотні дощі; флора і фауна наших лісів; пам'ятники історії та архітектури в промислових містах; безпритульні домашні тварини в місті і т.д.);

- мовні (лінгвістичні) проекти надзвичайно популярні, оскільки вони стосуються проблеми вивчення іноземних мов, що особливо актуально в міжнародних проектах і тому викликає жвавий інтерес учасників проектів;

- культурологічні проекти пов'язані з історією та традиціями різних країн. Без культурологічних знань дуже важко буває працювати у спільних міжнародних проектах, так як необхідно добре розбиратися в особливостях національних і культурних традицій партнерів, їх фольклору;

- спортивні проекти об'єднують школярів, які захоплюються яким-небудь видом спорту. Часто вони в ході таких проектів обговорюють змагання улюблених команд (або своїх власних); методики тренувань; діляться враженнями від якихось нових спортивних ігор; обговорюють підсумки великих міжнародних змагань [3, 153-154].

Які ж проекти з німецької мови можуть мати популярність та успіх серед учнів старшої школи? На тлі сьогоденних особливостей навчання в контексті дистанційної освіти є підвищений інтерес до різноманітних інформаційно-комунікативних технологій у вивченні німецької мови, який може бути підготований і реалізований у дистанційному форматі навчання на будь-якому рівні підготовки учнів від рівня A1 до B2. Зокрема тематика навчального плану з німецької мови для 10 класу передбачає циклічне вивчення тем: 1) «**Lektion 1. «Meine vertraute Umgebung»**», 2) «**Lektion 2. Freizeit und Sport»**», 3) «**Lektion 3. Ernährung»**», 4) «**Lektion 4. Schulleben»**», 5) «**Lektion 5. Beruf und Arbeit»**», 6) «**Lektion 7. Wissenschaft und Fortschritt»**», 7) «**Lektion 8. Die Natur und das Wetter»**». Враховуючи програмну тематику проект під актуальною назвою «**Wie hat die Quarantäne mein Leben geändert**» як відеопроєкт може бути реалізований у різний спосіб відповідно до рівня підготовки, окресленої звужено тематики, вимог до кінцевого продукту (відеоролику) щодо тривалості, формату, особливостей подачі інформації (з субтитрами, голосовим, музичним супроводом) тощо.

Це практико-орієнтований творчий лінгвістичний проект, тривалістю 4-6 тижнів, який може виконуватися де-кількома робочими групами виконавців класу та охоплювати дві або три теми з вищезазначеного переліку, які вчитель пропонує поєднати, наприклад, група 1 займається темами «**Meine vertraute Umgebung»**», «**Die Natur und das Wetter»**», «**Wissenschaft und Fortschritt»**»; група 2 розробляє теми «**Meine vertraute Umgebung»**», «**Freizeit und Sport»**», «**Beruf und Arbeit»**»; група 3 - «**Meine vertraute Umgebung»**», «**Ernährung»**», «**Schulleben»**».

Проект здійснюється в декілька етапів, який передбачає певний формат: тривалість до 5 хвилин, обов'язкова відповідність змісту відеоролика заявленій тематиці, музичний супровід може бути лише на початку та наприкінці відеоролику, текст промовляють (читають) учасники проекту, обов'язкова наявність субтитрів у вигляді текстової строчки або ключових слів у ролику.

Етапи проекту:

1. Формування груп. Оскільки це творчий проект, то формування груп може здійснюватися за бажанням учасників, а завдання вчителя при цьому полягає у рівномірному розподілі кількості та неоднорідності учасників за рівнем успішності у кожній із робочій груп за запропонованою ним тематикою. Вибір платформи для спілкування в межах робочих груп в дистанційному режимі та створення груп Viber, Telegramm.



2. Технічне забезпечення. Вибір програми для запису та монтажу:
  1. Sony Vegas Pro.
  2. ВідеоШОУ
  3. Movavi.
  4. Відеомонтаж
  5. Avidemux.
  6. Videopad Editor.
  7. WOMBLE MPEG VIDEO WIZARD.
  8. Lightworks.
3. Розподіл виконавчих ролей учасників відповідальних за написання сценарію, підготовку голосового та письмового тексту, зйомку відеоматеріалу, музичний супровід та монтаж відзнятого матеріалу.
4. Безпосереднє виконання проекту відповідно до виконавчих ролей і проміжний моніторинг успішності виконання.
4. Демонстрація, захист проектів на відеоконференції, викладення на сайті школи.
5. Підведення підсумків, аналіз досягнень, самооцінка. (Обмін думками на відеоконференції, анкетування за допомогою Google form).

Сучасні підходи до навчання, як показує практика, є комбінованими і не обмежуються лише однією дисципліною. Перевагою проектів з іноземної мови є те, що за допомогою подібних лінгвістичних практико-орієнтованих проектів охоплюється широке коло проблематики від змістовно-тематичної, соціальної, технічної до наукової і вони можуть бути міждисциплінарними [1]. Така особливість дозволяє організувати навчальний процес з урахуванням нових сучасних умов, зацікавити та залучити до участі в проєкті учнів з різним рівнем підготовки, підвищити їх мотивацію до вивчення німецької мови, активізувати мовленнєво-пізнавальну діяльність та досягти вагомих успіхів у формуванні мовних та мовленнєвих компетентностей, використовуючи сучасні технологічні підходи та відповідаючи виклику часу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Венедиктова С.А. Проектная деятельность учащихся на уроках немецкого языка. // ИЯШ, 2002. – № 1 – С.11-14.
2. Осмоловський А. Василенко Л. Від навчального проєкту до соціальної самореалізації особистості //Шлях освіти. – 2000. – №2. – С.34-37.
3. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Frey, Karl: Die Projektmethode. Weinheim und Basel: Beltz 1991, S. 195
5. Bastian, Johannes/ Gudjons, Herbert: Das Projektbuch. Theorie, Praxisbeispiele, Erfahrungen. Hamburg: Bergmann & Helbig 1997, S. 236
6. Dewey, J.; Kilpatrick, W. H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar: Böhlau 1935, S. 162.

УДК: 811.112.2

Юлія ЛУНІНА

### КОНЦЕПТ «КРАСА» У ФРАЗЕОЛОГІЗМАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Хоменко Т. С.

У статті подано короткий історичний та культурний огляд ролі фразеології у вивченні німецької мови. На основі аналізу праць науковців досліджено тенденції розвитку та особливості фразеології як самостійної науки та сформульовано методичні рекомендації до викладання фразеологізмів на уроках німецької мови в школі. Розкрито поняття краси та проаналізовано труднощі опису зовнішності німецькою мовою за допомогою фразеологізмів.

**Ключові слова:** фразеологізм, німецька мова, краса, зовнішність, навчання, методологія, словосполучення, функція.

*The article presents a brief historical and cultural overview of the role of phraseology in the study of the German language. Based on the analysis of scientific papers, the tendencies of development and features of phraseology as independent science were researched and, as a result, methodical recommendations for teaching of phraseology at lessons of German language at school were formed. The concept of beauty as well as the difficulties of describing appearance in German with the help of phraseology were analyzed.*

**Keywords:** phraseology, german language, beauty, appearance, training, methodology, phrases. function.

**Постановка проблеми:** Вивчення німецької фразеології має давні традиції. До цих традицій звертався ще Гете в своїх роботах. Останні 25 років були для фразеології періодом надзвичайно інтенсивного розвитку, в результаті чого вона виокремилась в самостійну лінгвістичну дисципліну. Це заслуга, насамперед, радянського мовознавства, головна роль якого в створенні і вирішенні проблем фразеології зараз ні у кого не викликає сумнівів. Не всі фразеологічні одиниці мають аналогію в нашій мові, це явище можна охарактеризувати як «камінь спотикання» при вивченні іноземної мови, а точніше один з них. Мова будь-якого народу має певну кількість ідіом, які не лише надають їй особливого колориту, але і ускладнюють її засвоєння. Фразеологічні одиниці, при доречному їх застосуванні, оживляють і прикрашають мову, роблять її більш природною та «живою».

**Аналіз досліджень і публікацій:** Поява фундаментальних праць у дослідженні німецької фразеології спричинила розвиток цієї науки, наприклад, «Ідіоматика німецької мови» Харальда Бургера за участю Харальда Якше (1973) та «Посібник з фразеології» Аннеліс Бухофер, Харальда Бургера та Амброста Сіалма (1982), підручники «Фразеологія німецької сучасної мови» Вольфганга Флейшера (1982), підручники «Фразеологія – вступ» Крістін Палм (1995) та «Фразеологія. Вступ на прикладі німецької мови» Харальда



Бургера (1998). Ці книги призвели до стандартизації німецьких фразеологічних термінів. Але слід зазначити, що багато відомих вчених дотримувались власних термінів і досі їх використовують.

**Мета статті:** Спираючись на здобутки лексикології та педагогіки, метою статті можна визначити роль фразеологічних одиниць в процесі вивчення німецької мови, методів та способів їх доцільного застосування в школі та розкриття поняття краси в німецькій фразеології. Сьогодні, оскільки ми живемо в аналогічних умовах, незважаючи на всі відмінності, люди часто використовують фіксовані фрази, які є подібними для багатьох народів. Саме тому, цілком можливо замінити фразеологізм при перекладі на схожий за значенням, але інший за формою. Однією з причин, чому ми використовуємо фразеологізми, є те, що вони виконують одну з найважливіших функцій мови – функцію номінації. «Фразеологічна номінація – це не раціональне називання мовця, а експресивно-оцінне, конотативне». [6, с. 55] «Загалом участь фразеологізмів у номінації визначається фактором, який можна було б назвати ступенем суб'єктивної значущості об'єктивних явищ». [12, с. 83] З цього знання походить той факт, що фразеологізми, насамперед, слугують для назви суб'єктивно значущих фізичних, психологічних та соціальних ситуацій людини.

**Виклад основного матеріалу:** У літературних типах тексту фразеологізми здебільшого з'являються з певною функцією. Визначення функцій можливе лише в конкретному контексті. Керівний принцип полягає в тому, що функції є результатом комунікативних цілей і потреб письменника «мовця» виконувати певні дії з мовними висловлюваннями. Семантичний потенціал фразеологічних одиниць настільки різноманітний, що, зазвичай, одночасно можна виконати кілька дій, використовуючи заздалегідь визначений вираз. Функція характеристизації часто здається домінуючою. Характеристика може здійснюватися як третьою особою «автором», так і шляхом усних висловлювань відповідної діючої особи. Також важливе значення має мовнокритична функція, що особливо важлива для фразеологізмів у поетичних текстах, де можуть бути використані численні модифікації. Фразеологізми також можуть виражати естетичні функції.

Функція фразеологізмів – позначати живих істот, неживих істот, дії, процеси, стани та властивості, називати їх. Це підсумовано під терміном «Номінація». [8, с. 14] Окрім літературних текстів, фразеологізми особливо популярні в рекламі та телевізійних програмах, вони виконують роль містка між текстом та зображенням, їх охоче використовують у розробці сучасних рекламних стратегій як в Німеччині, так і в інших країнах. У діалогах фразеологізми виступають як засіб контролю уваги, підтримуючи мовні дії вищого рівня, проводячи оціночні дії, встановлюючи та / або змінюючи комунікативні модальності, керуючи іміджевою роботою та організацією стосунків, автопортретом мовця / письменника та характеризуючи людей. У текстах публіцистичного стилю фразеологізми використовуються для акцентування уваги, просування реклами, мовного автопортрету автора, міркувань, обґрунтування та структурування тексту. [11, с. 67] Найчастіше фразеологізми, насамперед, слугують для характеристики людей.

Фразеологізми використовують для позначення суб'єктивно-значущих фізичних, психологічних та соціальних аспектів життя людини. Саме цей факт є визначальним для участі фразеологізмів у номінації. Як справедливо зазначає Д. Г. Мальцева: «Опанувати фразеологією іноземної мови – означає домогтися високого рівня володіння мовою, тому що фразеологія є одним з найбільш складних аспектів вивчення іноземної мови» [4, с. 158]. Ми вдаємося до використання таких словосполучень в момент мовлення, коли хочемо передати ті почуття та емоції, які найкраще висловити в завуальованій формі, тим самим підкреслюючи своє ставлення до тієї чи іншої ситуації, що склалася. Фразеологізми не можуть існувати окремо від контексту та завжди вимагають основи, з якої можна вивести їх смислове навантаження в даний момент мови. Основним критерієм для розмежування фіксованого словосполучення до вільної одиниці, що складається з декількох елементів, є зв'язок. Специфічне значення елемента реалізується і може бути реалізоване лише у мовному контексті іншого елемента чи елементів.

Класифікація фразеологічних одиниць була і в даний час є однією з актуальних проблем фразеології. Існують різні підходи до класифікації фразеологічних одиниць. У мовознавстві панує вузьке і широке розуміння обсягу фразеології. Прихильники вузького розуміння, обмежуючи кордони фразеології, відносять до неї тільки ідіоми. Недолік даної точки зору в тому, що з фразеології випадає велика кількість фразеологічних одиниць з мотивованим образним значенням. Прихильники широкого розуміння до складу фразеології включають всі види стійких сполучень: крилаті вирази, афоризми, прислів'я, приказки, газетні штампи та інше. Фразеологізми класифікуються залежно від тієї чи іншої ознаки. «В якості основних диференціальних ознак фразеологізму дослідники виокремлюють наступне: відтворюваність, стійкість, образність, сполучуваність лексем, сталість компонентного складу, семантичну цілісність, лексичну неподільність.» [1, с. 73]

Наша культура і мова відрізняються від німецької, саме культурні феномени та суб'єктивні враження впливають на те, що ми вважаємо прекрасним. Поняття краси відносно, тому не є однаковим для всіх людей. Значення цього слова, в основному, стосується філософської дисципліни естетики. Прагнення до краси та привабливості не є винаходом сучасності, а має велике значення ще з античності. В останні роки, однак, краса набуває все більшого значення в суспільстві. Еволюційне біологічне пояснення ідеалів краси полягає в тому, що сприйнята краса корелює з еволюційно вигідними властивостями. За словами шотландського філософа Девіда Юма, краса – це не якість, яка належить до речей сама по собі, а існує лише в душі того, хто дивиться на речі. [7, с. 245] Ця ідея стала популярною завдяки часто цитованій фразі: «Краса в очах того, хто дивиться». Отже, «краса» уявляється абстрактним терміном, на який впливають стандарти оцінювання або цілі оцінювання. Переважаючи соціальні рамки визначають стандарти, що формують термін «прекрасне». Розуміння того, що вважається «прекрасним», визначається не описом, а візуальними уявленнями тіл,



завичай показаними засобами масової інформації. Це відбувається тому, що люди сприймають своє оточення за допомогою зображень і піддаються процесу соціальної стандартизації.

Довгий час не архітектура та жіночі журнали надавали керівні принципи для судження про красу, а поети та мислителі у своїх теоретичних працях. Платон вигадав думку, що на красу взагалі не можна впливати ззовні. Не існує такого поняття, як саморобна краса, а лише краса як абстрактна ідея на «небі ідей». [5, с. 138] Гегель займався предметами краси та мистецтва у своїй тритомній праці з естетики. Він визначає красу як «чуттєвий вигляд ідей». [2, с. 780] У Німеччині комфорт є важливішим за зовнішній вигляд, це можна спостерігати в архітектурі будинків. Більшість будинків виглядають старомодними, маленькими та затишними, для німців головне – функціональність. В Німеччині прийнято завжди слідувати правилам і в будівництві теж, але воно не повинно бути красивим. У Нідерландах до будівництва ставляться інакше. Там архітектурний план повинен не лише отримати технічний дозвіл на будівництво, але й пройти естетичне випробування, а естетичного контролю в Німеччині немає. Головні ідеологи націонал-соціалізму пропагували германський ідеал краси, який передбачав, що кожен, хто є білявим і високим, а також синьооким, буде особливо любити правду і доброю людиною. Після Другої світової війни це остаточно зруйнувало висновок про те, що все, що є прекрасним, має бути правдивим, має бути правдивим і хорошим.

Фразеологія може описувати людину як із позитивної, так і з негативної точки зору. Значну роль в цьому відіграють гендерні стереотипи. У фразеології можна знайти багато позитивних формулювань для зображувального представлення жінки. Перш за все, насамперед, вони описують її красу, недарма жінок називають представницями прекрасної статі. Фразеологізми звертають увагу на той факт, що краса є ефемерною, а старіння неминучим, що, в свою чергу, є великою проблемою. Людський організм відіграє центральну роль у фразеології. Лексеми, до яких належать частини тіла людини, складають на сьогодні найбільшу групу серед фразеологізмів. За рівнем значення фразеологізми, насамперед, називають людські емоції. У жодній іншій області мови втілення людини як прояву культурних цінностей не знаходить такого прямого зображення, як у фразеології. Ідіоматичні фразеологічні одиниці влучно відображають людські жести. Відповідно до тези різних фразеологічних творів, 70 відсотків усього фразеологічного матеріалу можуть бути більш-менш пов'язані з характеристикою людей.

Переклад фразеологізмів з однієї мови на іншу часто є важким і складним процесом пошуку еквівалента, особливо для дітей шкільного віку. Шукаючи фразеологічні еквіваленти, більшість проблем лежить на конотативному, стилістичному та прагматичному рівнях. Семантичний рівень створює невеликі труднощі. «Неперекладність» головним чином стосується фразеологізмів з національними власними назвами, з назвами нерухомості та фрази з унікальними компонентами. Такі погляди здаються безглуздими, якщо часткова еквівалентність досягається за допомогою парафрази або однословного опису. Фразеологізми, які полегшують спілкування та сприяють йому в повсякденному використанні мови, відіграють важливу роль у вивченні німецької мови, однак у підручниках мало уваги приділяється опису фразеологізмів. Не тільки українські учні та студенти часто стикаються з труднощами в розумінні німецьких фразеологізмів. Вони складаються, з одного боку, з ідентифікації фразеологізмів у тексті взагалі, а з іншого – з розуміння та активного їх використання. Ось чому присутність теми «Фразеологізми» у навчанні іноземної мови набуває все більшого значення. Фразеологізми є невід'ємною та істотною частиною кожної мови. Ті, хто вивчають нову мову, повинні навчитися якомога раніше ознайомитися з фразеологізмами. Саме вони роблять мову живою, скорочують її. Визнання, розуміння та використання фразеологізмів німецькою мовою є важливим для кожного учня. Люди, які вивчають іноземну мову як другу мову, бо живуть у новій країні, у новій культурі, значно інтенсивніше спираються на оволодіння цим мовним інструментом. Ті, хто вживає фразеологізми, знайомі із зовсім іншою стороною мови. Робота з фразеологізмами забезпечує цікаве використання цільової мови, навіть на низькому мовному рівні. Також це сприяє розвитку міжкультурної компетенції в учнів.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження:** Дуже важливо подавати учням фразеологізми як теоретично, так і практично. Тому що «навіть обмежене спілкування іноземною мовою неможливе без мінімального володіння фразеологією». [9, с. 114] Наразі в дидактичній галузі існує лише декілька концепцій, які адекватно представляють систематичне трактування ідіом на уроках. Крім того, дидактика іноземної мови для визначення фразеології розглядає різні, іноді навіть суперечливі думки. Наразі найкращою практичною моделлю є чотириетапна робота з фразеологізмами. Методологічно це є придатним для осмисленого трактування фразеологічних виразів у класах: виявлення, розшифровка, консолідація та використання фразеологізмів. Далі робиться спроба окреслити конкретний фразеодидактичний метод на уроках на основі цієї дидактичної чотириетапної моделі. Найголовніше, важливо правильно вибрати навчальний матеріал. Потрібно переконатися, що на уроці розглядаються лише ті ідіоми, які часто використовуються в повсякденному спілкуванні. З цієї причини слід використовувати при роботі з ідіомами на уроках автентичні тексти. Використання цих типів тексту дозволяє виокремити важливі та сучасні ідіоми, які є частими у використанні. [10, с. 258]

Для підготовки до навчання словесних ідіом спочатку звертаються до підручників. При розгляді методичної літератури, які часто використовуються для уроків німецької мови в українських загальноосвітніх школах, можна відмітити, що фразеологізми подаються лише в окремих прикладних реченнях. Ця процедура не має особливого сенсу, оскільки розвиток комунікативної компетенції стосовно сприйнятливих та продуктивних навичок не враховується при навчанні цих мовних одиниць. Спрямованість цього типу вправ заснована на ізольованому, безконтекстному запам'ятовуванні ідіом, такі вправи дозволяють учням лише частково ознайомитись із їх структурою, але не дають змогу застосовувати їх



відповідним чином до ситуації. Вивченню фразеологізмів на уроках слід приділяти значно більше уваги, але це досить складно, оскільки сфера фразеологічних виразів дуже багата і різноманітна, а кількість методичної літератури з даної теми залишає бажати кращого. Проте дуже вірогідно, що із часом фразеологізми матимуть своє місце в шкільній програмі. З кожним днем з'являється все більше навчальних матеріалів, які легко поширюються серед викладачів в епоху Інтернету. Всім відомо, що фразеологія є дуже цікавою темою для вивчення.

Розглядаючи фразеологізми, які вживаються для характеристики людей, можна прийти до висновку, що часто не так вже й складно знайти еквіваленти в українській та німецькій мовах. Пов'язано це, вірогідно, з тим, що будь-який народ надає приблизно однакову оцінку людині, характеризуючи певні її якості. Винятком ж є тільки ті фразеологізми, які виникли в результаті якихось місцевих особливостей народу. Але це ще більше зацікавлює людей, які вивчають фразеологію. Володіючи фразеологізмами, як української, так і німецької, та й взагалі будь-якої мови, вживаючи їх ми можемо тільки прикрасити своє мовлення, надати йому більшої виразності, зацікавивши тим самим свого слухача.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виноградов В. В. Лексикология и лексикография / В. В. Виноградов – М.: Наука, 1978. – 143 с.
2. Гегель. Феноменология духа. Философия истории / Гегель, Георг Вильгельм Фридрих. – М.: Эксмо, 2007. – 880 с.
3. Живіцька І.А. Концепт «Beauty/Краса» в пареміологічному уявленні (на матеріалі англійських та українських прислів'їв). Філологічні студії. 2013. Вип. 9. Ч. 2. – 111 с.
4. Мальцева Д. Г. Страноведение через фразеологизмы. М.: Высшая школа, 1991. – 173 с.
5. Платон. Диалоги: [сборник: пер. с древнегреч.] / Платон. – Москва: АСТ: Астрель, 2011. – 349 с.
6. Чернышева И. И. Устойчивые словесные комплексы в языке и речи (на материале немецкого языка) / И. И. Чернышева – М.: Высшая школа, 1980. – 143 с.
7. Юм, Давид Давид Юм. Сочинения в 2 томах (комплект) / Давид Юм. – М.: Мысль, 2017. – 662 с.
8. Burger, Harold. 2007. Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 3., neu bearbeitete Auflage. (Grundlagen der Germanistik, 36). Erich Schmidt Verlag: Berlin.
9. Fleischer, Wolfgang. 1982. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
10. Kühn, Peter. 1989. Die Beschreibung von Routineformeln im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: An International Encyclopedia of Lexicology. (Hrsg. von Hausmann, F. J./ Reichmann, O./ Wiegand, H. E./ Zgusta, L.). Berlin, New York: de Gruyter.
11. Lüger, Heinz-Helmut. «Satzwertige Phraseologismen im Text. Elemente eines Mehrebenenmodells». In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung.
12. Raichstein, A. D. 1981. Teksty lekcij po frazeologii i sovremenno go nemeckogo jazyka. Moskva: Vysšaja škola.

УДК 372.881.111.22

Юлія МІЩЕНКО

### ТРУДНОЩІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук Тарануха Т. В.

У статті розглянуто основні труднощі формування компетентності у читанні іноземною мовою учнів старших класів.

**Ключові слова:** Читання, іношомовна компетентність, німецька мова, урок, текст.

У старшій школі здійснюється розвиток базових мовних, мовленнєвих, соціокультурних, діяльнісних умінь і навичок на основі систематизації, узагальнення й поглиблення знань з кожної мови, здобутих на попередніх етапах навчання. Іношомовна освіта учнів старшої школи характеризується зміною пріоритетів як у змісті навчання, так і у формах його реалізації. Визначальними стають види діяльності, що забезпечують умови різно-каналльної парної та групової мовленнєвої взаємодії через виконання різноманітних творчих вправ і завдань, які сприяють задоволенню іношомовним комунікативним потребам старшокласників, зумовлених їхніми інтересами, навчальним і життєвим досвідом, перспективами професійної діяльності. Іношомовні навчальні досягнення випускників школи мають відповідати рівню B-1+ [1, с. 5-6].

**Актуальність проблеми:** труднощі формування іношомовної компетентності у читанні зумовлюються потребою її дослідження у контексті компетентнісного підходу: необхідно визначити які труднощі виникають під час читання іноземною мовою на уроках в старших класах; визначити, які мовленнєві навички впливають на розвиток читання у школярів, наголосити на основних характеристиках читання як виду мовленнєвої діяльності. Методикою формування іношомовної компетентності у читанні займалося багато вчених (Й.М. Берман, З.І. Кличникова, М.З. Біболетова, В.В. Черниш С.В. Гапонова, Є.В. Мусницька, К.І. Онищенко, Л.М. Шапошнікова, О.Б.Бігич, Г.Е.Борецька, Н.Д.Гальскова ін.), проблема не може вважатися остаточно вирішеною, оскільки потребують уточнення характеристики іношомовної компетентності у читанні, цілі її формування в учнів загальноосвітньої старшої школи, труднощі формування компетентності у читанні.

**Мета статті:** Показати труднощі, які можуть виникати у читанні в учнів старших класів. Показати важливість розвитку читання на рівні з письмом, аудіюванням та говорінням.

З огляду на міжкультурну парадигму сучасної іношомовної освіти і трактування процесу навчання іноземних мов як пізнання нової культури роль рецептивних видів мовленнєвої діяльності за відсутності природного мовного середовища помітно зростає. Читання іноземною мовою сприяє збільшенню мовних контактів опосередкованого спілкування (преса, художня та спеціальна література, Інтернет, листування) [2, с. 171].

Успішність формування компетенції у читанні залежить від різних факторів: індивідуально-вікових особливостей учнів, наявності або відсутності у них мотивів навчання у цілому і читання іноземною мовою



зокрема, розвитку уваги й інтересу, від рівня сформованості учнів старших класів уміння застосовувати стратегії читання, вміння спиратися на попередній мовленнєвий досвід, на вміння використовувати досвід і мовленнєві вміння у рідній мові [4, с. 46]. Крім того, до факторів, що визначають успішність формування компетенції у читанні, відносяться лінгвістичні та дискурсивні характеристики іншомовних текстів.

Фактори, що впливають на успішність читання, можна об'єднати у такі групи:

- 1) умови сприйняття писемних текстів;
- 2) індивідуально-психологічні особливості самого читача;
- 3) мовні характеристики тексту [3, с.7].

Вагому роль у процесі формування компетенції у читанні відіграють індивідуально-психологічні особливості самого читача. Так, кмітливість учня, його вміння читати рідною мовою, розуміння теми тексту сприятиме оволодінню читанням у голос. Проте для ефективної самостійної роботи важливою навичкою стає читання про себе, при навчанні якого головним є вмотивованість читання, зорова чутливість, зорова пам'ять, ймовірне прогнозування, поле читання та увага читача [5, с.13]. Успішність читання залежить від потреби учня знати щось нове, від наявності інтересу до теми повідомлення, від усвідомлення об'єктивної потреби вчитися, тобто від спрямованості на пізнавальну мотивацію цієї діяльності.

Можливість доступу до автентичної інформації перетворює цей вид мовленнєвої діяльності на найпростіший і водночас найцінніший засіб комунікації і сприяє виникненню та розвитку внутрішньої мотивації навчання учнів. Навички читання, на відміну від усного мовлення, не зникають протягом усього життя і допомагають випускникам шкіл у подальшій професійній діяльності (пошук і читання літератури за фахом, задоволення читацьких інтересів, підтримання навичок говоріння).

Читаючи автентичні тексти, учні розширюють свій лексичний запас, закріплюють граматичні і орфографічні навички, отримують змістові та мовні опори для говоріння. Читання дає змогу розв'язувати також розвивальні, освітні, виховні завдання школи (розвиток мислення, мовного здогаду, умінь самостійної роботи, розширення кругозору, соціокультурної компетенції, виховання волі, наполегливості тощо).

Процес формування компетентності читання іноземною мовою ускладнюється певними труднощами, які зумовлюються трьома групами факторів:

- а) індивідуальними особливостями учнів;
- б) іноземною мовою, що вивчається;
- в) умовами навчання: учителем, технологією навчання і навчальними матеріалами [3, с.4].

У процесі формування компетентності читання реалізуються також освітня, розвивальна й виховна цілі, які підпорядковуються практичній меті. Освітня мета передбачає набуття учнями різноманітних знань та отримання пізнавальної інформації з текстів, а також формування у школярів навчальних умінь і стратегій читання. Розвивальна мета передбачає розвиток у школярів когнітивних процесів, які беруть участь у читанні – уваги, слухового сприймання, різних видів зорової пам'яті, мислення, уяви. Виховна мета передбачає виховання в учнів культури читання, а також емоційно-ціннісного ставлення до прочитаного. Цілі реалізуються комплексно, що сприяє різнобічному особистісно-діяльнісному розвитку школяра. Формування компетентності читання передбачає навчання учнів різних його видів [2, с. 377].

На розвиток умінь читання впливає рівень сформованості у школярів мовленнєвих навичок:

- навичок техніки читання окремих букв, буквосполучень, слів, речень;
- лексичних навичок розпізнавання графічних форм лексичних одиниць та їх безпосереднього розуміння;
- граматичних навичок розпізнавання при читанні граматичних форм і прогнозування синтаксичних структур. Іншим складником компетентності читання є декларативні та процедурні знання.

#### **а) Труднощі, зумовлені індивідуальними особливостями учнів**

Учні, які починають навчатися читати іноземною мовою, стикаються з труднощами у впізнаванні та розпізнаванні графем, у встановленні та реалізації графемно-фонемних відповідностей, у сприйманні прочитаного слова та співвіднесення зі значенням, у застосування відповідної інтонаційної моделі при озвучуванні речень. Проте властивості самого читача можуть стати факторами, які полегшують процес формування компетентності читання. Так, кмітливість учня, його вміння читати рідною мовою, зорова чутливість, зорова пам'ять, ймовірне прогнозування, поле читання, увага, розуміння теми тексту сприятимуть навчанню читання [3, с. 4].

#### **б) Труднощі, зумовлені іноземною мовою, що вивчається**

Велика група труднощів формування компетентності читання зумовлена схожістю/відмінністю графічних та орфографічних систем рідної та іноземної мов. При формуванні компетентності читання учитель насамперед повинен враховувати об'єктивні труднощі орфографічної системи мови, що вивчається, які склалися історично.

Найбільш характерними з них є такі:

- кількісна неадекватність між буквами та звуками у слові, тобто між графічним та звуковим образом слова,

наприклад:

Нім. schreiben, schmücken, Platz, deutsch;

– різночитання однакових букв і буквосполучень:

Нім. ich, Buch, Chor, sprechen, Skizze, Suppe, Vater, Vase;

– кількість букв алфавіту та кількість графем, які вони утворюють:

Нім. 26 букв – більше 80 графем;





– наявність “німих” букв у словах:

Нім. wohnen, liegen, Saal;

– інші графічні труднощі:

а) наявність умляута: Küste, Mädchen, mögen;

б) передача одного і того ж звука різними буквами і буквосполученнями:

Нім. [ʃ]– schreiben, sprechen.

Цей перелік технічних труднощів читання далеко не повний, його можна продовжити.

Усі труднощі іншомовних текстів учні мають подолати поступово: спочатку вони оволодівають читання вголос, засвоюють специфіку букв алфавіту і мовний матеріал, виконують велику тренувальну роботу з техніки читання, отримуючи якомога більше навантаження на зоровий аналізатор; згодом переходять до читання мовчки.

У процесі навчання читання слід враховувати такі явища як мовна інтерференція та перенесення навички. Мовна інтерференція – негативний вплив навичок читання рідною мовою на формування аналогічних навичок іноземною (міжмовна інтерференція) або негативне перенесення раніше набутих навичок читання іноземною мовою на нові (внутрішньомовна інтерференція). Перенесення навички – позитивний вплив навичок читання рідною мовою на формування аналогічних навичок іноземною мовою або позитивне перенесення вже набутих навичок читання іноземною мовою [3, с.5].

#### в) Труднощі, зумовлені умовами навчання

1) Брак якісних навчальних матеріалів для формування компетентності читання.

2) Погано сплановані та/або невдало проведені фрагменти уроків з навчання читання, або навіть їх повна відсутність.

3) Недостатнє врахування вчителями вікових особливостей учнів і, як наслідок, застосування невідповідних прийомів при навчанні читання.

На старшому ступені учні повинні уміти читати без словника з метою отримання основної інформації, або зі словником – для повного розуміння змісту тексту, що включає до 6% незнайомих слів. Використовуються нескладні автентичні тексти суспільно-політичної, науково-популярної та художньої літератури. Удосконалюються прийоми прогнозування на рівні слова (мовна здогадка) та на рівні тексту (антиципація) [2, с. 381].

Учні старших класів мають оволодіти навичками анотування тексту (стисло передати зміст прочитаного в усній чи письмовій формі); реферування (визначити в тексті нову інформацію чи головні думки/ факти); рецензування (висловлювати свою думку, давати оцінку змісту тексту в усній чи письмовій формі).

Основними характеристиками читання як виду мовленнєвої діяльності (МД) є такі:

1. За характером мовленнєвого спілкування читання, як і письмо, відноситься до писемних видів МД (на відміну від усних – говоріння та аудіювання).

2. За роллю у процесі спілкування читання (поряд з аудіюванням) є реактивним видом МД (на відміну від її ініціувальних видів – говоріння і письма).

3. За спрямованістю на прийом і видачу інформації читання (поряд з аудіюванням) є рецептивним видом МД (на відміну від продуктивних – говоріння і письма).

4. Форма перебігу читання – внутрішня, невиражена (на відміну від говоріння і письма, які актуалізуються у зовнішньому плані). Предметом читання є чужа думка, яка закодована в тексті і яку потрібно розпізнати.

5. Продуктом читання є умовивід, результатом – розуміння сприйнятого змісту і мовленнєва/не мовленнєва поведінка читача, який може вербально відреагувати на прочитане, а можна запам'ятати прочитане до того часу, коли це йому знадобиться [2, с. 371].

Психофізіологічними механізмами читання є зорове сприйняття, внутрішнє промовляння, сегментування тексту, оперативна пам'ять, антиципація (чи ймовірне прогнозування), довготривала пам'ять, осмислення. В реальній комунікації механізми читання функціонують майже синхронно.

Психофізіологічну основу читання складають операції зорового сприйняття тексту і його розуміння. При читанні інформація поступає до читача через зоровий канал, тому вирішальну роль виконують зорові відчуття, які спричиняють дію внутрішнього моторного/мовленнєво-рухового аналізатора [2, с. 372].

Завдяки цьому читання супроводжується внутрішнім промовлянням, яке стає повним, розгорнутим мовленням при читанні вголос. Людина, яка читає мовчки, про себе, неодмінно чує те, що вона читає, тому слухові відчуття також є обов'язковим елементом читання. Ці відчуття дають можливість контролювати правильність власного читання, проте вони не відіграють домінуючої ролі, а підпорядковуються названим вище відчуттям. Подібно іншому виду рецептивної діяльності – аудіюванню, читання базується на розпізнаванні мовних одиниць письмового тексту. В залежності від міцності засвоєння мовного матеріалу та рівня сформованості механізмів зорового сприйняття процес розпізнавання може здійснюватися швидко й безпосередньо, або в уповільненому темпі з елементами пригадування. Із психологічної точки зору процес сприйняття й розуміння тексту безпосередньо пов'язаний з осмисленням і пам'яттю. Сприймаючи текст, читач виділяє в ньому окремі ланки, які є для нього найбільш суттєвими, і синтезує ці ланки в єдине ціле. Пам'ять при цьому – оперативна і довготривала – допомагає мисленню [2, с. 372].

Досліджуючи статті таких вчених як О.Б.Бігич, Г.Е.Борецька, Н.Д.Гальскова, Л. М. Шапошнікова, можна зрозуміти, що формування іншомовної компетенції у читанні передбачає набуття учнями знань, формування навичок та розвиток умінь читання, а також удосконалення психофізіологічних механізмів



читання. У процесі навчання іноземної мови у навчальних закладах необхідно сформувати вміння читання на комунікативно достатньому рівні для того, щоб учні могли розуміти:

- а) основний зміст нескладних автентичних текстів,
- б) досягти повного розуміння складніших за змістом і структурою текстів різних жанрів. [6, с. 89].

Учнів потрібно навчити користуватися іншомовними словниками та різними довідниковими матеріалами. Читаючи текст, старшокласники повинні зрозуміти основний зміст і важливі деталі. Набуття цього вміння є надзвичайно важливим, оскільки саме воно лежить в основі майже всієї самостійної роботи учнів. З метою подолання труднощів розуміння тексту проводиться лексичний, граматичний, структурний і смисловий аналіз, використовується переклад.

**Висновки:** Формування комунікативних навичок іншомовної компетенції у читанні є необхідною складовою ефективною роботи учнів під час навчання іноземних мов. Труднощі, які виникають під час читання, треба брати до уваги та вирішувати їх, адже компетентність читання іноземною мовою є засобом спілкування через, а також важливим видом мовленнєвої діяльності. У сучасному світі навички читання є найбільш розповсюдженим способом іншомовної комунікації. Читання робить доступною будь-яку інформацію, передає досвід людства, нагромаджений у найрізноманітніших сферах трудової, творчої, соціально-культурної діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех П. О. Концепція викладання іноземних мов в Україні / П. О. Бех, Л. В. Биркун. // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 3–8.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Борецька Г.Е. Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання / Г. Е. Борецька // Іноземні мови. – 2012. – № 1.(69) – С. 3–8.
4. Миролюбов А. А. Майкл Уэст и его методика обучения чтению / А. А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 46–47.
5. Черниш В. В. Навчання англomовного читання та аудіювання із застосуванням аудіокнижок художніх творів (середня загальноосвітня школа з поглибленим вивченням іноземної мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / В. В. Черниш. – К., 2001. – 21 с.

УДК 372.881.111.22

**Наталія МОЛОКАНОВА**

### **ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Токарева Т. С.*

*У статті розглянуто основні методи самостійної роботи учнів старших класів у процесі вивчення німецької мови у закладах загальної середньої освіти; звертається увага на необхідність засвоєння основних методів самостійного оволодіння старшокласниками новими знаннями та удосконалення набутих знань та навичок.*

**Ключові слова:** самостійна робота, мова, німецька мова, урок, текст.

**Постановка проблеми.** Самостійна робота вважається найважливішим процесом саморегуляції особистості та творчих можливостей учнів. Самостійна робота учнів старших класів розглядається як основний та найважливіший шлях становлення їх особистості. Учень набуває певних знань в процесі власної самостійної навчальної діяльності. Але для того щоб оволодіти іноземною мовою, німецькою мовою зокрема, в певному обсязі та навчитися працювати самостійно, учні повинні засвоїти запас слів, граматичних конструкцій, різних мовленнєвих засобів та навчитися вільно ними користуватися. Самостійна робота – найдоступніший і перевірений практикою шлях підвищення ефективності уроку, це важливий і ефективний спосіб активізації самостійної діяльності школярів; це засіб досягнення мети кожного уроку, це створення умов для розвитку особистості учня в процесі активної розумової діяльності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** На сучасному етапі актуальність даної теми є очевидною. Сьогодні проблема організації самостійної роботи учнів привертає до себе увагу педагогів та методистів. Загальнодидактичні, психологічні та методичні аспекти планування та організації самостійної роботи розглядаються у роботах вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, Архангельського С., Граф В., Підкасистого П., Савченко О., Шамової Т. та інших. Використання самостійної роботи на заняттях з німецької мови та у підготовці домашніх завдань відіграє досить важливу роль у процесі оволодіння іншомовними вміннями та навичками, адже іноземна мова стає незамінною в різних сферах діяльності людини, і саме самостійна робота дає змогу учням вивчати мову.

**Метою статті** є визначення ролі самостійної роботи учнів як одного із засобів вивчення німецької мови на заняттях в старших класах закладів загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Формуванню в учнів готовності до самоосвіти з іноземної мови сприяють наступні фактори: значне розширення сфер співробітництва нашої країни із зарубіжними країнами, зростання кількості спільних підприємств та фірм, спілок, збільшення кількості контактів між містами; включення до міжнародних акцій на захист миру, навколишнього середовища та ін. найширших верств населення; більш широке залучення громадян нашого суспільства до культури, літератури, мистецтва і наукової думки народів зарубіжних країн.



Основна мета навчального процесу з іноземної мови полягає у тому, щоб сформувати в учнів вміння та навички усного мовлення, навчити читати не тільки адаптовану, але й оригінальну літературу. Для того щоб краще засвоїти певний мовний матеріал необхідно активізувати пізнавальну та розумову діяльність учнів.

Більшість учнів мало ознайомлені з раціональними прийомами вивчення іноземної мови. Наприклад, при читанні незнайомого тексту учні відразу ж, навіть не переглянувши текст, беруться за словники, не ознайомившись попередньо зі змістом тексту, не вияснивши, про що йдеться мова, починають відразу ж пошук незнайомих слів. Вчитель повинен домогтися того, щоб учень зацікавився роботою над лексикою і зрозумів, що запам'ятовування слів не повинно бути механічним, що кожне слово повинно бути зрозумілим, правильно сказаним, прочитаним і написаним. Лиш після того, як слово отримає в свідомості учні чіткий смисловий, слуховий і графічний образ, лиш тоді можна приступати до роботи з роботою органів мови і письмової фіксації слів.

Записи учнів при роботі над текстом часто свідчать про те, що вони не вміють працювати з словником, не намагаються зрозуміти незнайомі слова, виходячи із контексту чи за словотворчими ознаками. Вони не впізнають слово якщо воно виступає у зміненому вигляді (у формі минулого часу, у множині, у порівняльному ступені). Тому переклад тексту часто буває безглуздим. Робота над текстом без словника має свої труднощі. Наприклад, прочитавши текст багато учнів не можуть виокремити головне і скласти до тексту узагальнюючі питання, не вміють зробити короткий переказ, дати оцінку прочитаному.

Усні висловлювання також часто бувають недостатньо осмисленими. Повідомлення на задану тему, як правило, буває непослідовним, у ньому не зберігаються причинно-наслідкові зв'язки, учень часто говорить те, що йому здається більш легким, вживає ті фрази, в яких не боїться зробити помилку, не турбується про зміст висловлювання в цілому.

Під розвитком навички самостійної роботи мається на увазі не просто будь-яка робота, яка виконується учнями самостійно, а навчання їх методів самостійного вибору прийомів роботи, які забезпечують раціональне та ефективне засвоєння мови. Розвиток навички самостійної роботи школярів слід проводити в наступних напрямках: 1) навчати старшокласників усвідомлено ставитися до занять; 2) пояснювати найбільш ефективні шляхи засвоєння навчального матеріалу; 3) вчити учнів користуватися навчальними посібниками різних видів.

Слід зазначити, що усвідомлене ставлення до занять з німецької мови передбачає, перш за все, розуміння того, над чим працює школяр. Часто учень повторює вслід за вчителем слова, речення, не розуміючи їх змісту. Іноді учень навіть відповідає на питання, не розуміючи питання. Необхідно пояснити учням, що не можна висловлювати чи писати щось, якщо незрозумілий зміст. Тому слід рекомендувати їм частіше звертатися до вчителя з питаннями: «*Was bedeutet das? Ich verstehe nicht.*» Учитель, у свою чергу, постійно повинен перевіряти, чи розуміють учні зміст того, що висловлюють, читають, прослуховують (слухають) і задавати питання: *Verstehst du das? Was verstehst du nicht? War alles verständlich?*

Учням повинно бути чітко зрозумілим основне завдання навчання – навчитися читати і говорити німецькою мовою. Вони повинні розуміти, що вміти говорити – значить вміти висловлювати думки, а не повторювати заучене. Вміти читати – це значить розуміти те, що читаєш і видобувати для себе якусь інформацію з прочитаного. Для того, щоб цього навчитися необхідно виконати багато різних вправ.

Необхідно щоб учень усвідомив особливості розмовного мовлення: учні повинні знати що діалог вимагає швидкої реакції, короткої відповіді. Бесіда з учителем повинна бути зразком для цього. Наприклад, тренуючи учнів у вживанні часової форми *Perfekt*, учитель пропонує їм задавати питання. Необхідно навчити учнів висловлювати свої думки просто, не застосовуючи складних граматичних форм. Таким чином вони можуть уникнути помилок, не будуть відчувати труднощів, шукаючи незнайомі слова. Спеціальні вправи повинні сприяти виробленню цього уміння. Наприклад учням пропонується: 1) спростити складні речення: – *Er sagte seinem Freund, daß er ihn heute besuchen wird.* – *Er sagte dem Freund: Ich komme heute;* – *Mit großem Vergnügen erlerne ich die deutsche Sprache.* – *Ich lerne sehr gern Deutsch.* 2) передати зміст речення, висловлювань рідною мовою на німецькій мові найпростішими засобами, наприклад: *Так як погода була дуже морозною, ми були вимушені сидіти вдома і розважатися читанням цікавих книг:* 1) *Das Wetter war sehr kalt, wir mußten zu Hause sitzen. Wir lesen.* 2) *Das Wetter war frostig. Wir saßen zu Hause und lasen. Die Bücher waren interessant.* 3) *Es war sehr kalt. Wir bleiben zu Hause. Wir lesen interessante Bücher.*

Зауважимо, що не тільки учитель, а й учень повинен чітко усвідомлювати, для чого вивчається той чи інший матеріал, для чого виконується дана вправа, які вміння при цьому набуваються. При вивченні нового матеріалу вчитель помічає можливості його застосування. Наприклад: вивчення теми «Людина» дає йому можливість:

- 1) описати себе (друга, брата), наприклад у листі товаришу по листуванню з Німеччини;
- 2) пожалітися, покаржитися на біль; повідомити учителю про хвороби, наприклад: *«Ich habe Augenschmerzen, ich darf nicht lesen; Ich habe Halsschmerzen, ich kann nicht laut sprechen; Ich habe Kopfschmerzen;*
- 3) зрозуміти і вживати складні слова, до складу яких входить назви, складені із знайомих основ (*das Kopftuch, die Handarbeit, das Armband* та ін.);
- 4) зрозуміти значення багатьох фразеологічних виразів (*ich bin ganz Ohr; er ist auf den Kopf gefallen; auf der Nase herumtanzen; hinter die Ohren schreiben* і інші);
- 5) зрозуміти похідні слова, утворені при допомозі суфіксів різних частин мови (*menschlich, herzlich*);
- 6) здогадатися про значення слів до складу яких входять незнайомі корені (*Handschlag, Augenkrankheit*);



7) розуміти поширені словосполучення, в основі яких лежить метафора (*der Hals der Flasche, der Rücken des Buches; der Fuß des Berges, der Arm der Maschine* та ін.).

Будь-яку вправу учні повинні виконувати свідомо, цілеспрямовано, тобто знати, яке перед ними стоїть завдання і яка мета переслідується. Усвідомлене ставлення до занять - це таке відношення, коли учень хоче оволодіти мовою і шукає шляхи оволодіння нею(додаткове читання, заняття у гуртку, прослуховуванні аудіозаписів). Завдання учителя - показати йому цей шлях.

До самостійної роботи учня повинна готувати вся система роботи на уроці. Тут вчитель повинен пояснити учневі, що таке речення - зразок, як з ним працювати, щоб досягти певного автоматизму, як утворювати речення за даною моделлю і застосувати їх у різних ситуаціях. Тут учні під керівництвом учителя знайомляться з найбільш ефективним способом засвоєння слів. Слово сприймається у контексті. Учні повторюють за вчителем речення з новим словом, значення якого повинно бути зрозумілим (пояснена вчителем).

Учні записують це слово, при цьому звертають увагу на його утворення, вживання, словозміну. Потім добирають відповідні для тренування даного слова речення, зразки. Потім, на завершення, вживають це слово у бесіді з учителем чи товаришами. Самостійна робота у класі повинна навчати учнів, до того як приступити до читання тексту, намітити собі межу читання, виконати вправи, які передують тексту, пробігти текст очима, щоб встановити, про що йде мова у тексті, і тільки потім розпочати читати.

Урок у класі повинен бути зразком у послідовності видів роботи над засвоєнням мови. У процесі уроку слід нагадувати учням, що й дома, при самостійному опрацюванні матеріалу слід дотримуватися вказаної послідовності. Учень повинен бачити, що відбір матеріалу підпорядковується його важливості. Принципом вживаності учнем слід користуватися і при самостійному читанні. Учень повинен знати, що читання на іноземній мові сприяє розширенню словникового запасу.

Треба намагатися запам'ятати слова, які зустрічаються особливо часто. Необхідно також пояснити учням механізм запам'ятовування, необхідність участі всіх видів пам'яті запам'ятовування (логічної, зорової, слухової, моторної). Для цього потрібно привчати учнів слухати і бачити, тобто до зорового і слухового сприйняття, та до проговорювання матеріалу. Одностороннє сприйняття призводить до того, що учні або не розуміють вивчений матеріал, коли стикаються з ним у писемному мовленні, або не впізнають його на слух.

Учень повинен зрозуміти, що займатися мовою потрібно регулярно, головне – повністю використовувати час уроку. Він повинен говорити, читати не тільки, коли до нього звертається учитель, а й коли відповідають його товариші. Дуже корисно зовсім тихо повторювати сказане. Саме собою нічого не запам'ятовується, для цього необхідно докласти зусиль. Чим менше на уроці використовується рідної мови, тим ефективнішим є процес засвоєння німецької мови. Тому учнів необхідно привчити без потреби не використовувати переклад на рідну мову і звертатися до вчителя та товаришів завжди німецькою мовою. Для цього необхідно запам'ятати слова і звороти мови, необхідні для вживання на різних етапах уроку, при виконанні різних видів роботи та при тренуванні різних видів мовленнєвої діяльності. Рекомендується використовувати будь-яку природну ситуацію, щоб застосувати отримані знання на практиці чи ознайомитися із новими словами та зворотами мови.

Вчителеві слід використовувати будь-яку можливість, щоб знайомити школярів з раціональними прийомами роботи. Наприклад, повідомлення із газет чи інших друківаних або електронних видань, в яких читачі або слухачі розповідають про те, як вони вивчають іноземну мову, можуть слугувати матеріалом для аудіювання.

Стосовно організації та проведення самостійної роботи з німецької мови, необхідно зауважити, що підручник є засобом, на основі якого учень отримує знання і на основі якого розвиваються навички та вміння школярів. Учень повинен уміти працювати з підручником. Для цього він повинен знати: 1) побудову підручника, тобто навчитися користуватися змістом; 2) принцип розташування матеріалу в підручнику; 3) розташування слів у рамках та ін. На початку кожного навчального року вчитель повинен ознайомити учнів з новим підручником, із принципом побудови книг для домашнього читання.

Короткий вступ учителя, який пояснює, як треба працювати з книгою для читання, які особливості даної книги, а також постановка певних задач допоможуть учням при її читанні: учитель може запропонувати учням відповісти, що нового вони дізналися про життя своїх однолітків у Німеччині; вибрати оповідання та обґрунтувати свій вибір; дати письмовий відгук про книгу; виписати вирази, характерні для розмовного мовлення і т. д. Важливо, щоб учень отримав завдання перед початком читання і щоб завдання відповідали загальній спрямованості книги.

**Висновки.** Самостійна робота відіграє дуже велику роль у вивченні будь-якої іноземної мови, у тому числі й німецької мови. Якщо самостійна робота ведеться систематично, вона, без сумніву, сприяє міцному засвоєнню німецької мови у єдності з розвитком прийомів навчальної праці учнів. Використання самостійної роботи на уроках німецької мови допомагає учителю підвищити рівень засвоєння знань на уроках, активізувати творчу діяльність учнів, спонукати учнів до самостійного пошуку інформації та оволодіння новими знаннями. Під час самостійної роботи учні можуть здобувати необхідний запас слів а також набувати навичок використання їх у спілкуванні. Організація самостійної роботи, особливо творчої самостійної роботи допомагає учителю підвищити рівень знань учнів та їх ініціативність на уроці та при виконанні завдань вдома.



## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виленкина Е. Э. Методика самостоятельной работы учащихся старших классов по лексике. / Иностранные языки в школе. – 2010. – № 8. – С. 35–39.
2. Вишневецкий О. И. Методика навчання іноземних мов: навч. посіб. / О. И. Вишневецкий. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2011. – 206 с.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-ге, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

УДК 811.111'25:34

Андрій МОЛЧАНОВ

**СИНТАКСИЧНІ, ЛЕКСИЧНІ ТА МОРФОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ END USER LICENSE AGREEMENT (EULA) ЯК АНГЛОМОВНОГО ЮРИДИЧНОГО ТЕКСТУ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук Стасюк Б. В.

У статті розглянуто сучасний жанр англomовного юридичного тексту *End User License Agreement (EULA)* та його синтаксичні, лексичні і морфологічні особливості як теоретичні засади його перекладу українською. Серед розглянутих в тексті питань є визначення жанру, його ключові властивості та наявність в ньому універсальних для юридичних текстів засобів складання речень та специфічних рис термінології.

**Ключові слова:** *end user license agreement, юридичний текст, синтаксис, лексика, морфологія.*

**Постановка проблеми.** End User License Agreement (EULA) є жанром юридичного тексту, який належить до офіційно-ділового стилю та обслуговує сучасну, офіційну сферу людських взаємин: відносини від розробниками програмного забезпечення (ПЗ) та його користувачами. Актуальність дослідження обумовлена існуванням україномовного ринку ПЗ та пов'язаною потребою у перекладі EULA, що де факто є міжнародним стандартом юридичного документу з ліцензування ПЗ.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Новизна цього дослідження забезпечується тим, що подібний жанр текстів раніше не розглядався українськими науковцями-лінгвістами; тим не менш, огляд галузевої літератури демонструє, що тісно пов'язане поняття “юридичний текст” залишається активною темою дослідження для українського мовознавства. Властивості англomовних юридичних текстів та проблеми їх англо-українського перекладу висвітлюються у доробках Царьової І. В. (“Лінгвопрагматичний аспект дослідження юридичного тексту” 2019 року, “Лінгвопрагматичний аспект юридичного дискурсу” 2016 року), Шумило І. І. та Карпушиної М. Г. (“Труднощі перекладу юридичних термінів англійської мови” 2017 року).

**Мета статті.** До завдань, що ставить перед собою ця стаття, належить надання загальної характеристики жанру та виявлення в ньому універсальних особливостей юридичних текстів. Згідно цих завдань, об'єктом дослідження є синтаксичні, лексичні і морфологічні особливості текстів EULA, а предметом дослідження є функціонування текстів EULA як офіційно-ділових текстів з огляду на їх вищезгадані особливості. Матеріалом дослідження слугували 30 пар англomовних документів EULA та їх офіційних перекладів українською.

**Виклад основного матеріалу.** End User License Agreement (скорочено EULA, найчастішим варіантом перекладу в матеріалі дослідження є “ліцензійна угода з кінцевим користувачем”) є діловим документом, автором якого є постачальник програмного забезпечення (ПЗ) та який має на меті окреслити юридичні відносини між постачальником-ліцензіаром та кінцевим користувачем-ліцензіатом ПЗ [11]. Найперша та найбільш вичерпна спроба дати повноцінне визначення та створити перелік його властивостей датується квітнем 2004 року, коли міжнародна організація у сфері ПЗ The Linux Foundation опублікувала на своєму сайті допис під назвою “EULA Definition”.

В ньому стверджується, що EULA є договором (contract) між розробником або постачальником ПЗ та його користувачами, а типовими структурними елементами є розділ про основні положення (definitions), інформація про надання ліцензії (grant of license), обмеження стосовно використання (limitations on use), інформація про авторські права (copyright notice) та обмеження гарантії (limited warranty). В дописі не висувається вимог до оформлення або формулювання висловлювань, але говориться про наявність юридичної ваги у подібних документах. Зі змісту допису можна припустити, що з лінгвістичної точки зору EULA має вважатись юридичним текстом та належить до офіційно-ділового стилю [11].

Щоб перевірити цю тезу, необхідно розглянути поняття юридичного тексту більш детально. Згідно тверджень мовознавців, юридичний текст є письмовим засобом правового врегулювання та управління відносинами суспільства [6, 7]. Зі стилістичної точки зору, юридичні тексти належать до офіційно-ділового стилю [6, с. 23], мовлення якого виконує функцію соціальної регламентації та через це володіє низкою універсальних рис. До них належать об'єктивність (відсутність оцінної або емоційно забарвленої лексики, прагнення до максимальної однозначності та обережності висловлювань, повна відсутність образності, використання маркерів деперсоналізації) та регламентованість (чітка визначеність допустимих для використання засобів мовного вираження та наявність вимог до структури тексту).

Подібні вимоги до юридичного тексту, як зазначає Царьова І. В. [7, с. 129], зумовлені його приналежністю до юридичного дискурсу в розумінні пов'язаної зі сферою права інтелектуальної діяльності з логічною структурою “мета-метод-результат” в якості методу. В такому контексті, юридичний текст є засобом, за допомогою якого виконується обрана мета юридичного дискурсу (напр.: вирішення конфлікту,



досягнення компромісу для задоволення інтересів сторін, пошук істини) і який через це володіє своєю синтаксичною, лексичною і морфологічною специфікою.

На основі аналізу вищезгаданого допису The Linux Foundation та матеріалу дослідження можна стверджувати про дотримання принципів юридичного тексту документами EULA: виконується функція правого врегулювання (керування юридичними відносинами між постачальником та користувачем ПЗ) і функція соціальної регламентації (відбувається підпорядкування сторін: “ліцензіар > ліцензіат”); у тексті є регламентованість (наявні вимоги до структури тексту) та мета юридичного дискурсу (досягнення компромісу в питанні ліцензування ПЗ).

Подібне підтвердження дозволяє говорити про наявність вищезгаданої синтаксичної, лексичної і морфологічної специфіки, яка далі буде розглядатись у контексті реалізації універсальних рис юридичних текстів у документах EULA. Будь-які приклади, що подаються на підтвердження викладених нижче тез, походять з матеріалу дослідження та мають вважатись доказом наявності описаної особливості у таких документах.

Синтаксичні особливості юридичного тексту пов’язані з його поняттями логічності та об’єктивності і повністю спрямовані на їх забезпечення. Юридичний текст поширює когнітивну інформацію [5, с. 83], що не дозволяє використовувати асоціативно-образні засоби при його побудові.

Аналіз близько 4 тисяч речень англomовних юридичних текстів, проведений Гідора-Шишковською А. Л. в 2016 році [1], виявив такі властивості його синтаксису: найпоширенішими є прості розповідні речення, часто ускладнені дієприслівниковими зворотами (напр.: including...; notwithstanding...; referring to...) та однорідними членами речення (напр.: installing, copying and/or otherwise using; may not use, copy, modify or distribute; receipt, invoice or similar document); менш поширеними є складнопідрядні речення, найчастіше з підрядними реченнями умови або підрядними означальними реченнями; складносурядні або безсполучникові граматичні конструкції майже відсутні.

Для подальшого забезпечення логічності викладу [5, с. 84], англomовний юридичний текст насичений засобами семантичної (повторення інформації в різних фрагментах тексту) та формальної (маркери зв’язку, напр.: as follows, as such, thus) когезії; логічними структурами умови і причини, експлікованих спеціальними мовними засобами (напр.: in case...; on condition...; should it be...); однорідними членами речення та однорідними підрядними предикативними частинами.

Для забезпечення об’єктивності викладу [5, с. 85], англomовний юридичний текст послуговується пасивними конструкціями (напр.: Any software is to be considered...; If any provision is held to be...; The information shall be deemed...); безособовими та неозначено-особовими реченнями, які дозволяють подавати інформацію тексту як таку, що перебуває поза однією особою або часовим проміжком.

Юридичному тексту властива сильна номінативність з переважанням іменників, зокрема віддієслівних (напр.: proceeding, processing, formatting). Роль підмета зазвичай відіграють іменники із фахової лексики або засоби вторинної номінації (особові, вказівні займенники), що вказують на такі іменники, серед яких найбільш поширеними є займенники з семантикою узагальнення (напр.: all, anyone, no-one). Тим не менш, іменники можуть повторюватись у певній послідовності для забезпечення тавтологічної когезії. Інформація про накази та приписи передається засобами модальних дієслівних структур зі значенням необхідності або можливості (напр.: is to, may not, shall).

Лексичні особливості юридичного тексту, як зазначають науковці [5, с. 83], пов’язані з викладеними раніше тезами про об’єктивність, логічність і регламентованість та зумовленими ними прагненням юридичного тексту до максимальної щільності когнітивної інформації.

Перелік типових рис лексики англomовного юридичного тексту неодноразово створювався українськими науковцями [9, 10] та містить такі елементи: використання спеціальної юридичної лексики, зокрема правових реалій та юридичних термінів (напр.: abrogation, attorney, appeal); використання спеціальних скорочень, більшість яких зустрічається лише в юридичних текстах (напр.: CFR – Code of Federal Regulations, NDA – Non-Disclosure Agreement, UCITA – Uniform Computer Information Transactions Act); використання парних синонімів одного слова для запобігання багатозначності (напр.: full and complete, null and void, valid and enforceable); використання кліше та сталих словосполучень (напр.: to face legal consequences, to take reasonable steps, unless stated otherwise); використання неперекладних запозичень з латинської (напр.: inter alia, per se, vice versa); використання архаїчних слів давньоанглійського походження (напр.: henceforth, herein, hereinafter).

Стосовно питання тематичної класифікації лексики юридичного тексту, Кашишин Н. [4, с. 314] на основі дослідження англomовних дипломатичних документів пропонує поділ на три категорії: спеціальна лексика, до якої належать термінологічні одиниці на позначення учасників та інструментів юридичного дискурсу (власні назви організацій, процедур, посад, документів та їх частин), дискурсні маркери (різнопланові одиниці, що вербалізують початок, логічні зв’язки та кінець тексту, напр.: as follows, upon termination, with regard to), конектори-архаїзми (вищезгадані слова на кшталт thereto, therewith, whereas), ксенізми (вищезгадані латинські запозичення); науково-технічна термінологія, що частіше всього належить до юридичної (appeal, collusion, waiver) та економічної (asset, embargo, property) терміносистем; і насамкінець, загальноживана лексика.

Повертаючись до вищезгаданої риси про поширеність архаїзмів, Дорда С. В. [2] говорить про лексичну консервативність англomовних юридичних текстів та стверджує, що серед всіх стилів мови лексика юридичного стилю зазнає найменших змін з часом; це зумовлено, на думку дослідника, прагненням до



збереження однозначності, уможливлення стандартизації документів та недопущення альтернативного тлумачення на максимально довгий часовий проміжок.

Продовжуючи обговорення інших лексичних властивостей юридичного тексту, потрібно зауважити, що особлива увага при дослідженні англомовного юридичного тексту приділяється [9, 10] дослідженню поняття “юридичний термін”, де спільними висновками є визнання впливу класичних та сучасних європейських мов на термінологічну систему англосаксонської правової сім’ї як зумовлену її широкою жанровою варіативністю та узгодження критеріїв і типів англомовних юридичних термінів.

Серед вимог до повноцінних юридичних термінів вищезгадані науковці висувають такі: відповідність нормам літературної мови, систематичність, моносемантичність (відповідність конкретній дефініції, яка окреслює визначену юридичну концепцію), незалежність від контексту, лаконічність та емоційна нейтральність.

Серед типів англомовних юридичних термінів цими науковцями вирізняються наступні: прості (які складаються з одного слова, напр.: claim, court, fraud), похідні (які були створені засобами афіксації, напр.: licensor, litigation, nondischargeable), складні (які складаються з двох поєднаних слів, напр.: goodwill, shareholder, trademark), терміни-словосполучення (багатокомпонентні, які складаються з двох або більше повноцінних компонентів, напр.: agreement for sale, burden of proof, class action lawsuit).

У доробках Чепурної О. В. [8, с. 322] також пропонується дві додаткові класифікації для юридичних термінів-словосполучень. В першій з них терміни поділяються за своїм способом зв’язку на дві категорії: словосполучення, зв’язок слів якого відбувається шляхом примикання (напр.: alleged breach, authorized representative, billing address) та словосполучення, зв’язок слів якого оформлюється граматичними засобами (зокрема прийменниками, напр.: age of majority, country of residence, disclaimer of warranty).

В другій терміни поділяються за своїм лексико-граматичним характером на три категорії: словосполучення, всі змістовні компоненти якого належать до фахової лексики (напр.: anticipatory breach; fraudulent chargeback; negligent violation); словосполучення, в яких тільки частина компонентів належить до фахової лексики (напр.: common law; general provisions; trade dress); словосполучення, які повністю складаються зі слів загальноживаної лексики та утворюють юридичний термін лише в такій комбінації (напр.: calendar day; natural person; quiet enjoyment).

Морфологічні особливості юридичного тексту виражені переважно у словотворі однокомпонентних термінів. Згурська З. В. [3, с. 537] визначає чотири методи утворення подібних термінів: використання лише однієї основи (напр.: levy, lien, tort); застосування афіксації до однієї основи (напр.: beneficiary, contravention, defamation); складання основ (напр.: lawsuit); комбінування складання основ та афіксації (напр.: copyrighted, trademarked).

Якщо більш детально говорити про особливості афіксації, характерним для термінів юридичних текстів є застосування малопродуктивних і непродуктивних афіксів, зокрема префіксів sub- (subsidiary, substantive, substitute), in- (inadvertent, indemnity, injunctive), un- (unauthorized, unconditional, unlawful) та суфіксів -tion (misrepresentation, reproduction, transaction), -ment (enforcement, judgment, settlement), -ence (correspondence, deference, evidence), -or (contractor, licensor, vendor), -er (acquirer, provider, waiver). Як далі стверджує Згурська З. В. [3, с. 537], найбільш поширеним в юридичних текстах є суфіксальний спосіб творення термінів, що зумовлено низькою продуктивністю префіксації в утворенні іменників, яка до того ж обмежується вузькою тематикою текстів юридичного спрямування.

**Висновки.** End User License Agreement (EULA, укр. “ліцензійна угода з кінцевим користувачем”) є новітнім жанром ділового документу, який регулює сучасне явище правовідносин між постачальником-ліцензіаром програмного забезпечення та його користувачами-ліцензіатами. З точки зору мовознавства, тексти EULA належать до юридичних текстів та офіційно-ділового стилю мови, адже в них виконуються функції соціальної регламентації та правового врегулювання, їм властива регламентованість та їх мета пов’язана з виконанням цілей юридичного дискурсу. Приналежність до юридичних текстів наділяє EULA їх універсальною специфікою семантики, лексики та морфології.

До синтаксичних особливостей юридичного тексту, наявність яких було доведено в EULA, належать поширеність простих розповідних речень (часто ускладнених) та складнопідрядних речень (часто з підрядними реченнями умови та означальними підрядними), а також вживання формальних маркерів зв’язку і пасиву.

До лексичних особливостей юридичного тексту, наявність яких було доведено в EULA, належать використання юридичних термінів, правових реалій та спеціальних скорочень, застосування подвійних синонімів, запозичень з латинської та вживання архаїчної лексики англійської мови.

До морфологічних особливостей юридичного тексту, наявність яких було доведено в EULA, належать аналогічні способи творення однокомпонентних термінів, зокрема використання однієї основи, афіксація, складання основ та комбінація складання основ і афіксації; особливо поширеною є суфіксальна афіксація.

**Перспективи подальших досліджень.** Набуті висновки дозволяють українським перекладачам отримати абстраговану від будь-якої предметної галузі інформацію про універсальні лінгвістичні особливості англомовних юридичних текстів, зокрема документів EULA. Матеріал статті також може стати основою для подальшого дослідження інших лінгвістичних аспектів цього жанру або впливу вищенаведених тенденцій на процес перекладу таких документів українською.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гідора-Шишковська А. Л. Синтаксичні особливості юридичних текстів Європейського Союзу (на матеріалі різноструктурних мов). Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Перекладознавство та міжкультурна комунікація. 2016. Вип. 5. С. 68-73.



2. Дорда С. В. Мова права та особливості її перекладу. Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. 2011. Вип. 9. С. 163-169.
3. Згурська В. Г. Структурно-семантичні характеристики юридичної термінології англійської мови у рамках україномовного перекладу. Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія: Лінгвістика і літературознавство. 2010. Вип. 23. С. 535-542.
4. Кащишин, Н. Особливості дискурсу та терміносистеми англомовних дипломатичних документів. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Філологічні науки. 2009. Вип. 81(2). С. 312-316.
5. Клименко І. М., Зоренко І. С. Юридичний текст в аспекті перекладу. Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. 2016. Вип. 14. С. 81-90.
6. Козачек О. Д. Особливості перекладу юридичних текстів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Перекладознавство та міжкультурна комунікація. 2016. Вип. 2. С. 22-28.
7. Царьова І. В. Лінгвопрагматичний аспект юридичного дискурсу. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2017. Вип. 8. С. 126-132.
8. Чепурна О. В. Особливості методичної роботи над англомовними юридичними текстами у процесі перекладу. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Філологічні науки. 2013. Вип. 2. С. 321-325.
9. Шумило І. І., Карпушина М. Г. Труднощі перекладу юридичних термінів англійської мови. Молодий вчений. 2017. Вип. 12. С. 275-278.
10. Шумило І. І., Сніца, Т. Особливості перекладу юридичних текстів. Філологічний дискурс. 2016. Вип. 4. С. 266-272.
11. The Linux Foundation. EULA Definition. URL: <http://www.linfo.org/eula.html> (дата звернення: 25.10.2020).

УДК 811.161

Артем РУДЕНКО

**ЗАПОЗИЧЕННЯ ЯК ШЛЯХ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ МОВИ***(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)**Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Пянківська І.В.*

*У статті розкрито місце і роль німецьких запозичень у лексичній системі сучасної української мови; проаналізовано причини інтенсивності процесу запозичення з німецької мови у XIX – XX ст. та деякого зниження її з середини XX – початку XXI ст.; здійснено спробу тематичної класифікації німецьких запозичень, з огляду на те, що склад і структура тематичних груп залежить як від фактичного матеріалу, так і від сучасних екстралінгвальних обставин у цілому.*

**Ключові слова:** запозичення, німецька мова, лексичний фонд, мовна взаємодія, словниковий склад, іншомовні слова

**Постановка проблеми.** На фоні розширення міжнаціональної та міжкультурної комунікації питання мовної взаємодії займають одне з провідних місць серед актуальних проблем сучасного мовознавства. Під впливом суспільно-політичних обставин процеси оновлення і збагачення словникового складу мови набувають значної інтенсивності та певної своєрідності. Адаже в усі часи, починаючи зі слов'янського періоду, в українській мові активно використовувались запозичені слова. Хоча у різні історичні епохи характер запозичень, їх тематична приналежність, інтенсивність проникнення в лексичний фонд української мови були неоднакові.

**Актуальність дослідження** зумовлена необхідністю комплексного аналізу німецьких запозичень у складі лексичної системи сучасної української мови в контексті процесів глобалізації і посилення мовно-культурних контактів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Вивчення німецьких запозичень в українській мові має свою історію, яка сягає ще кінця XVIII ст. Різномічне дослідження шляхів, історії поширення німецькомовних лексичних елементів в українській мові, її різнопланової адаптації до нового мовного середовища знаходимо у працях І. Шаровольського, Д. Шелудька, Р. Смаль-Стоцького, О. Пророченко, В. Скалкової, О. Горбача, В. Акуленка та ін.

Проблеми збагачення словникового складу української мови в різний час розглядали такі лінгвісти як О. Потебня, Є. Найда, В. Виноградов, Й. Стернін, О. Смирницький, Г. Уфимцева, Ю. Апресян, Л. Новиков та ін.

Комплексне дослідження запозичень з німецької мови в галузі різноманітних ремесел здійснила Е. Росберг у дисертації «Entlehnungen aus dem Deutschen im modernen Ukrainischen (dargestellt an Lexikbeispielen ausgewählter Handwerkszweige)» (1988).

М. Гьофінггоф досліджувала німецькі запозичення в українській мові на зламі XIX-XX ст. У своїй дисертації вона виписала зі словників Б. Грінченка, З. Кузеля і М. Чайківського німецькі запозичення в українській мові, періодизувала їх, простежила їхню адаптацію на фонетичному, морфологічному та семантичному рівнях, вивчила функціональну характеристику запозичених слів у межах словникового складу мови-реципієнта. На основі цього дослідниця визначила механізм інтеграції німецьких запозичень, що, на її думку, є типовим для укорінення іншомовних одиниць в українській мові [5].

В українському мовознавстві дослідженню історичних змін у словниковому складі, семантичних зв'язків між словами присвятили свої праці Л. Булаховський, В. Ващенко, В. Русанівський, Л. Лисиченко, О. Тараненко, М. Кочерган та ін.

**Мета статті** полягає у з'ясуванні характерних рис процесу запозичення з німецької мови та у виявленні загальних тенденцій фонетичної, морфемно-словотвірної, морфологічної і семантичної адаптації лексем німецького походження у системі сучасної української мови.

Термін «запозичення» вживається у мовознавчій літературі в двох значеннях:

- 1) як один зі шляхів збагачення словникового складу мови;
- 2) як процес входження й адаптація запозиченої лексеми і результат цього процесу – запозичене слово, лексема.





Загальна теорія запозичення починає формуватися наприкінці XIX ст. На запозичення як на суттєвий фактор функціонування різноманітних мовних явищ одними з перших звертають увагу молодогограматики. Уже в ранніх роботах представників цього напрямку Г. Пауля та Г. Шухардта визначається місце запозичень у складній картині соціально-економічних, політичних, культурно-історичних та мовних контактів між народами [7, с. 16].

У розуміння самого запозиченого елемента вчені вкладають настільки різноманітні явища, що обсяг цього поняття визначити складно. Вважається, що кожен запозичуваний елемент повинен мати свою номінацію. Таким чином, виокремлюють запозичені слова (лексеми), фонемі, морфемі, синтаксичні й семантичні елементи, матеріальні (оригінальні) запозичення й кальки, власне запозичення, інтернаціоналізми, екзотизми, варваризми тощо.

Поступово вчені переходять від дослідження розрізаних фактів до вивчення теоретичних питань: визначення термінології, встановлення типів іншомовної лексики та особливостей її засвоєння в мові-реципієнті. Перші класифікації базуються переважно на характері асиміляції запозичень: запропонований А. Шлейхером поділ на *Fremdwörter* (іншомовні слова) і *Lehnwörter* (запозичення) та питання екстра- та інтралінгвальних причин запозичення [5, с. 742].

Значно розширюється коло проблем дослідження запозичень у XX столітті, де актуальними стають такі питання, як вивчення мовних контактів і білінгвізму, механізмів адаптації іншомовних одиниць у системі мови-реципієнта. Починаючи з середини XX ст., вчені більш детально розглядають проблеми адаптації запозичень не лише з позицій фонетичного й морфологічного пристосування до норм мови-реципієнта, а й з огляду на їх семантичне засвоєння, словотвірну й функціональну активність у мові-реципієнті.

На сучасному етапі розвитку вивчають запозичення, їхню тематику та нові методики дослідження. Серед головних аспектів вивчення запозичень виокремлюють історико-хронологічний, лінгвокультурологічний та структурно-семантичний, що визначили основні напрямки дослідження запозичених лексичних одиниць у пропонованому дослідженні.

Історико-хронологічний аспект передбачає вивчення етимології запозичень, шляхів проникнення іншомовних одиниць у мову-реципієнт, а, відповідно, й встановлення генетичних та історичних джерел. У зазначеному аспекті залучаються факти позамовного характеру, які стосуються німецько-українських контактів і розглядаються як основна передумова запозичення. Не менш важливим питанням є час запозичення, при встановленні якого дослідники користуються переважно письмовими джерелами: для періоду XVIII – XIX ст. – це пам'ятки писемності, перекладна література та притекстові словники, у наш час іншомовні інновації фіксують публіцистичні джерела, художня література та Інтернет-видання.

У лінгвокультурологічному аспекті запозичення вивчаються з позицій їх впливу на мовну картину світу.

Структурно-семантичний аспект передбачає аналіз процесу запозичення на всіх рівнях мовної ієрархії. На цьому підході базується виділення таких явищ як лексичне, фонетичне, морфемне, семантичне, синтаксичне запозичення, а також диференціація вказаних елементів на первинні (здатні до самостійного переміщення) та вторинні (не здатні до такого переміщення) [3, с. 19].

Функціонування запозичень у мові вимагає унормування їх відповідно до критеріїв літературної мови. На думку дослідників, питання нормалізації запозичень поступово переміщується з вивчення суто лінгвістичних аспектів запозичення на розгляд його соціолінгвістичних аспектів, що вимагає теоретичного обґрунтування послідовного й несуперечливого нормативного підходу до питання доцільності нормалізації запозичень, зокрема, до проблеми свідомого регулювання суспільством процесів запозичення.

Проникнення германізмів в українську мову почалося ще відтоді, коли готи займали південь сучасної України понад Чорним морем (III – IV ст.). Однак запозичення значної кількості лексичних одиниць з німецької мови припадає на XIV ст. та активно продовжується і сьогодні, що зумовлено безпосереднім контактуванням німецької та української мов.

За інтенсивністю запозичення лексичних одиниць з німецької мови можна виділити декілька періодів: 1) X – XI ст.; 2) XII – XIII ст.; 3) XIV – XVII ст.; 4) XVIII ст.; 5) XIX – поч. XX ст.; 6) 20 – 40-і рр. XX ст.; 7) 50-і рр. XX ст. – до сучасності [1; с. 33].

Перший період контактів припадає на часи розвитку Київської Русі (X – XI ст.), що характеризується, передусім, династичними, політичними та економічними зв'язками. У діалектах цього часу, а пізніше й у писемних пам'ятках фіксуються давньовірхньонімецькі та готські запозичення – *Vuch* – *бук*, *князь*, *казан*.

Другий період стосується часів феодальної роздробленості Київської держави, внаслідок чого зростає роль окремих князівств як політичних та культурних центрів. Прийняття магдебурзького права відкривало також дорогу для німецької колонізації, що посилювала українсько-німецькі контакти і спричиняло появу нових запозичень. У Галицько-Волинському літописі зафіксовані слова *Herzog* – *герцог* (герцог), *Bischof* – *біскуп* (пискуп).

У XIV – XVII століттях українсько-німецькі мовні взаємини значною мірою зумовлюються особливостями історичної долі українських земель.

У XIV – XV століттях більша частина українських земель стала частиною Великого Князівства Литовського, де спільна літературна мова українського і білоруського народів отримала статус державної мови, що сприяло вільним і безпосереднім контактам її з іншими європейськими мовами.

XVIII ст. в історії українсько-німецьких відносин характеризується низкою важливих подій, що зумовили інтенсивність взаємовпливу мов:



1) внаслідок реформ у Росії кінці XVII – початку XVIII ст. у Східній Україні з'являються німецькі фахівці з різних галузей промисловості, активізуються переклади з німецької мови;

2) в кінці XVIII ст. відбувається колонізація південноукраїнських земель іноземцями, в тому числі німцями, що створювало умови для безпосередніх українсько-німецьких мовних контактів;

3) з 70-х рр. XVIII ст. майже всі західноукраїнські землі опинилися під владою Австро-Угорщини, що зумовило введення німецької мови в освітні заклади, в адміністративне управління, військову службу тощо. Це спричинило засвоєння багатьох лексем, зворотів, конструкцій німецького походження населенням західноукраїнських територій як усним, так і писемним шляхом.

Період XIX – початок XX ст. в історії характеризується підвищенням ролі писемних джерел, тобто активізуються переклади німецької філософської, суспільно-політичної, художньої літератури, з'являється німецька термінологія, що привертає увагу громадськості до проблеми використання слів іншомовного походження. Лексика і фразеологія української мови в цей період поповнилися німецькими словами і виразами в галузі філософії, літературознавства, мистецтва, науки і техніки.

У перші роки панування радянської влади в українській лексиці майже відсутні запозичення з німецької мови, що було зумовлено послабленням німецько-українських контактів, але деяке поживлення спостерігається в кінці 20-х – на початку 30-х рр., коли в СРСР німецька мова ввійшла в програми середніх шкіл, почав налагоджуватися обмін спеціалістами, коли політичні події в Німеччині стали привертати загальну увагу.

Під час другої світової війни український словниковий склад збагатився виразами воєнної тематики (*Bundestag* – *бундестаг*, *Bundeskanzler* – *бундесканцлер*).

З 50-х років XX ст. взаємини України з НДР, ФРН, Австрією посилюються, у результаті чого активізується і взаємодія української та німецької мов. Відбувається повторне запозичення деяких слів (*Kegelbahn* – *кегельбан*), з'являються слова на позначення політичного устрою німецькомовних країн, терміни спорту, мистецтва, техніки.

Поява запозичень у лексиці зумовлювалася освоєнням нових сфер виробництва, науки, через досвід сусідів, необхідністю нових номенів, через мистецтво, літературу. Найчастіше ці слова приходили з невідомими раніше поняттями, проте, траплялося, замінювали існуючі корінні слова, витискуючи їх з активного словника до розряду архаїзмів.

Розглядаючи причини та передумови, що зумовлюють появу запозиченої іншомовної лексики в мові, має значення наступна особливість: якщо в мові виникають запозичення, які утворюють певний лексичний ряд, маючи за основу загальне значення та повторення одного структурного елемента, то використання запозичення значно полегшується.

Російський дослідник Л. П. Крисін виокремлює такі причини появи запозичень у словниковому складі мови [4, с. 78]:

1. Відсутність відповідного поняття в когнітивній базі мови-рецептора. До словника ділової людини міцно увійшли такі слова як *фокус*, *бухгалтер*, *крах*, *шторм*, *вексель*, *цех*, *абзац* тощо.

2. Відсутність відповідного найменування (або його «програш» в конкуренції із запозиченням) в мові-рецепторі.

3. Потреба в найменуванні нового предмета, явища тощо.

4. Необхідність розмежувати змістовно близькі, але не тотожні поняття.

5. Необхідність спеціалізації понять – в тій або іншій сфері, для тих або інших цілей.

6. Тенденція, що цілісний, не розчленований на окремі складові об'єкт і позначатися повинен «цілісно», а не поєднанням слів.

7. Соціально-психологічні причини і чинники запозичення: сприйняття всім колективом мовців або його частиною іншомовного слова як «більш престижного», а також комунікативна актуальність поняття, що позначається.

Серед суспільно-громадських причин входження запозичень до української мови слід виокремити «комунікативну актуальність поняття» і відповідного йому слова. Якщо поняття зачіпає важливі сфери діяльності людини, то слово, що позначає це поняття, природно, стає уживаним, воно легко утворює похідні на німецькому ґрунті, стає об'єктом свідомого вживання і пов'язаних з цим обігрань і каламбурів. З часом актуальність слова може втрачатися і навпаки, слово, запозичене на початку століття, може досягти піку свого вживання в кінці століття.

М. А. Брейтер погоджується із запропонованою класифікацією причин та додає ще дві, які мають значення для процесу запозичення до мови-реципієнта. Це:

- забезпечення стилістичного ефекту.

- вираз позитивних або негативних конотацій, якими не володіє еквівалентна одиниця в мові-рецепторі.

Крім зазначених вище лінгвістичних факторів, діють також позамовні чинники: суспільно-політичний розвиток, впровадження нових інформаційних технологій, тощо [1, с. 13].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Запозичення є складовою частиною процесу збагачення словникового запасу будь-якої мови протягом усієї історії її існування. Зазвичай слова запозичують з метою номінації певного явища або предмета, що з'являється у різних сферах діяльності людини. Вони мають неабиякий вплив на її розвиток та сприяють появі нових понять та термінів в галузевій лексиці. Але надмірне, бездумне вживання іншомовних слів робить мову малозрозумілою, перетворює її на жаргон і, крім того, руйнує її систему, розхитує усталені закони.



Перспективним у межах нашого дослідження є подальше вивчення особливостей німецьких лексичних запозичень у різних стилях і жанрах сучасної української літературної мови; вивчення зазначених лексем на словотвірному рівні.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акуленко В. В. Німецький вплив на розвиток української мови: проблеми методології / В. В. Акуленко // Мовознавство. 1997. № 1. С. 12–18.
2. Кобилянський Б. В. До вивчення германізмів і полонізмів в українській мові / Б. В. Кобилянський // Мовознавство. 1976. №6. С. 31–35.
3. Кочерган М. П. Німецькі лексичні запозичення в південно-західних говорах української мови / М. П. Кочерган // Мовознавство. 1997. №1. С. 19–25.
4. Крысин Л. П. Иноязычные слова в современной жизни / Л. П. Крысин // Русский язык конца XX столетия. М., 1996.
5. Муромцева О. Г. Українсько-німецькі мовні контакти / О. Г. Муромцева, В. В. Скачкова // Українська мова. Енциклопедія. К., 2000. С. 742–743.
6. Höffinghoff M. Deutsche Entlehnungen im Ukrainischen an der Wende vom XIX. zum XX. Jh. Bestand und Entwicklung bis zur Gegenwart. Diss. zur Erlangung des Doktorgrades / M. Höffinghoff. Wien, 2002. 221 S. + CXIII S.
7. Paul H. Deutsches Wörterbuch: Bedeutungsgeschichte und Aufbau unseres Wortschatzes. Tübingen: Niemeyer, 2002.

УДК 811.112.2'253:004.738.5

**Денис РЯБОВ**

### **АВТОМАТИЧНЕ СУБТИТРУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ТЕКСТІВ НА БАЗІ СУЧАСНИХ ІНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, старший викладач Верезубенко М. М.*

*В поданій статті обґрунтовано актуальність, практичну цінність та особливості автоматичного субтитрування на базі сучасних інтернет-платформ.*

**Ключові слова:** автоматичне субтитрування, гібридний машинний переклад, система базових субтитрів

Автоматичне субтитрування відіграє суттєву роль у всіх сферах розвитку та функціонування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, особливо при роботі в глобальній мережі Інтернет. Комунікативний аспект мережі Інтернет є надвеликим, та основним засобом комунікацій була і залишається природна мова, тому автоматичне й автоматизоване комп'ютерне оцифрування повідомлень, поданих природною мовою, є складовою більшої частини сучасних мережевих інформаційно-комунікаційних технологій.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростаючою роллю інформаційної сфери, що утворюється сукупністю суб'єктів інформаційної взаємодії, інформації безпосередньо, інформаційної інфраструктури та суспільних відносин у зв'язку із формуванням, передачею, розповсюдженням та зберіганням інформації, обміном останньої всередині суспільства, що в свою чергу впливає на розширення сфери автоматичного субтитрування. Передача інформації з іноземної мови за допомогою електронних пристроїв являє собою останні розробки в сучасній практиці перекладу. Завдяки фундаментальним дослідженням систем алгоритмів та встановленню лексичної еквівалентності на різних лексичних рівнях, автоматичне субтитрування зробило значний прогрес за останні роки.

**Актуальність** дослідження зумовлена надзвичайно швидкими темпами розвитку перекладацьких технологій, володіння і розуміння якими є однією з найважливіших умов для забезпечення конкурентоспроможності майбутнього перекладача. Відповідно, сучасні перекладацькі технології, мають бути обов'язковим компонентом професійної підготовки перекладача, їх розуміння та пізнання, що і здійснюється в межах пропонованої роботи.

**Об'єктом** дослідження виступають сучасні інтернет-платформи автоматичного субтитрування.

**Предметом** нашого дослідження є визначення функціональних особливостей сучасних інтернет-платформ автоматичного субтитрування.

**Мета** полягає у дослідженні автоматичного субтитрування німецькомовних текстів на базі сучасних інтернет-платформ. Для досягнення поставленої мети слід:

- 1) Проаналізувати основні компоненти системи субтитрів
- 2) Дослідити безпосередню роль перекладача в цьому процесі
- 3) Виявити практичну цінність досліджуваного матеріалу

Автоматичні субтитри і субтитри для призначених для користувача відеоматеріалів не є новою темою - наприклад, Google пропонує цю функцію з листопада 2009 року для відеоматеріалів, завантажених на YouTube для деяких мов. Багато послуг сторонніх провайдерів пропонують також постредагування за допомогою людини, що дозволяє підвищити якість автоматизованих послуг зі створення прихованих субтитрів, поліпшити якість виведених транскриптів для тексту прихованих субтитрів, а потім і переклад для тексту субтитрів, відповідно, для окремих мов Проблема полягає в тому, що, оскільки використовувати технології автоматичного розпізнавання мови (АРМ) і машинного перекладу (МП) не тісно пов'язані один з одним, а також пропоновані рішення зазвичай не потребують зворотного зв'язку з користувачем в реальному часі під час робочого процесу і відповідних ключових компонентів, але в той же час результати залишаються незмінними або нижче певного очікуваного порога якості, і, крім того, послуга обходиться кінцевому користувачу дуже дорого, так як складність робочого процесу для людини, що знаходиться в замкнутому циклі, висока. [17, 1].



Зазвичай це не дозволяє мережам телемовлення використовувати ці рішення для надання контенту споживачеві, і їм доводиться вибирати, який контент вони будуть надавати на декількох мовах своїм відповідним споживачам. Цей процес займає часто багато годин або днів [2, 10, 15].

Тож, субтитри – це текст, орієнтований на візуальне сприйняття. Головне завдання перекладача полягає в тому, щоб текст перекладу вийшов зручним для читання і містився в межах і ігрових епізодах, тобто необхідно зіставити швидкість читання і тривалість епізоду. До субтитрів належать такі підвиди:

1. внутрішньомовні (intralingual);
2. міжмовні (interlingual);
3. відкриті (open);
4. приховані (closed).

Автоматичний переклад субтитрів є задовільним, але вимагає постредагування, необхідного для поліпшення результату перекладу, так як в тексті, перекладеному за допомогою онлайн-перекладача, є помилки: лінгвістичні, соціокультурні, логічні і термінологічні. Для виправлення невідповідностей потрібно звернутися до початкового тексту [21, 22].

У ході дослідження автоматичного субтитрування було повністю проаналізовано процес відображення субтитрів від початкового відеосигналу та безпосередня участь перекладача у цій системі.

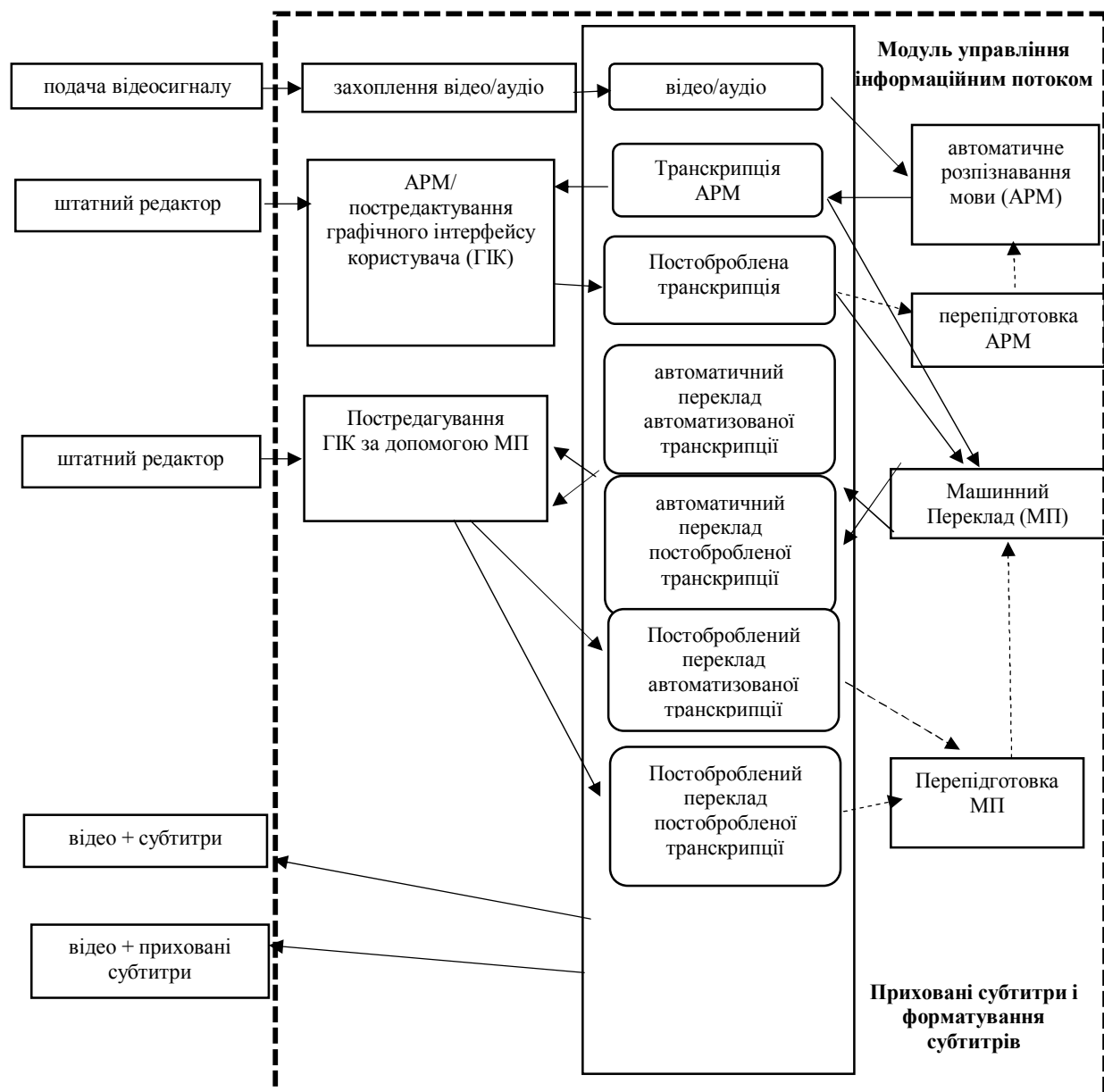


Рис. 1 Спрощена діаграма основних компонентів системи субтитрів



Відео та аудіо субтитри. Цей компонент субтитрує аудіо потік від живого аудіо каналу мовлення та направляє його на наступні компоненти в відповідних форматах.

- **Сегментація аудіо.** Для поліпшення розпізнавання мови і якості машинного перекладу звук повинен бути попередньо сегментований. Сегментація повинна враховувати зміна диктора, перемикання каналів (різні середовища, такі як студія проти інтерв'ю на вулиці), зміна мови, просодичних підказок (інтонації і вимови ударних і ненаголошених складів в словах і реченнях), шум, виявлення музики і джінглів і т.д.

- **Автоматичне розпізнавання мови.** Реальний текст буде витягнутий з аудіопотоку за допомогою високоточної підсистеми розпізнавання мови з великим словниковим запасом. Ця система має спеціальні функції постоброблення, що поліпшують загальну читабельність, наприклад, великі літери, пунктуацію і опціональну ідентифікацію і маркування мовця.

- **Постобробка автоматичного розпізнавання мови.** Для подальшого поліпшення кінцевого результату процесу транскрипції система дозволяє здійснювати постобробку, так що людина може вибрати прослуховування висловлювань, зображених з джерела мовлення, і порівняти їх з транскрипцією з автоматизованого процесу.

- **Машинний переклад.** Підсистема машинного перекладу перетворює (необов'язково після редагування) транскрипцію на мову перекладу. Вона використовує не тільки послідовність слів з транскрипції, а й іншу мета-інформацію, такі як просодичні особливості, коливання в голосі мовця і т.д.

- **Постобробка машинного перекладу.** Крім того, за бажанням замовника результат машинного перекладу може бути підданий постобробці, щоб забезпечити достатньо високий рівень результатів для публікації. Для цього пост-редактор може вибрати читання оригінального звуку або необробленого чи постобробленого транскрипту.

- **Приховані субтитри і форматування субтитрів.** Приховані титри і субтитри можуть бути закодовані в різних стандартах. Залежно від потреб користувача і споживача, ці зміни можуть кодувати деяку додаткову інформацію (наприклад, необхідно відобразити певні "немовні" події або відобразити характерні ознаки мовця).

- **Організація інформаційного потоку.** Даний компонент дозволяє оптимізувати весь процес мовлення відповідно до обмежень по часу, доступності ресурсів, якості вихідних даних, а також оцінним якістю результатів роботи таких автоматичних компонентів, як автоматичне розпізнавання мови (АРМ) і машинний переклад (МП).

Далі ми більш детально опишемо два основних компоненти АРМ і МП.

Система розпізнавання мови, яку ми використовуємо в описаному налаштуванні, може бути реалізована на основі «програмного забезпечення як послуга» (SaaS (англ. software as a service)) або на основі локального програмного забезпечення або гібридним способом, що поєднує ці два методи.

SaaS (англ. Software as a service - **програмне забезпечення як послуга**; також англ. Software on demand - програмне забезпечення на вимогу) - одна з форм хмарних обчислень, модель обслуговування, при якій передплатникам надається готове прикладне програмне забезпечення, яка повністю обслуговується провайдером. Постачальник в цій моделі самостійно управляє додатком, надаючи замовникам доступ до функцій з клієнтських пристроїв, як правило через мобільний додаток або веб-браузер. Основна перевага моделі ПЗП для споживача послуги полягає у відсутності витрат, пов'язаних з установкою, оновленням і підтримкою працездатності обладнання і працюючого на ньому програмного забезпечення. Як і у всіх формах хмарних обчислень, замовники платять не за володіння програмним забезпеченням як таким, а за його оренду (тобто за його використання через мобільний додаток або веб-інтерфейс). Таким чином, на відміну від класичної схеми ліцензування програмного забезпечення, замовник несе порівняно невеликі періодичні витрати, і йому не потрібно інвестувати значні кошти в придбання прикладної програми і необхідних програмно-платформних і апаратних засобів для його розгортання, а потім підтримувати його працездатність. Схема періодичної оплати передбачає, що якщо необхідність в програмному забезпеченні тимчасово відсутня, то замовник може призупинити його використання і заморозити виплати розробнику [23].

**Локальне програмне забезпечення** встановлюється і працює на комп'ютерах на локальному програмному забезпеченні фізичної особи або організації, що використовують це програмне забезпечення, а не на віддаленому об'єкті, такому як «серверна ферма» або хмарному обчисленні (скорочено хмара). Локальне програмне забезпечення іноді називають програмним забезпеченням "термоусадочним" (володіють властивістю стискатися, розширюватися, або якимось іншим чином змінювати свої геометричні розміри) [24].

Наприклад, якщо взяти до уваги арабську мову, то система розпізнавання мови навчалася роботі більш як 2 000 годинами на основі даних, транскрибованих вручну, на додаток до більш ніж 100 000 годинах даних, транскрибованих автоматично, які використовувалися для неконтрольованого навчання. Система є мовно-адаптивною системою, тобто в системі АРМ існують набори підмоделей, які класифікуються як діалектична специфіка. Також з точки зору каналу інформації, мовця або групи мовців існують підмоделі, які фокусуються саме на них.

Система АРМ здатна в режимі онлайн вчитися на основі даних, що виправляються пост-редакторами, які потім можуть бути доповнені фоновими даними [25]. Це може бути зроблено на різних рівнях:

1. Для акустичної моделі різні адаптаційні техніки можуть підтримувати сучасну модель (актуальний стан) за формою і звуковими характеристиками. Чим більше система вивчає нові акценти і діалекти, тим більше система адаптується до цього типу вхідної інформації.



2. Орфоепічний словник може бути автоматично доповнений новими словами, так як вони можуть зустрічатися в постобробленій транскрипції. Додатково система може навчитися коригувати варіанти вимови відповідно до корекції в постобробці вихідної інформації АРМ.

3. Мовна модель може бути адаптована з використанням скоригованого і некоректованого автоматичного розпізнавання мови. Адаптація відбувається безперервно з використанням технік субдискретизації в великому фоновому корпусі з використанням категорійної інформації ("політика" проти "спорт" і т.д.) і інших технік адаптації, до стилю моделі, діалекту і домену.

Лінгвістична субдискретизація - технологія кодування інформації зі зниженням роздільної здатності, при якій частота вибірки різницевих синонімічних мовних сигналів (синонімів) може бути менше частоти вибірки експресивних мовних сигналів (експресивів).

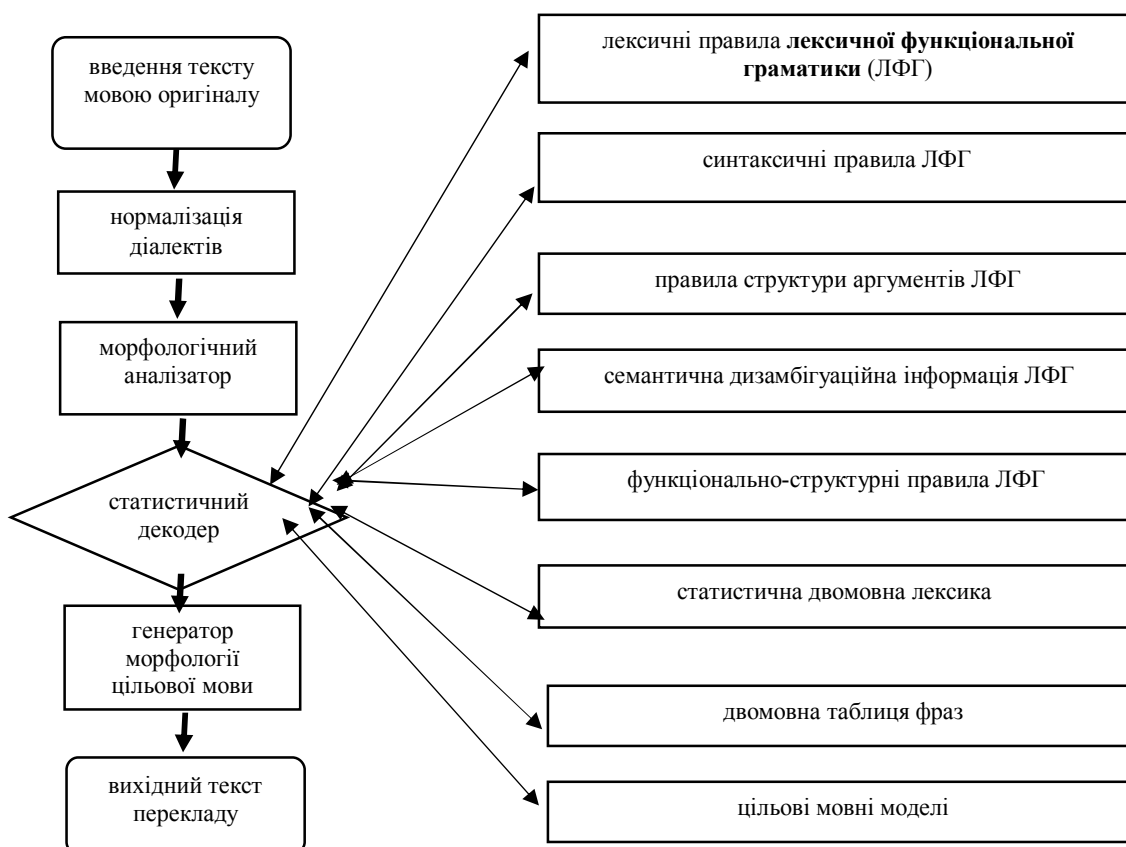


Рис. 2 Блок-схема процесу машинного перекладу

Дизамбігуація (дослівно з англ. «усунення протиріч») - вкладена в пошукову систему функція по підбору найбільш вірного значення з однієї сукупності слів омонімів, виявлення суті з безлічі значень.

Слова з однаковим написанням (омоніми) мають різну семантичне навантаження. Наприклад, «ключ» – музичний знак; інструмент; підказка; номер платної програми. Пошукова система в цьому випадку підбирає потрібні ресурси для видачі по контексту, використовуючи функцію дізамбігуації. При неможливості аналізу контексту і застосування інших способів обробки запиту, пошукова система видає результат, виходячи з статистики видачі попередніх пошуків.

Лексична функціональна граматики (LFG) - це заснована на обмеженнях граматична структура в теоретичній лінгвістиці. Вона встановлює два окремих рівня синтаксичної структури: граматичне представлення структури фрази порядку слів і складових, і представлення граматичних функцій, таких як суб'єкт і об'єкт, аналогічно граматиці залежностей.

Підсумовуючи все вищесказане, можна стверджувати, що автоматичне субтитрування відіграє суттєву роль у всіх сферах розвитку та функціонування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у зв'язку зі зростаючою роллю інформаційної сфери, а надзвичайно швидкі темпи розвитку перекладацьких технологій, володіння і розуміння якими є однією з найважливіших умов для забезпечення конкурентоспроможності майбутнього перекладача зумовлюють нас розвиватися в напрямку новітніх технологій, зокрема вивчаючи нові течії перекладацької діяльності, такі як гібридний машинний переклад, а саме автоматичний переклад субтитрів та безпосередню роль перекладача у цій системі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білецька О. Автоматизований перекладу у контексті сучасної інформаційної культури / О. Білецька // Український інформаційний простір. 2013. Число 1, Ч. 2. 2010.
2. Горшкова В. Е. Особенности перевода фильмов с субтитрами // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического ун-та им. Академика М. Ф. Решетникова. 2006. № 3. С.
3. Routledge Encyclopedia of Translation Studies / [ed. by Mona Baker, Kirsten Malmkjær]. New York & London, 1998. 654 p.



4. Szarkowska A. The audiovisual landscape in Poland at the dawn of the 21st century / Foreign Language Movies – Dubbing and Subtitling / ed. by A. Goldstein, B. Golubović. Hamburg, 2009. P. 185 -201.
5. Chaume, F. Cine y traducción / F. Chaume. – Madrid : Cátedra, 2004. 366 p.
6. Карташова Л. А. Хмарні технології як засіб ефективного впливу на практичну підготовку перекладачів / Л. А. Карташова, О. В. Данилюк // Вища освіта України. 2013. № 3 (50). С. 199–202
7. Шибя А. В. Використання нових інформаційних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутнього перекладача засобами інтерактивних технологій / А. В. Шибя // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2013. Вип. 28 (81).
8. Martin Kay (1980), The Proper Place of Men and Machines in Language Translation. Research report CSL-80-11, Xerox Palo Alto Research Center, Palo Alto, CA. Передруковано у 1997 році в *Machine Translation* 12: 3–23, 1997
9. DePalma, Donald A. and Arle Lommel (2017-02-15). "Augmented Translation Powers up Language Services". Common Sense Advisory. Retrieved 2017-05-19.
10. Bowker, Lynne (2002). *Computer-aided Translation Technology*. Ottawa: University of Ottawa Press.
11. Samson R. Computer-assisted translation / R. Samson // Training for the New Millenium. – Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2005.
12. Kenny D. Teaching Machine Translation and Translation Technology: A Contrastive Study [Electronic resource] /D. Kenny, A. Way.
13. Muegge U. Cloud-based translation memory tools are changing the way translators work and train [Electronic resource] / U. Muegge. – Reference : [http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1102&context=uwe\\_muegge](http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1102&context=uwe_muegge). – Accessed : 15.02.2015.
14. Mehadžić S. Benefits of translating in the cloud [Electronic resource] / S. Mehadžić. – Reference: <http://www.textunited.com/cms/blog/benefits-of-translating-in-the-cloud>. – Accessed: 15.02.2015
15. Козуляев А. В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности // XVII Царскосельские чтения: Материалы междунар. науч. конф. Т. I. СПб., 2013..
16. Е. А. Иофис. §45. Субтитрированные фильмокопии // Кинофотопроцессы и материалы. – 2-е изд. – М.: «Искусство», 1980. – 239 с.
17. Armstrong, S., A. Way, C. Caffrey, M. Flanagan, D. Kenny, and M. O'Hagan (2006). Improving the quality of automated DVD subtitles via example-based machine translation. In Proc. of Translating and the Computer 28, London. Aslib.
18. de Linde, Z. and N. Kay (1999). The Semiotics of Subtitling. Manchester: St. Jerome Publishing.
19. Popowich, F., P. McFetridge, D. Turcato, and J. Toole (2000). Machine translation of closed captions. Machine Translation
20. Whitelock, P. and K. Kilby (1995). Linguistic and Computational Techniques in Machine Translation System Design (2 ed.). Studies in Computational Linguistics. London: UCL Press.
21. Marian Flanagan. 2009. Using example-based machine translation to translate dvd subtitles. In Proceedings of the 3rd Workshop on Example-Based Machine Translation, pages 85–92, Dublin, Ireland.
22. Fred Popowich, Paul Mcfetridge, Davide Turcato, and Janine Toole. 2000. Machine translation of closed captions. Machine Translation.
23. V. Choudhary, K. Tomak and A. Chaturvedi, "Economic Benefits of Software Renting", *Journal of Organizational Computing and Electronic Commerce*, vol. 8, no. 4, pp. 277-305, 1998.
24. R. Dewan, B. Jing and A. Seidmann, "Product Customization and Price Competition on the Internet", *Management Science*, vol. 49, no. 8, pp. 1055-1070, August 2003.
25. Ainsworth, W. A., and Meyer, G. F. (1994). "Recognition of plosive syllables in noise: Comparison of an auditory model with human performance," *J. Acoust. Soc. Am.* 0001-4966-96, 687–694.

УДК 37.02:811.112.2

Галина СИТНЕНКО

**ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)**Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Пянкоська І.В.*

*У статті проаналізовано особливості використання автентичних матеріалів під час викладання німецької мови. Наведено визначення автентичних матеріалів, що використовуються в процесі викладання іноземної (німецької) мови, а також їхню класифікація. Авторка звертає особливу увагу на автентичні тексти, оскільки вони є основним типом матеріалів, що використовуються в процесі викладання німецької мови. Також детально проаналізовано вимоги, що ставляться до автентичних матеріалів, та критерії, яким вони повинні відповідати.*

**Ключові слова:** *автентичні матеріали, мовні реалії, текст, аудіотекст, методика, комунікативний підхід.*

Використання автентичних матеріалів на уроці іноземної мови є невід'ємною складовою компетентісно-орієнтованого навчання. У свою чергу, успішність розвитку комунікативної компетенції студентів залежить від якості використовуваних в навчальному процесі матеріалів. Автентичність текстів – перша і невідмінна умова навчання живої мови. Дотримання цієї умови дозволяє ефективно використовувати навчальний час, уникаючи проміжного етапу, на якому переважають штучні навчальні тексти. Чимало вітчизняних і зарубіжних дослідників присвятили свої наукові розвідки вивченню цього питання, зокрема Ю. Богданова, Т.М. Кравченко, Ю. О. Матвіїв-Лозинська, А.С. Нипадимка, І.С. Полюк С. Бейкон, С. Берардо, М.П. Брін та ін.

З усіх автентичних текстів найбільш складними для використання в дидактичних цілях є аудіотексти, які, зокрема, найбільш точно відповідають ситуації повсякденного спілкування. Навчившись сприймати іноземну мову в умовах, наближених до реальних, учні зможуть впоратися з цим завданням в умовах реальної комунікації.

Для розвитку комунікативної компетенції учнів важливе використання автентичних матеріалів з аудіотекстом і участю різних співрозмовників, мова яких має індивідуальні особливості. Ці важливі умови задовольняють автентичні аудіодіалоги, записані з прямого ефіру (наприклад радіостанції «Німецька хвиля»). Вони повинні зайняти гідне місце в навчальному процесі, оскільки такі навчальні матеріали використовуються досить рідко, а якщо використовуються, то не завжди ефективно, оскільки не розроблена методика їх використання ні в теоретичному, ні в практичному аспектах. Такий стан справ підтверджує необхідність всебічного вивчення окресленої проблеми, що підкреслює **актуальність пропонованої статті.**



**Мета дослідження** полягає в науковому обґрунтуванні методики використання автентичних матеріалів під час вивчення німецької мови, що сприятиме підвищенню якісного рівня розвитку комунікативної компетенції учнів.

Поняття «автентичні матеріали» в методиці викладання іноземної мови з'явилося відносно недавно. Цей термін в сучасній вітчизняній і зарубіжній методиці майже повністю замінив поняття «оригінальні матеріали» і в методиці навчання іноземної мови є кілька підходів щодо його трактування (зустрічається у таких авторів як Г.Г. Жогліна, Є.В. Носонович, Р.К. Скарселі та ін.). Узагальнено можна дати таке визначення цього поняття: це матеріали, створені носіями мови і які знайшли своє застосування в навчальному процесі, що орієнтований на комунікативне навчання іноземної мови за межами рідного мовного середовища [8, с. 12].

Автентичні матеріали традиційно класифікуються таким чином:

- друковані матеріали, які включають книги, журнали, газетні статті, комікси, тексти пісень, замітки, телефонні довідники, програми, брошури, квитки, чеки тощо;
- аудіоматеріали, до яких належать передачі і рекламу по радіо, пісні, аудіокнижки тощо;
- аудіовізуальні матеріали, зокрема кліпи, телереклами, програми новин, телешоу, художні, мультиплікаційні та документальні фільми і т.п.
- візуальні матеріали, наприклад, картини, слайди, ілюстрації, марки, фотографії, листівки, етикетки, дорожні знаки і т.п.
- реалії, тобто автентичні предмети: монети, готівкові грошові купюри, іграшки, маски тощо [11, с. 455].

Автентичний текст є текстом, який написаний носіями мови для носіїв цієї мови. З погляду лінгвістики, автентичні тексти відрізняються різноманітністю і своєрідністю лексики. У них є велика кількість займенників, вигуків, часток, емоційно забарвлених слів, асоціативних словосполучень, мовних кліше, ідіом, фразеологізмів, сленгізмів, неологізмів, які відрізняються стислістю, фрагментарністю, недомовленістю, усиченням сенсу.

Автентичні матеріали мотивують учнів до вивчення мови, оскільки є більш цікавими, вони наближають до цільової мовної культури, за рахунок чого вивчення стає більш захоплюючим. Під час роботи з автентичним текстом учень не просто виконує заздалегідь очікуване: роботу над лексикою і граматику, але він також ненав'язливо відкриває для себе нові поняття, дізнається про особливості способу життя в зарубіжних країнах. Подібні тексти сприяють вихованню толерантності до іншої культури. Справедливим в даному випадку є вислів Піфагора: «Для пізнання моралі народу, постарайся спершу вивчити його мову».

При відборі матеріалу не слід упускати національну специфіку країни, для вивчення в якій призначається даний матеріал. Під час вивчення автентичних німецьких матеріалів учням слід пояснювати, коли є недоречним вживання тієї чи іншої фрази. Серйозна проблема при цьому – це мовні табу, тобто негласні заборони на обговорення конкретних питань. Так, в різних культурах можуть бути різні заборонені теми: релігійні переконання, сексуальні проблеми, розмір зарплати, чиясь смерть і т.п. Пов'язано це з тим, що у багатьох народів відкрито висловлювати власні почуття і скаржитися на свої проблеми не прийнято.

На сьогоднішній день в підручниках з іноземних мов немає достатньої кількості автентичних текстів. Однак цю прогалину нескладно заповнювати за допомогою використання оновлених інформаційних матеріалів, розміщених в Інтернеті, які, безперечно, є найпотужнішим джерелом автентичних текстів та інших матеріалів, що дають можливість покращувати мовні навички та вміння. Не можна недооцінювати переваги таких автентичних матеріалів в якості засобів навчання. Наприклад, Р.П. Мильруд, Є.В. Носонович, Г.Г. Жогліна, Р.К. Скарселі в своїх працях обґрунтували переваги їх застосування в такий спосіб:

1. Мова автентичних матеріалів є засобом спілкування в реальних умовах, які розкривають наявну мовну дійсність і особливості мовного функціонування в якості інструменту комунікації.

2. Застосування автентичних матеріалів знижує ризик спотворення іншомовної дійсності. Це зумовлено тим, що такі матеріали є свідченнями реалій сучасної цивілізації тієї країни, мову якої вивчають, тому вони відображають менталітет, судження, ідеї, тобто весь накопичений багаж знань іноземної культури.

3. Інформація, взята з автентичних матеріалів, має високий ступінь авторитетності, оскільки в ній відсутня дидактична спрямованість. Природність матеріалів сприяє розвитку великої пізнавальної активності, звичні ж навчальні матеріали містять фіктивні ситуації, які досить рідко зустрічаються в реальному житті, що сприяє зниженню в учнів мотивації до вивчення іноземної мови, а також спотворює вірогідність відомостей. Все це в перспективі може стати причиною ускладнення розуміння матеріалів поза уроком [1, с. 127].

Є.В. Носонович і Р.П. Мильруд в роботі «Критерії змістовної автентичності навчального тексту», навпаки, надають докази того, що навчати іноземної мови на основі автентичних матеріалів небажано. Під автентичними матеріалами вони розуміють матеріали, взяті з оригінальних джерел, які з самого початку не призначалися для навчальних цілей. Вони доводили, що подібні матеріали дуже складні в мовному аспекті, часто не відповідають завданням навчання. У зв'язку з цим зазначені автори запропонували розмежування навчально-автентичних (методично-автентичних) текстів, складених авторами УМК, в яких враховані всі параметри навчального виробництва [8, с.13].

Очевидно, що при незліченних достоїнствах автентичних матеріалів, єдиного погляду щодо доцільності їхнього використання немає. Н.В. Елухіна, Е.А. Носонович та деякі інші автори визначають умови, які не





сприяють можливості застосування автентичних матеріалів як реальних засобів навчання, тобто ускладнюють навчальний процес:

- по-перше, це надвелика кількість різної вербальної, візуальної та звукової інформації, що ускладнює проведення занять;
- по-друге, це тематична багатоплановість, що перешкоджає засвоєнню матеріалу в межах однієї лексичної теми [5, с. 159].

З урахуванням цих труднощів, деякі автори вважають за необхідне здійснювати деяку обробку (адаптацію) автентичного матеріалу, але не порушуючи автентичності.

Центральною проблемою обговорень і суперечок залишається автентичність тексту як основної ланки процесу навчання. Використання автентичних неадаптованих текстів має такі переваги:

1. В оброблених навчальних автентичних матеріалах відсутні характерні ознаки тексту як особливої одиниці комунікації, втрачена авторська індивідуальність і національний колорит.
2. Оброблені і спрощені автентичні тексти значно ускладнюють розуміння при переході до текстів, що зустрічаються в реальному житті.
3. Автентичні тексти є ефективним засобом при навчанні культури іншомовної країни.
4. Автентичні тексти набагато різноманітніші за тематикою і за стилем, тому робота з ними в учнів викликає інтерес.
5. Автентичні тексти є ілюстрацією функціонування мови в природному соціокультурному контексті [10, с. 361].

Однак, необхідно пам'ятати, що застосування автентичних текстів під час навчання німецької мови на початковому етапі може стати причиною істотних труднощів за рахунок широкого спектру лексики, граматичних форм, відмінностей фонових знань представників різних культур і т.п. Тексти, які створені саме для носіїв мови, містять певні труднощі для використання їх в цілях навчання.

Важлива частина природної комунікації – це спрощення мови відповідно до потреб реципієнта. Наприклад, розмова дорослого і дитини, розмова іноземця і носія мови, рекламні тексти, туристичні брошури, мова листування тощо. Отже, можна зробити висновок про те, що «просто» не означає «не є автентичне». Обробка тексту і спеціальне складання тексту, що не порушують його автентичність, є допустимими в навчальних цілях. Тому можна вважати, що автентичність тексту і його методична обробка не взаємовиключні поняття.

Для методичної обробки навчальних автентичних текстів висуваються певні вимоги:

- використовувати автентичну граматику, лексику, фразеологію;
- дотримуватися зв'язності тексту;
- мовні засоби, які використовуються, повинні бути адекватними і відповідними до запропонованої ситуації;
- ситуація мовлення повинна бути природною;
- в тексті необхідно відображати національну ментальність і особливість культури країни мови, що вивчається;
- текст повинен бути насичений як інформативно, так і емоційно [6, с. 62].

Зазначені вище умови автентичності тексту сприяють формуванню цілісності мовного відтворення, що відрізняється від простого набору речень. Важливо, щоб матеріал сприймався як природний, що є аналогом певного реального типу тексту, наприклад: листи, інструкції, статті, реклами і т.п. Автентичність структури, змісту та оформлення тексту сприяє підвищенню мотивації і найбільш ефективному зануренню в мовне середовище.

Вивчаючи проблему автентичності завдань, дослідники розмежовують два етапи: формування та практичне застосування навичок. Виокремлюють два типи навчальних завдань: формування навичок і використання навичок (докомунікативні і комунікативні) [11, с. 455]. Завдання першого типу є неаутентичні, проте вони обов'язково потрібні для навчального процесу, оскільки формують у учнів базу до автентичного застосування німецької мови в завданнях другого типу.

Слід зазначити, що немає чіткого методично виробленого визначення завдань, визнаних автентичними. У зв'язку з цим варто з обережністю приймати твердження, що поведінка, яка є неавтентичною в реальній ситуації, може бути автентичною в ситуації під час вивчення німецької мови, інакше може виникнути ризик надмірного збільшення кола завдань, які належать до автентичних. Також неприпустимо змішувати такі поняття, як «автентичність» і «ефективність». Необхідно встановлювати чіткі рамки, які обмежують автентичну мовну поведінку від неавтентичної, незалежно від навчальної ефективності неавтентичних завдань.

До автентичних матеріалів в сучасних підручниках німецької мови належать: науково-популярні тексти, особисті листи, витяги зі щоденників, статті, жарти, реклама, інтерв'ю, коментарі на форумах, кулінарні рецепти, країнознавчі тексти. Таке жанрово-композиційне різноманіття показує студентам лексику, мовні кліше, фразеологію різноманітних сфер життя і різних стилів. Важливе значення при забезпеченні автентичності сприйняття тексту відводиться його оформленню. Наприклад, в сучасних підручниках рекламне оголошення представлено у вигляді листка, приклеєного до стіни, а стаття – у вигляді вірізки з газети, що дозволяє створити ілюзію дійсності ситуації [9, с. 20].

У переліку автентичних матеріалів часто використовуються одноразові матеріали повсякденності: оголошення, афіша, театральна програмка, анкета, опитувальник, квиток, схема проїзду, вивіска, етикетка, план, меню, рахунок, чек, карта, рекламний проспект і т.п. Специфічність таких матеріалів полягає в тому,



що вони відображають дійсність – спілкування з реальними «живими» людьми і предметами, практично справжню природну комунікацію: люди нібито самі проживають пропоновані події, вживаються в конкретні ролі, начебто вирішують реальні проблеми, наприклад: обирають професію, покупки, меню, екскурсію, заповнюють анкету тощо. Тим самим вони задовольняють свої пізнавальні інтереси [7, с. 1202].

**Висновки.** Таким чином, потрібно зазначити, що тільки за умови застосування на заняттях з німецької мови матеріалів, які були взяті з життя носіїв мови або були складені з урахуванням особливостей іноземного менталітету, культури відповідно до прийнятих в цій мові мовних норм, стане можливим ефективне навчання природної німецької мови. Використання автентичних і навчально-автентичних матеріалів, а саме природних мовних творів, створених в методичних цілях, сприятиме ефективності навчання всіх видів мовної діяльності, допоможе на заняттях німецької мови зімітувати повне занурення в природну мовну сферу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков. Обучение основным видам речевой деятельности. М., 2018.
2. Богданова Ю.З. К вопросу о профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в аграрном вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12–2 (78).
3. Богданова Ю.З. О развитии лингвострановедческой компетенции студентов аграрного вуза // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 3 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2016/03/64896>.
4. Богданова Ю.З. Аудиовизуальные технологии в процессе обучения иностранным языкам // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 12.
5. Захарченко Е.А., Тумакова Н.А. К вопросу аутентичности в обучении иностранным языкам // Молодой ученый. 2015. № 9.
6. Казакова М.А., Евтюгина А.А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. Вып. 4.
7. Лобанова Е.Ю., Тумакова Н.А. Аутентичность текста на занятии по иностранному языку // Молодой ученый. 2015. № 10.
8. Носонович Е.В. Мильруд Г.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. 2008. № 2.
9. Сулимова Л.А. Использование аутентичных материалов на разных этапах обучения иностранному (немецкому) языку // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014.
10. Шведок А.И. Сущность понятия «аутентичные материалы» в контексте обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2018. № 22.
11. Эшбоева Д.А., Ашурбоева М.Р. Сущность и классификация «аутентичных материалов» // Молодой ученый. 2014. №10.

УДК 81'373'25'366:641.55(083.12)=161.1=112.2

**Крістіна СКОРОХОД**

#### **ЛЕКСИКО-СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ПЕРЕКЛАД ТЕКСТІВ КУЛІНАРНИХ РЕЦЕПТІВ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)*

*Науковий керівник – кандидат філологічних наук Везезубенко М. М.*

*Стаття присвячена лексико-структурним особливостям та перекладу текстів кулінарних рецептів. У статті проаналізовано проблеми перекладу гастрономічної лексики, з огляду на культуру та традиції. З метою детальнішого аналізу цього виду тексту, його поділяють на три блоки: інтродуктивний, основний та заключний. У статті розглянуто наступні способи перекладу: транслітерація, експлікація та транскрибування.*

**Ключові слова:** *гастрономічна лексика, текст кулінарного рецепту, перекладацькі прийоми.*

**Постановка проблеми.** Текст кулінарного рецепту є важливою частиною гастрономічного дискурсу. Із покоління в покоління в кожному народі передавалися кулінарні традиції, завдяки яким нам відомо, чим відрізняється французька кухня від азіатської, американська від мексиканської. Гастрономічний дискурс – це система, яка відображає національно-культурні особливості певного народу. Однією з головних особливостей є те, що текст кулінарного рецепту – це складний комплекс, який відповідає не лише за лінгвістичні характеристики, а й за народні традиції. Гастрономічний дискурс реалізується в засобах масової інформації та призначений для визначеного кола читачів, що дає підстави говорити про лінгвокультурологічний аспект тексту.

Вивчення особливостей кухні іншого народу дає можливість глибше дослідити саму мову, що є надзвичайно актуальним для перекладачів. У сучасному перекладознавстві звертають мало уваги на лінгвокультурологічні особливості перекладу гастрономічної лексики та аналізу текстів кулінарних рецептів як окремих. Ця стаття розкриває результати дослідження даного виду тексту з урахуванням лексичних, морфологічних, структурних та лінгвокультурологічних особливостей.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У сучасному мовознавстві майже не приділяли увагу перекладу кулінарної лексики та аналізу тексту кулінарного рецепту як цілісної та окремої системи. Дослідження цього питання представлено у працях П. Буркової, Н. Головицької, Н. Данілової, І. Державецької, А. Земської, О. Ковальчук, А. Олянича, С. Руденко [1], де науковці вводять нове поняття: «гастрономічний» або «глутонічний» дискурс, що має екстралінгвальні характеристики (культурні, мовні, релігійні, етнічні, етикетні вподобання спільноти). Із поширенням гастрономічного дискурсу поживався інтерес до вивчення «кулінарних» жанрів. В. Жарські [2] в центрі глутонічного дискурсу вбачає аналіз та структуру кулінарної книги та звертає увагу на два головних напрями аналізу: культурний (поведінка спільноти, вибір окремих продуктів, традиції) та текстуальний (граматика, семантика, прагматика та ін.).

**Метою статті** є визначення лексичних, лінгвокультурологічних, морфологічних та структурних особливостей україномовного та німецькомовного тексту кулінарного рецепта і порівняння цих особливостей з точки зору перекладознавства.

**Виклад основного матеріалу.** Переклад кулінарних рецептів чи меню може здаватися легким завданням. Адже меню схоже на простий перелік страв, а кулінарна книга – збірник рецептів, що



складається з простих інгредієнтів та технік. Проте це так лише на перший погляд. Назва страви має повідомляти нам про її склад, спосіб приготування, й окрім того, викликати апетит. Гастрономічний дискурс характеризується культурно-специфічною лексикою. Тому у перекладача можуть виникнути проблеми з перекладом навіть інгредієнтів, якщо вони не досить поширені в нашій культурі.

Текст кулінарного рецепту відноситься до науково-популярного стилю, який передбачає доступний виклад інформації для неспеціаліста [3]. У науково-популярному тексті поєднуються раціональні і емоційні, нейтральні і експресивно-оцінні характеристики. До лексико-семантичних особливостей тексту кулінарного рецепта відносяться: неемоційна, безоцінна лексика, наявність термінів та запозичень. Терміни, що використовуються в тексті кулінарного рецепту, як правило, однозначні або мають тенденцію до однозначності, стилістично нейтральні, вільні від асоціацій. Вузькоспеціальні кулінарні терміни, як в українській, так і в німецькій мовах М. А. Косинова пропонує ділити на три групи [1]:

- терміни кулінарної професійної мови(також міжнародні): карамелізувати, панірувати/, *karameliesieren, panieren*);

- терміни основних кулінарних понять, що мають відповідники у всіх мовах (варіння, тушкування, смаження / *Kochen, Daempfen, Braten*);

- терміни, властиві лише для певної національної кухні(не перекладаються на інші мови): харчо, курчата тапака, чурчхела, равіоли / *Blini, Pelmeni, Ravioli*)

Дослідження, присвячені кулінарній тематиці [4] виступають засобами відображення картини світу, інформації про культурну та національну ідентифікацію, і функціонують в ролі культурних домінант, що відображають ставлення до процесу приготування і вживання їжі певним народом. Ще однією впливовою формою реалізації в гастрономічному дискурсі є текст кулінарного рецепта як один з найпоширеніших типів тексту, який пропагує цінності будь-якого світового етносу [5].

Тексти кулінарних рецептів, як правило, супроводжуються порадами по сервіровці страв при подачі на стіл, репрезентаційною метою яких є привабити адресата, використовуючи лексику, яка характеризує предмети: *lecker, saftig, appetitlich, schmackhaft, pikant, feinste*. Це виражено в назвах, а також в коментарях під фотографіями, в порадах від автора (чи редакції). Так, в назві багатьох страв присутня мовна метафора, яка, більш емоційно та привабливо описуючи страви або напої, збільшує впливову силу тексту кулінарного рецепта, наприклад в назвах десертів – *süße Träume, scharfer Auftakt und cremiges Finale, süße Überraschungen* [6].

Зображення як засіб презентаційної комунікації в тексті кулінарного рецепта виконує чотири основні функції :

- атрактивну
- інформативну
- експресивну
- естетичну

**Атрактивна функція** полягає в призначенні зображення приваблювати увагу адресата, впливати на емоційність і брати участь в організації візуального сприйняття тексту.

**Інформативна функція** полягає в передачі певної інформації. Зображення за допомогою наглядних образів частково відтворює інформацію, вербально виражену в тексті.

**Експресивна і естетична функції** полягають в призначенні зображення впливати на естетичні відчуття і емоції адресата, викликати бажання спробувати, приготувати ту чи іншу страву.

Доведено, що гастрономічний дискурс формується особистістю, яка прагне задовольнити свої базові потреби. Ця система представляє собою лінгвосеміотичний комплекс методів, способів та інструментів впливу на соціум при формуванні смаків та харчових бажань. Перспективним вважається детальніший опис, дослідження інших концептів, які мають відношення до гастрономічної сфери, наприклад розробка німецько-українського лінгвокультурного словника з гастрономії, написання підручників з гастрономічного дискурсу і культурі харчування різних країн [6].

В мовній організації тексту кулінарного рецепту розглядаються структурні, лексичні, морфологічні та синтаксичні особливості тексту кулінарного рецепта в кулінарній книзі і в гастрономічному дискурсі [8]. Кулінарний рецепт є малоформатним типом тексту. Відмінною рисою даного типу тексту є малий обсяг, при цьому він вміщує великий об'єм інформації. У структурному аспекті малоформатний текст характеризується простотою побудови, яка заключається в поділі тексту на три блоки [8].

**Інтродуктивний блок** складається з заголовка, переліку компонентів і їх кількості. Заголовок є обов'язковою частиною тексту кулінарного рецепту.

**В основному блоці** тексту кулінарного рецепту міститься репрезентація основної інформації, послідовність дій і маніпуляцій. Текст звичайно складається з 1-2 абзаців, які є структурно-завершеними і висловлюють цілісну думку. Членування цілого тексту на абзаци відображає логічний рух думки від однієї мікротеми до іншої.

**Заклучний блок** в тексті кулінарного тексту, що складається з декількох абзаців, як правило, містить рекомендації щодо столового етикету або повідомляє додаткову країнознавчу інформацію.

Для перекладу гастрономічних лексичних одиниць перекладач повинен бути знайомим з кулінарією мови перекладу і оригіналу, традицією написання гастрономічних текстів мовою перекладу, лексичними і граматичними особливостями, а також з культурою харчування в цих країнах [9]. Так перекладач може зіткнутися з такими текстами, як рецепти національної кухні, меню, кулінарні статті та окремо взятими



термінами гастрономічного дискурсу. Серед проблем, з якими стикається перекладач у процесі роботи, можна виокремити [9]:

- переклад назв страви;
- найменувань інгредієнтів;
- кулінарна лексика;
- найменування кількості, частини інгредієнта.

В результаті багатьох досліджень науковцями було виявлено наступні особливості адаптації німецької гастрономічної лексики в українській мові:

- фонетико-графічна адаптація;
- адаптація на граматичному рівні (зміна роду, перехід в іншу частину мови, зміна закінчення);
- формування значень (зміна значення при перекладі українською мовою)

Перед перекладачем стоїть завдання перекласти поняття таким чином, щоб вони були максимально зрозумілими іншій гастрономічній культурі. Тому вони вдаються до трьох способів перекладу, що застосовується відносно не тільки французької кулінарної лексики, а й запозичень з інших мов. При вивченні даного питання, більшість науковців дійшли до висновку, що при перекладі лексики гастрономічного дискурсу слід застосовувати наступні методи [10]:

Перший – це транскрибування (передача звукового образу слова). Завдяки транскрипції ми познайомилися з незвичними для національної кухні стравами, такими як ростбіф (roast beef), Біф Веллінгтон (beef wellington), вустерський соус (Worcester sauce), Spätzle (укр. Шпецле), Eintopf (укр. Айнтопф), Maultasche (укр. Маульташе) та ін. Проте транскрибування не завжди є доцільним, часто перекладачу необхідно використовувати прийом опису(або експлікації).

Експлікація використовується в тому випадку, коли значення реалії неможливо зрозуміти без додаткового пояснення, особливо, якщо вони мають французьке походження. Наприклад, calville (кальвіль) – це сорт яблук, гоух (ру) – соус на основі жиру та борошна. У кожній кулінарній книзі та в кожному рецепті містяться назви способів нарізки овочів: сі зле (ciselé – нарізка на дуже маленькі кубики), брюнуаз (brunoise – овочі спочатку шинкують соломкою, потім соломку перевертають і знову подрібнюють), жульєн (julienne – спосіб нарізки овочів соломкою), батоне (batonnet – спосіб нарізки брусочками), сіфле (sifflets – спосіб нарізки на скосі напівломтики) та ін.

Третій прийом, яким користуються перекладачі – це транслітерація. Відомо, що деякі назви кулінарних технік в основному походять з французької мови, а перекладаються вони способом калькування. Калькування досягається шляхом «заміни частин лексичної одиниці (морфеми) відповідниками в мові перекладу». Наприклад, фламбування (фр. flambé – горіти) [11] означає прийом кулінарної обробки, коли до страви додається певний алкогольний напій та підпалюється, щоб отримати особливий смак. Навіть звичне для будь-якої кухні поняття «панірувальні сухарі» має французьке походження, оскільки це один з кулінарних прийомів paner, що означає «посипати хлібними крихтами».

Проте незважаючи на усі доступні способи, у перекладачів виникатимуть проблеми під час перекладу гастрономічних лексичних одиниць та текстів, оскільки національна культура безумовно не збігається з іншомовною, а від так у нашій мові відсутні еквівалентні реалії.

**Висновки.** Гастрономічний дискурс – це система, яка відображає особливості національної культури. Він представлений кулінарними рецептами, які показують специфіку життя певного народу. Головною метою даного дискурсу є формування харчових переваг. Слід зазначити, що переклад кулінарних термінів не зводиться до простого пошуку еквівалентів. Перед перекладачем постає чимало труднощів, як переклад меню, рецептів, інгредієнтів, назв страв. Основною проблемою є невідповідність кулінарних традицій. І на цьому етапі перед перекладачем постає головна задача – обрати способи перекладу. Також, слід пам'ятати, що важливу роль грає обізнаність з гастрономічною лексикою та культурної сторони інших країн. Перекладач повинен розділяти рецепт на три блоки: інтродуктивний, основний та заключний. В інтродуктивному блоці наявні заголовки, невелика передісторія та перелік інгредієнтів. Основний блок характеризується викладом головної інформації, а саме як приготувати певну страву; зазвичай він супроводжується фотографіями та є структурованим для легшого сприйняття реципієнтом. В заключному блоці описуються способи сервірування та подачі страви.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бараташвили Э. Э. Лингвосомиотика глоттонической коммуникации : автореферат дис. на. соиск.учен.степ. кандидата филологических наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Э. Э. Бараташвили. – Волгоград. 2012. – 21 с.
2. Гарифова Д.Д. Сложности перевода глоттонического дискурса (на примере переводов кулинарных рецептов) [Электронный ресурс] / Д.Д. Гарифова. – 2017. – Режим доступа к ресурсу: [https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/132049/F\\_Garifova\\_159\\_161.pdf?sequence=1](https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/132049/F_Garifova_159_161.pdf?sequence=1).
3. Жарски В. Анализ кулинарного дискурса (методологические заметки) / В. Жарски // Дискурс в академическом пространстве: материалы Междунар. круглого стола. – Минск: Изд. центр БГУ, 2010. – С. 55–59.
4. Косинова М.А. Особенности терминологии гастрономического дискурса [Электронный ресурс] / М.А. Косинова. – 2018. – Режим доступа до ресурсу: <http://rep.barsu.by/bitstream/handle/data/4314/Osobennosti%20>
5. Мещерякова Л.В. Особенности французской гастрономической культуры и способы перевода гастрономической лексики на русский язык [Электронный ресурс] / Л.В. Мещерякова, К.И. Осиян. – 2016. – Режим доступа к ресурсу: [https://interactive-plus.ru/article/18312/discussion\\_platform](https://interactive-plus.ru/article/18312/discussion_platform).
6. Олянич А. В., Головицкая Н. П. Лингвокультурные характеристики немецкоязычного гастрономического дискурса: монография. – Волгоград: ИПК ФГОУ ВПО ВГСХА «Нива», 2008. – 180 с.
7. Сохань И. В. Визуальные репрезентации гастрономической культуры / И. В. Сохань // PRAХЕМА. Проблемы визуальной семиотики. – 2014. – № 1. – С. 88–96.
8. Текст кулінарного рецепта як лінгвізовізуальний феномен // Лінгвістичний освіту: професія, місія, кар'єра: Матеріали Всеросійської науково-практичної конференції (25-27 вересня 2003 року). - Ставрополь: Вид-во СГУ, 2003. - С. 87-94.



9. Тендерний аспект тексту кулінарного рецепта // Мова і соціокультурне середовище: аспекти взаємодії: Матеріали 48 науково-методичної конференції «Університетська наука - регіону» - Ставрополь: Вид-во СГУ, 2003. - С. 134-139.
10. Ундріцова М. В. Глоттологический дискурс : лингвокультурологические, когнитивно-прагматические и переводческие аспекты : дисс. ... канд. филол. наук / М. В. Ундріцова. – Москва, 2015. – 204 с.
11. Фреймова організація тексту кулінарного рецепта // Актуальні питання соціальної теорії і практики: Збірник наукових статей: В 2-х ч. - Вип. 1. - Ч. 1. - М.: Ілекса; Ставрополь: Сервісшкола, 2003. - С. 297-304.

УДК 372.881.111.22

**Катерина СКРИЛЬ****РОБОТА З ЛІРИЧНИМИ ТВОРАМИ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
 Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Токарева Т.С.

*У статті розглянуто основні напрямки роботи над ліричними творами у старших класах на уроці німецької мови. Досліджено доцільність вивчення віршів як інструмента для морально-етичного виховання учнів та їх мотивації.*

**Ключові слова:** мотивація, мотивація учня, ліричні твори, вірші, урок.

**Постановка проблеми.** Основною метою вивчення німецької мови у старшій школі є формування іншомовної комунікативної компетенції, яка передбачає активізацію та формування здібностей до міжкультурної взаємодії. Протягом останніх двох століть залишається актуальною проблема вивчення культурних та соціальних особливостей країни, мова якої вивчається.

Сьогодні нагальною вирішення вимагає питання організації процесу навчання у сучасній школі таким чином, щоб іноземна мова вивчалась як модель бачення світу цим народом та його сприйняття гуманістичних цінностей. В умовах гуманізації та гуманітаризації навчання особливого значення набуває знайомство учнів із літературою країни, мову якої вони вивчають. Володіючи універсальним впливом на учнів, тексти художніх та ліричних творів є важливим засобом залучення учнів до культури країни мова якої вивчається, включаючи їх у світ загальнолюдських і морально-естетичних цінностей. Читання оригінальних художніх текстів дозволяє в комплексі й більш ефективно вирішувати завдання, які стоять перед учителем, через засоби іноземної мови, використовуючи їх загальноосвітній, розвиваючий та виховний потенціал.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Науковою базою дослідження стали перш за все видання Веклич Ю.І. «Сучасні тенденції формування міжкультурної комунікативної компетенції в учнів середнього шкільного віку загальноосвітніх закладів», журнали «Іноземні мови», «Німецька мова в школі» та схожі за тематикою публікації Дудіч, Г.В. «Методика використання художніх текстів для сприяння розвитку усного непередготовленого мовлення на уроках іноземної мови в середніх та старших класах», Гальперіна І.Р. «Текст как объект лингвистического исследования».

**Метою статті** є аналіз значення та способів вивчення німецькомовних віршованих творів, узагальнення відомостей про психологічні особливості та мотивацію учнів старших класів, дослідження алгоритму роботи з ліричними творами на уроках німецької мови та особистісно-орієнтованої моделі діяльності учнів при роботі з віршем.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Юність - важливий період у розвитку людини, в цей період відбувається входження людини у доросле життя. Це в буквальному сенсі "третій світ", який існує між світом дорослих і дітей. Розвиток дитини являє собою постійний перехід від однієї вікової сходинки до іншої, пов'язаний зі змінами особистості дитини. Юнацький вік (або період ранньої юності) – період життя і розвитку людини від 15 до 18 років, що відповідає, зокрема, віку учнів 10-11 класів.

І юнаки, і дівчата у такому віці дуже стурбовані своєю зовнішністю, набувають схильності до самоаналізу і самокритики, що призводить до появи у них своєрідної форми егоцентризму: деяким з них здається, що інші люди постійно звертають на них свою увагу. Належність до певної соціальної групи і власне становище в ній надзвичайно важливі для учнів старших класів. Величезне значення, поряд з розгалуженими товаришескими стосунками, в юності має дружба. Юнацький канон дружби, в порівнянні з підлітковим еталоном, висуває на перший план цінності, пов'язані з розвитком самосвідомості: саморозкриття, розуміння, ширість, інтимність. Відсутність друзів переживається в цьому віці дуже болісно і сприймається як особистий недолік. Спілкування старшокласників стає більш вибірковою, змінюється співвідношення значущості інших. У багатьох питаннях, особливо в тому, що стосується дозвілля, моди, художніх смаків, вони більше орієнтуються на думку однолітків.

Старший шкільний вік – час активного світоглядного пошуку, центром якого стає проблема сенсу життя. Потреба у самовизначенні не тільки впливає на характер навчальної діяльності старшокласників, але часто і визначає її. У цьому віці формується сприйняття і переживання природи, з'являються духовні цінності. Підлітки можуть досить швидко поглинати нову інформацію, вони можуть блискавично вивчати слова, швидко розуміти граматичні структури і запам'ятовувати правила. Іноді вони роблять це набагато швидше, ніж дорослі. Однак, підлітки не можуть занадто довго концентруватися, швидко відволікаються і часто забувають книги і домашню роботу. Ці протилежні явища і поведінка є частиною когнітивного розвитку, який проходять підлітки. Фактично, в підлітковій фазі відбувається масова перебудова: виникає безліч нових нервових зв'язків, частково порушуються вже існуючі.

Звичайно, це впливає також на навчання. Підлітки - здібні учні, але, з іншого боку, їх навчання іноді здається позбавленим сенсу і безладним, що пов'язано з тим, що під час підліткової фази відбуваються



численні розвитку і зміни в мозку, які призводять до спеціалізації мозку і, як наслідок, до особливих здібностей підлітків. Але, у той же час, однак, ці зміни породжують в їх головах свого роду безлад.

Підлітки - дуже важливе співтовариство в групі однолітків. Тому не дивно, що вони активно взаємодіють в парній або груповій роботі. В даний час найбільш нудними здаються матеріали, представлені у фронтальній роботі [3, с.24]. Підлітки зазначають, що їм нудно, коли говорить тільки вчитель. Нудьга стає набагато менше при парній або груповій роботі. Разом вони раптово стають на заняттях дуже наполегливими. Насправді, підлітки поводяться інакше в присутності однолітків, ніж поодиноці. У групі вони відчувають себе не тільки сильніше і безпечніше, але і крім того у них почуття, що самотверджуються в присутності однолітків. Це пов'язано з їх упевненістю в собі. Те, що підлітки дійсно поводяться самовпевнено в присутності своїх однолітків, було підтверджено психологами в наукових дослідженнях.

Однією з найважливіших передумов для успішного навчання в повсякденному шкільному житті є мотивація, тобто готовність вчитися. Коли навчаються вмотивовані учні, вони вчать зазвичай швидше і краще. Це відноситься і до вивчення німецької мови. Психологи і викладачі постійно наголошують, що діти і підлітки протягом шкільного життя повинні розвивати свою мотивацію.

Підлітки частково внутрішньо вмотивовані: німецька мова вивчається із задоволенням, з цікавості або з метою самореалізації. Зрозуміло, є і зовнішня мотивація серед молоді: німецька вивчається, тому що це обов'язковий предмет в школі, тому що цього хочуть батьки, тому що хочеться уникнути конфліктів або отримати визнання.

Інший найважливіший фактор, що впливає на мотивацію - інтерес. Те, як учні навчаються, самотійно говорять німецькою, має вирішальне значення для мотивації. Підлітки показують свій інтерес, якщо вони хочуть дізнатися:

- щось цікаве про німецькомовні країни;
- що вони отримають нові перспективи;
- що завданням, які вони знаходять, можна кинути виклик або створити щось нове;
- що вчителі взаємно зацікавлені у володінні мовою або культурою мови, яка вивчається;
- що інші групи також хочуть брати участь в розмові.

На мотивацію також значно впливає те, що вже було вивчено. Ті учні, котрі гарно навчаються, бачать, що вони вже можуть якось застосувати те, що вони вже дізналися, а це, у свою чергу, може значно мотивувати тих, кому ще потрібно щось довчити.

Завдяки німецькомовним друзям, а також культурному змісту уроків німецької мови, мотивація може бути посилена. Однією з основних причин цьому є те, що ці речі створюють зв'язок із країною, мова якої вивчається, для молоді, а це значить, що актуальність володіння німецькою мовою відчувається одразу, а не тільки в далекому майбутньому[1, с. 78].

Вірші на уроці німецької мови сприяють естетичному вихованню учнів. Робота з віршами переслідує також практичну мету, а саме: постановка вимови, ілюстрації і запам'ятовування граматичного матеріалу, словотворчих елементів, розвитку мовлення, навчання виразного читання та ін. Звернення до поетичних творів у навчальному процесі покращує емоційну атмосферу та мотивацію учнів до вивчення німецької мови.

Необхідно, щоб особистісно-орієнтовану модель діяльності учнів при роботі з віршем склали три взаємопов'язаних стадій:

- створення "поля очікування" або асоціацій за допомогою завдань, що передують читанню вірша (спонукальної-мотиваційна фаза);
- "діалог" читача з автором у процесі читання вірша і виконання відповідних завдань (аналітико-синтетична фаза);
- особистісна "ідентифікація", тобто осмислення прочитаного за допомогою інтенсивної подальшої мовної та мовленнєвої практики (результативна фаза).

Робота над віршем вимагає правильної методичної організації. Важливим етапом при цьому є опрацювання незнайомих слів з віршів, використовуючи наочність, пояснення або переклад. Коли учні зрозуміють загальний зміст вірша, можна прослухати вірш, використовуючи інтерактивні комп'ютерні технології, або вчитель може прочитати вірш самотійно. Потім учні повторюють за диктором хором або індивідуально важкі слова і словосполучення з метою фонетичного відпрацювання інтонації та наголосів (рядки читаються по частинам і повністю).

У методиці викладання іноземних мов пропонується така система роботи над поетичними творами на уроці німецької мови: 1) коротке ознайомлення з автором вірша; 2) зняття мовних труднощів; 3) виразне читання вірша вчителем; 4) переказ і переклад вірша учнями; 5) аналіз вірша (композиція, образи твору, ідея, стиль автора і т.ін.); 6) повторне читання вірша вчителем з метою розстановки учнями пауз, наголосів у тексті; 7) хороше читання вірша вслід за вчителем по рядках; 8) читання вірша окремими учнями; 9) обговорення і оцінка віршів (чому сподобалось, не сподобалось, які викликає образи, думки, почуття); 10) порівняння наявних літературних перекладів рідною мовою, обговорення перекладів, виконаних учнями вдома.

Також, можна додати вивчення та читання напам'ять частини або всього вірша або, з метою підготовки до контрольного читання, вивчення більш важких віршів. Завдання додому: контрольне читання або читання напам'ять, літературний переклад у віршованій формі або без рими [2]. Вивчення віршів напам'ять передбачається програмними вимогами. Воно дуже добре впливає на пам'ять та концентрацію уваги, покращує знання і розуміння не тільки німецької, але й рідної мови. Внаслідок регулярного вивчення віршів



учні краще запам'ятовують інформацію зі шкільної програми та й ту, котру просто чують. Заучування віршів допомагає збагатити мовний запас школяра.

Поради, як вчити вірші німецькою мовою, подано у наступній пам'ятці для учнів: 1. Згадай все, що ти знаєш про автора. 2. Прочитай вірш та намагайся зрозуміти зміст. 3. Випиши та вивчи всі незнайомі слова. 4. Переклади вірш та познайомся з існуючими варіантами перекладу. 5. Чітко уяви собі те, що зображено у вірші. 6. Постарайся зрозуміти основну думку вірша. 7. Зверни увагу на виразні засоби, використані автором. 8. Навчись читати з правильною вимовою та виразно. 9. Вчи вірш повністю; якщо ж він великий, розподіли його на завершені смислові частини. 10. Вивчивши вірш, прочитай його вголос, потім напиши і порівняй з друкованим варіантом тексту.

На наступному занятті, після опитування учнів, наводиться повторне прослуховування віршів (можливий також запис вірша у виконанні учнів для того, щоб вони самі могли почути своє читання і проаналізувати помилки у вимові та інтонації), читання віршованих перекладів учнів, конкурс на кращий переклад.

Вибір віршів визначається лексичним або граматичним матеріалом, досліджуваним в даний момент, тематичним текстом підручника чи темою майбутньої етичної бесіди.

**Висновки.** Робота з ліричними творами на уроці є дієвим інструментом для підвищення мотивації та утримання інтересу на уроках німецької мови. Використання віршів на уроці створює емоційно сприятливий клімат у класі, дозволяє кожному учню розкрити свою індивідуальність. Поезія може бути використана як зразок сучасної автентичної розмовно-літературної мови для досягнення провідних цілей навчання і для розвитку творчих здібностей учнів. Ефективність використання поезії на уроці німецької мови значною мірою залежить від правильно організованої послідовності роботи з нею і вибору вправ, стимулюючих розумову діяльність учнів і сприяючих розвитку їх мотивації.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Веклич Ю.І. Сучасні тенденції формування міжкультурної комунікативної компетенції в учнів середнього шкільного віку загальноосвітніх закладів. / Ю.І. Веклич // матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Філологічна освіта: досвід, проблеми, перспективи (іноземна мова та методика навчання)»]. - К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. - С. 77 - 85.
2. Дудіч Г.В. Методика використання художніх текстів для сприяння розвитку усного невідготовленого мовлення на уроках англійської мови в середніх та старших класах. Режим доступу: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/metodika-vikoristannya-khudozhnikh-tekstiv-dlya-sp.html>.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. - 328 с.

УДК 811.112.2

Павло ХМАРУК

### ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ГРАФІЧНОЇ СИСТЕМИ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Хоменко Т. А.

*У статті обґрунтовано історичні риси трьох систем письма (рунічного, готського та латинського). Було виявлено часткові відмінності між літерами у ранній та пізній латинській абетці. На основі аналізу праць науковців визначено техніку створення систем письма на підґрунті грецького та латинського алфавітів та наведено способи позначення певних звуків, що внесли зміни до графічної системи німецької мови.*

**Ключові слова:** система письма, абетка, алфавіт, літера, графічна система німецької мови.

Головною **проблемою** є з'ясування походження рунічного, готського та латинського письма та алфавітів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Особливості готської мови та письма проаналізовано у працях Гухман М.М. Євченко В.В. розглядає ареальні та типологічні риси готської мови на основі писемних пам'яток. Задорожний Б.М. займався порівняльною фонетикою готської мови. Графічну систему німецької мови у її розвитку розглядали Жлуктенко Ю.О., Яворська Т.А. та інші дослідники.

**Метою статті** є дослідження особливостей становлення графічної системи німецької мови.

**Виклад основного матеріалу.** Руни – це давня германська і нордична абетка. Рунічне письмо демонструє частковий вплив латинської абетки, але в нього багато відмінностей. Руни служили не знаками письма, а знаками чарівництва й магії. Наприклад, назва таких знаків (герм. \*runo) зустрічаються у всіх давніх германських мовах: гот. runa "таємниця", дієсл. run "таємниця", "руна", "чарівний знак", двн., дс. runa, да. run "таємниця, чарівний знак" [1, с. 125]. Згідно з твердженням німецького історика Макса Вебера, західногерманський корінь \*runo можна тлумачити не як "таємниче закликання", а як "вирізаний знак". Про техніку створення рунів йдеться в деяких рунічних написах, а головною особливістю термінів її позначення є закінчення -an, яке додається в кінці до дієслова. Наприклад, \*writan» - насікати, дряпати; \*faihan» - розписувати, фарбувати; \*wurkian» - виготовляти.

Встановлено, що германське рунічне письмо виникло у I ст н.е. на базі північно-італійського алфавіту, однак були гіпотези й про грецький та латинський алфавіти як основи рунічного письма. Згідно з першою версією, серед германським племен, що вперше використали рунічний алфавіт, могли бути готи або скандинави, а за другою версією руни стали поширюватися з півдня на північ європейського континенту. Наприклад: f- \*fehu «худоба, рухоме майно»; g - \*gebo «дарунок»; j- \*jēpan «рік, сприятливий час» [3, с. 27].



Руни позначали не тільки певний звук, але й деяке поняття, тобто, інакше кажучи, вони мали назви. При цьому звучання знака збігається з початковим звуком його назви (акрофонічний принцип). Виняток становить назва руни z \*algiz, оскільки у германській не було слова з початковим z. Аналогічно передається звучання руни g (= ng). Всі 24 руни закликають до дії усі магічні сили. Основне призначення рунічних записів полягає не в повідомленні інформації, а в намірі викликати на допомогу магічні сили. Старші пам'ятки рунів належать до періоду між III та IV століттями.

Мова старших рун відрізняється схожою однаковістю, через що важко помітити які-небудь діалектні особливості. Рунічна мова II-V ст. була своєрідним «міжплеменним койне»; тобто спільною мовою для скандинавського та західногерманського ареалу. Мова молодших рунів складалася з 16 знаків. Алфавіт виник після IX ст. й поширився у вигляді двох варіантів - шведсько-норвезького й датського на території Скандинавії. На основі алфавіту молодших рун виникли «пунктовані руни». Число знаків було менше від числа звуків, а один знак міг означати кілька звуків [2].

Готське письмо було створене єпископом Вульфілою на основі грецького алфавіту близько 360-х років н.е. До наших днів дійшли п'ять основних пам'яток готської писемності: Codex argenteus – «Срібний кодекс», Codex Carolinus - Каролінський кодекс (V ст.), Codices Ambrosiani - Амброзіанські кодекси, в текстах яких містяться Послання апостола Павла, уривки з Євангелія від Матвія та інші, Codex Gissensis - Гессенський кодекс [4]. Євангеліє від Луки перекладено двома мовами. Дрібніші пам'ятки являють собою уривки коментаря до Євангелія від Іоанна, уривки готського календаря, готські глосси та інші, що мають походження з 5-6 ст. н.е.

Готський алфавіт має грецьке походження, про що свідчить форма літер та порядок їх розташування. Початкова форма літер готського алфавіту невідома і не може бути відновленою, оскільки існують відмінності у написанні літер у різних рукописах. Мова готських текстів вирізняється однаковістю, відсутністю діалектних розходжень (на відміну, наприклад, від давньонімецьких або давньоанглійських текстів). У готських текстах містяться запозичення з грецької або давньоєврейської мов. У своїй граматичній і фонетичній структурі готська мова зберігає досить архаїчні риси спільної германської мови. Готська мова виявляє помітну подібність насамперед до скандинавської, тому що західногерманські племена відокремилися від інших германських племен ще в 6-8 століттях до н.е., коли східні та північні германці продовжували мешкати на одній спільній території. Однією з особливостей є те, що всі готські тексти написані особливим алфавітом, який дістав назву вульфільанське письмо, що було створене на основі так званого грецького уніціального алфавіту в 4 ст. [3, с.33].

Готський алфавіт містить 27 знаків, однак такі літери як (f, j, h, q, r, s) запозичені з латинського алфавіту, а літери - a, u й o походять з рунічного. Букви готського алфавіту служать для позначення чисел. Дві букви (korra й samri) не мали ніякого фонетичного значення й служили тільки для позначення чисел (90 й 900). При цьому для передачі міжзубного [θ] Вульфіла використовував грецьку букву Ψ «пси», а вчені-германісти - букву b, запозичену із англосаксонського або давньоісландського алфавіту. Для передачі гот. hv (h + v) Вульфіла використав гр. букву [θ], «тега». Буква θ замінена буквою hv у пізніший період. Наприклад, форми іменників (знахідного відмінку) hlaif «хліб» і stap «місце» чергуються з формами hlaibis та stadis (родовий відмінок), а форма дієслова giban «давати» - з gaf «дав», graban копати» - grof «копав», biudan «пропонувати» - с baur «запропонував». Форма звуків, де b чергується з f, a d - с r, каже, що b й d в інтервокальній позиції були дзвінками корелятами глухих щілинних f, b, тобто означали не дзвінки вибухові b, d, а дзвінки щілинні b, d [1, с. 354]. Проривні b, d, g були позиційними варіантами дзвінких щілинних b, d, g. Ці дзвінки, як і z, чергувалися із глухими наприкінці слова. Наприклад: giban - gaf, gob «гарний» - godis (родовий відмінок), dius «звір» - diuzis (родовий відмінок).

Оцінивши зручності латинського алфавіту, його почали використовувати у записах суцільних німецьких текстів. Тодішній латинський алфавіт мав 23 літери, у прадавній своїй формі він складався з 20 літер, коли ще не було літер q, y, z. Літери j, v були не окремими знаками алфавіту, а графічними варіантами букв i та u; j з'явилася пізно, у 16 ст., і рідко вживалася. Літери i (j) та u (v) застосовувалися для позначення і голосних [i, u], і приголосних [j, v]. Літера w також виникла пізніше через злиття двох uu або vv. Знаків пунктуації в античному письмі не було, був відсутній поділ на великі та малі літери.

У 12 столітті у Європі стало поширюватися готичне письмо. Подальшим розвитком готичного шрифту в 15 ст. стала так звана «фрактура» (нім. Fraktur від лат. fractus – «ламаний»). Перші книги з готичним шрифтом з'явилися в 1473 р. в Італії. З 16 ст. готичне письмо витіснялося шрифтами на основі антикви. Деякий час готичний шрифт зберігався в Німеччині, а після середини 20 століття його перестали вживати. Зараз готичні шрифти використовують в декоративних цілях, а також для математичних позначень. У більшості європейських держав, де готичний шрифт (фрактура) знайшов більш-менш широке застосування в середні віки (Німеччина, Англія, Франція та ін.), він з часом був витіснений латинським. Тільки в Німеччині він влаштувався міцно і надовго, істотно потіснивши латинський. З 18 ст. неодноразово виникали тенденції до відмови від готичного шрифту (Ф. Шиллер, брати Грімм), але до 1945 р. він залишався в Німеччині основним шрифтом.

**Висновки.** У короткому аналізі 3-х алфавітів було виявлено факти, що вплинули на подальший розвиток німецької мови [5, с.294]. Руни виникли блнзько 200 р. У 500-800 рр. руни були спрощені у формі і їх чисельність зменшилась до 16-ти з 24 знаків. Приблизно 1400 року вони вийшли з повсякденного життя. Руни набули найбільшого поширення в Англії, а особливо у скандинавських народів.

У ході дослідження було з'ясовано загальні пам'ятки, котрі склали теоретичну основу дослідження. Кожна з них має своє походження (рунічні, готські, латинські). Пам'ятками рунічного письма вважаються





віршований напис релігійного змісту на кам'яному хресті (The Ruthwell Cross), напис на скриньці китового вуса та нортумбрійський діалект - VIII ст.

До основних пам'яток готської писемності належать за часів культури готів [1, с. 912] Codex argenteus – «Срібний кодекс» (V-VI ст.); Codex Carolinus – Каролінський кодекс (V ст.); Codices Ambrosians – Амброзіанські кодекси (V ст.); Codex Gissensis – Гессенський кодекс (V-VI ст.); дрібні пам'ятки-уристки до Євангелія від Іоанна.

Архаїчна латина представлена написом на золотій застібці з міста Пренеста (VI–V ст. до н. е.), а також уривком сакрального напису на уламку чорного каменю, що відповідає приблизно до 500 р. до н. е. Латинська мова мала значні етапи, починаючи з Архаїчного періоду (III ст. до н. е.) аж до Нового часу (XVIII ст.). До останнього періоду латинська мова залишалася міжнародною мовою науки. Нині, утративши значення мови міжнародного спілкування, латина залишається джерелом творення міжнародних номенклатур, наукової лексики.

Саме перелічені пам'ятки попередніх поколінь призвели до поступового утворення літер та слів німецької мови і її діалектів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Duden. Die Deutsche Rechtschreibung. – Mannheim: Bibliographisches Institut u. Brockhaus AG, 2006. – 910 S.
2. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – Mannheim: Bibliographisches Institut, 1998. – 912 S.
3. Ганина Н.А. Готские языковые реликты: Автореф. дис. ... доктора филол. наук / МГУ. – М., 2008. – 33 с.
4. Левицький В.В. Основи германістики. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 528 с.
5. Стеріополо О.І. Теоретичні засади фонетики німецької мови. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 316 с.

УДК 378.091:811

Ірина ЯРЧЕНКО

### ПОКАЗНИКИ СКЛАДНОСТІ АНГЛОМОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ЧИТАННЯ В 10 КЛАСІ (на основі використання програми TextEvaluator)

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету іноземних мов)  
Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Паращук В. Ю.

**Постановка проблеми.** Серед чинників, які впливають на успішність читання іноземною мовою, мовні особливості текстів, а саме їхня орфографічна та графічна системи, мовна форма текстів, жанрові характеристики, посідають важливе місце (Борецька, 2012, с. 20). Автоматизований аналіз складності навчальних іншомовних текстів є однією з найбільш досліджуваних проблем сучасної західної лінгводидактики іноземних мов (див. праці: Collins-Thompson, 2014; Dowell, et al., 2016; Graesser, et al., 2014; Pilán, et al., 2016; Pitler, & Nenkova, 2008; Sheehan et al., 2014, 2015), у той час як в Україні ця проблема залишається мало вивченою. Учителі англійської мови як іноземної не використовують комп'ютерних інструментів для визначення складності навчальних текстів на передтекстовому етапі навчання читання. А відтак, актуальним постає застосування автоматизованих засобів аналізу складності іншомовних навчальних текстів, серед яких увагу привертає комп'ютерна програма *The TextEvaluator* (<https://texteval-pilot.ets.org/TextEvaluator/>), за допомогою котрої можливо визначити вісім параметрів інформаційних навчальних текстів, які спроможні ускладнювати їхнє розуміння: синтаксичну складність (syntactic complexity), академічний вокабуляр (academic vocabulary), незнайомі слова для певного рівня володіння мовою (word unfamiliarity), лексику з конкретними значеннями (concreteness), лексичну когезію (lexical cohesion), розмовний стиль (conversational style), рівень аргументативності (level of argumentation), ступінь наративності тексту (degree of narrativity).

**Актуальність** нашого дослідження зумовлена потребою опису сучасних інструментів для автоматизованого аналізу навчальних текстів, які використовуються для розвитку компетентності в читанні учнів старшої школи.

**Мета** статті полягає в обґрунтуванні доцільності використання автоматизованої програми *The TextEvaluator* для оцінки складності навчальних текстів, які використовуються для формування компетентності в читанні на уроках англійської мови в 10 класі.

**Аналіз останніх публікацій.** Читабельність тексту, тобто складність його сприйняття під час читання, зумовлюється сукупністю якісних і кількісних характеристик тексту, серед яких дослідники цієї проблеми вказують на кількість слів в тексті, середню кількість складів у слові, у реченні, тип речення, обсяг експліцитної і імпліцитної інформації, антропонімів тощо (Газизуліна 2019; Кисельников 2015; Collins-Thompson 2014). Дослідник А. С. Кисельников наголошує на необхідності розмежовувати поняття *складності* та *трудності* тексту і стверджує, що текст із одними й тими ж параметрами зрозумілості, складності та читабельності буде уособлювати неоднакову трудність для різних читачів, залежно від їхніх суб'єктивних характеристик (рівня знань, здібностей, пам'яті тощо). Звідси, складність текстів слід розуміти як його об'єктивну рису, зумовлену лінгвальними характеристиками.

Найбільш важливим для експлікації поняття *складності тексту*, на наш погляд, є міркування про типологію когнітивних процесів, які читачі використовують при читанні, представлену в праці (Sheehan et al., 2014). Будуючи когерентну ментальну репрезентацію тексту, читачі ґрунтуються на таких чотирьох типах когнітивних процесів: (1) осмислення слів, які містить текст; (2) використання відповідних синтаксичних знань для визначення ключових пропозицій; (3) використання текстових підказок для виведення зв'язків між реченнями та більшими відрізками тексту; та (4) використання відповідних попередніх знань та досвіду для розуміння організації тексту (Sheehan et al., 2014: 189). Виходячи з цієї



моделі складності тексту, запропоновану К. Шіхан та її співавторами (2014), для успішного розуміння тексту компетентні читачі повинні володіти вміннями розуміння окремих речень, які складають текст (синтаксична складність /syntactic complexity), вміннями вилучення смислу зі слів, вжитих у тексті (жанрово-специфічні складності вокабуляру /vocabulary genre-specific difficulty), вміннями виводити зв'язки між ідеями тексту, долаючи труднощі, пов'язані з лексичною когезією (lexical cohesion), розмовним стилем (conversational style), рівнем аргументативності (level of argumentation), а також ґрунтуватись на попередніх знаннях про риторичні структури тексту (textual organization).

На практиці широке застосування знайшли формули для визначення читабельності тексту Флеша-Кінкейда, Дейла-Чалл, SMOG (Simple Measure of Gobbledygook), проте зазначені формули не враховують лексико-граматичні особливості тексту, референційну та глибоку когезію (Газизуліна, 2019: 294), тобто якісні характеристики тексту. Розвиток комп'ютерних технологій дає змогу застосовувати спеціальні програми, які дозволяють автоматично проводити аналіз якісних і кількісних характеристик складності тексту. Однією з найпопулярніших програм вважається Coh-Metrix, опис якої детально представлено в працях (див. Dowell et al., 2016; Graesser et al., 2014; McNamara et al., 2014). У центрі нашої уваги є комп'ютерна програма The TextEvaluator (<https://texteval-pilot.ets.org/TextEvaluator/>), яка досліджує усі параметри оцінки складності тексту, наведені вище. Окрім якісних показників, програма надає інформацію про загальну кількість речень, слів, середню кількість слів у реченні, кількість абзаців тощо.

**Виклад основного матеріалу.** З метою визначення рівня складності навчальних текстів для читання, представлених у підручнику “Англійська мова (10-й рік навчання) Рівень Стандарту” (Карпюк, 2018), нами здійснено аналіз 10 текстів шляхом застосування програми *The TextEvaluator*. Праналізовані тексти, які належать до різних тем, представлених у підручнику, обрано методом випадкової вибірки. Результати аналізу узагальнено в таблиці 1 та витлумачено нижче.

Таблиця № 1

**Якісні показники складності навчальних текстів для читання з підручника англійської мови для 10 класу (Карпюк О.Д., 2018)**

№ п/п	№ тексту; параметр складності	Text 1	Text 3	Text 10	Text 12	Text 13	Text 18	Text 5	Text 9	Text 6	Text 17
1	Syntactic Complexity	42	56	51	62	58	56	57	57	53	58
2	Academic Vocabulary	67	73	45	63	72	77	43	76	47	53
3	Word Unfamiliarity	72	63	54	96	88	87	76	72	73	72
4	Concreteness	47	45	64	38	57	29	69	43	50	51
5	Lexical Cohesion	43	49	34	43	54	61	53	51	39	61
6	Interactive/ Conversational Style	5	29	50	7	6	27	31	24	25	27
7	Level of Argumentation	29	36	70	7	26	7	34	47	31	68
8	Degree of Narrativity	73	41	38	79	75	77	35	62	38	67
9	TextEvaluator Complexity Score	819	869	580	1090	969	1060	660	980	770	840

Усі компоненти, окрім останнього, № 9 TextEvaluator Complexity Score, вираховуються за шкалою від 1 до 100. Так, для параметрів №№1-3, а також №7 чим вищий показник, тим вищий рівень складності тексту. І, навпаки, для параметрів №№ 4-6, а також №8 нижчі показники свідчать про вищу рівень складності розуміння тексту. Загальний показник складності тексту (overall text complexity scores) вираховуються за іншою шкалою – від 100 (найнижчий рівень) до 2000 (найвищий рівень).

Розглянемо отримані нами показники складності текстів матеріалу спостереження за тими параметрами, за якими вищі показники означають вищу складність тексту. Середній показник *синтаксичної складності* текстів (Syntactic Complexity) складає 55. Текст 1 має найнижчу складність (42), а текст 12 – найвищу складність (62). Загалом, за синтаксичним параметром тексти для читання у підручнику О. Д. Карпюк для 10 класу належать до середнього рівня складності.

За показником *академічний словник*, більшість текстів вміщує достатньо велику кількість академічної лексики, окрім тексту 10 (показник 45) та тексту 5 (показник 43). Лексики, яка належить до розмовного стилю мовлення, у текстах для читання менше 50%, що зумовлено тематичним спрямуванням підібраного матеріалу, а саме історія та культура Англії, Канади, України. Середній показник академічного словника (Academic Vocabulary) – 56.

Показник незнайомих слів (Word Unfamiliarity) коливається від найнижчого 54 (текст 10) до високого 96 (текст 12). Середній показник незнайомих слів – 75, який свідчить про те, що вчителю слід опрацювати лексику на передтекстовому етапі, інакше у процесі читання учні матимуть лексичні складнощі розуміння тексту.

Показник аргументації (Level of Argumentation), який коливається від 7 (тексти 12, 18) до 68 (текст 17), свідчить про відсутність великої складності навчальних текстів за цим параметром.

Показник за параметром конкретності слів (Concreteness), який, у першу чергу, пов'язаний із темою тексту, коливається від 38 (текст 12) до 69 (текст 5). Середній показник конкретності – 49. Менша кількість



абстрактних слів у тексті робить його зрозумілішим, легшим для сприйняття й розуміння (Кисельников, 2015:80).

Показник лексичної зв'язності, або когезії (Lexical Cohesion), коливається від 34 (текст 10) до 61 (тексти 18 та 17). Загалом усі тексти мають високу ступінь логічності й лексичної когезії, що свідчить про відсутність високої складності, зумовлену цим параметром.

Показник елементів інтерактивності/розмовного стилю (Interactive/ Conversational Style) коливається від 5 (текст 1) до 50 (текст 10). Нижчі показники за цим параметром означають вищий рівень складності тексту. Згідно з отриманими даними, проаналізовані тексти демонструють показники інтерактивності в діапазоні 5-50, що може створювати складність розуміння тексту.

Показник рівня наративності (Degree of Narrativity) коливається від 38 (текст 6) до 79 (текст 12), тобто за цим параметром (нижчий показник → вища складність) не зафіксовано значної складності текстів.

Середній показник загальної складності текстів складає 855. Текст 6 має найнижчу складність (660), а текст 12 – найвищу складність (1090) серед усіх текстів корпусу матеріалу спостереження. Однак, згідно із загальною шкалою від 100 до 2000, складність проаналізованих текстів, які знаходяться в діапазоні показників 660-1090, не є високою.

Отримані дані засвідчили нерівномірність лінгвістичних особливостей текстів, представлених у підручнику англійської мови для 10 класі (Карпюк, 2018), які здатні зумовлювати складності їхнього розуміння у процесі читання.

Відомо, що на продуктивність сприймання й розуміння учнями навчальних текстів також впливають такі кількісні чинники, як кількість слів, речень, абзаців у тексті, тому що вони утворюють композиційно-структурні й візуалізаційні особливості тексту. Отож, у Таблиці 2 подано результати аналізу кількісних характеристик навчальних текстів нашого корпусу матеріалу спостереження.

За параметром *кількість слів* проаналізовані тексти складаються від 168 до 388 слів, тобто не є рівномірними: так текст обсягом 168 слів майже вдвічі довший ніж текст обсягом 388 слів. За параметром *кількість речень*, тексти також демонструють варіативність – від 10 до 31 речення. За параметром *середня кількість слів у реченні*, речення проаналізованих текстів складаються з 13 (найменша кількість в матеріалі спостереження) до 18 слів (найбільша кількість). Наступний параметр – *середня кількість абзаців* у тексті, виявив найбільшу варіативність: проаналізовані тексти вміщують від 1 до 8 абзаців. При цьому наповнюваність абзаців словами також значно варіює: від 48 слів до 168, що майже вчетверо більше.

Таблиця № 2

**Кількісні характеристики навчальних текстів із підручника англійської мови для 10 класу**

	Text 1	Text 3	Text 10	Text 12	Text 13	Text 18	Text 5	Text 9	Text 6	Text 17
1 Word Total	274	302	282	364	280	388	343	433	214	168
2 Sentence Total	21	17	19	20	19	23	21	31	15	10
3 Average Words per Sentence	13.0	17.8	14.8	18.2	14.7	16.9	16.3	14.0	14.3	16.8
4 Paragraph Total	4	6	2	4	3	8	3	4	3	1
5 Average Words per Paragraph	68.5	50.3	141.0	91.0	93.3	48.5	114	108	71.3	168

Середні показники кількісних характеристик навчальних текстів у підручнику для 10 класу зафіксовано такі: середня кількість слів у текстах – 304, середня кількість речень – 19, середня кількість слів у реченнях – 16, а середня кількість абзаців – 4.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** За результатами автоматизованого аналізу навчальних текстів підручника англійської мови для 10 класу засобами програми The TextEvaluator встановлено, що середній загальний рівень їхньої складності становить 855, що відповідає рівням володіння англійською мовою A2 -B1, у той час, як для учнів старшої рекомендовано рівень B1+. Виявлена значна варіативність між текстами за параметрами складності, які корелюють з такими якісними характеристиками, як інтерактивність та рівень аргументативності. Згідно з кількісними параметрами, тексти виявляють значні відмінності в кількості абзаців та в наповнюваності їх словами.

Дані вибіркового аналізу текстів потребують уточнення в процесі цілісного аналізу вербального інформаційного складника текстових матеріалів підручника.

**Перспективи** подальших наукових досліджень можуть охоплювати визначення експериментальним шляхом тих показників складності, які зумовлюють найбільші труднощі розуміння іншомовного тексту, з'ясування того, які якісні й кількісні характеристики тексту зумовлюють найбільші складності у процесі його розуміння.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борецька, Г. Е. (2012). Методика формування іншомовної компетентності у читанні. Іноземні мови. № 3:18–27. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/im\\_2012\\_3\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2012_3_5)
2. Газизулina Л. Р. (2019). Сложность и читабельность как критерии оценки учебного текста при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Мир науки, культуры, образования, № 1 (74): 372-374.
3. Кисельников А. С. (2015). К проблеме характеристик текста: читабельность, понятность, сложность, трудность. Филологические науки. Вопросы теории и практики. В 3 ч. Ч. 2., № 11 (53): 79–84.
4. Collins-Thompson, Kevyn (2014). Computational assessment of text readability: A survey of current and future research. International Journal of Applied Linguistics, 165: 97-135. DOI: 10.1075/itl.165.2.01.col.



5. Dowell, N., Graesser, A., & Cai, Z. (2016). Language and discourse analysis with Coh-Metrix: Applications from Educational material to learning environments at scale. *Journal of Learning Analytics*, 3(3): 72–95. <http://dx.doi.org/10.18608/jla.2016.33.5>
6. Graesser, A. C., McNamara, D. S., Cai, Z., Conley, M., Li, H., & Pennebaker, J. (2014). Coh-Metrix Measures Text Characteristics at Multiple Levels of Language and Discourse. *The Elementary School Journal*, 115(2). doi:10.1086/678293
7. McNamara, D. S., Graesser, A. C., McCarthy, P. M., & Cai, Z. (2014). *Automated Evaluation of Text and Discourse with Coh-Metrix*. Cambridge University Press.
8. Pilán, I., Vajjala, S., & Volodina, E. (2016). A readable read: Automatic assessment of language learning materials based on linguistic complexity. *International Journal of Computational Linguistics and Applications*, 7(1): 143–159. URL: <http://www.ijcla.bahripublications.com/2016-1/IJCLA-2016-1-pp-143-159-preprint.pdf>
9. Pitler, Emily, & Nenkova, Ani. (2008). Revisiting Readability: A Unified Framework for Predicting Text Quality. *Proceedings of the 2008 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*. Association for Computational Linguistics, 186–195.
10. Sheehan, Kathleen & Kostin, Irene & Napolitano, Diane & Flor, Michael. (2014). The TextEvaluator Tool: Helping Teachers and Test Developers Select Texts for Use in Instruction and Assessment. *The Elementary School Journal*. 115: 184-209. 10.1086/678294.
11. Sheehan, K.M., Flor, M., Napolitano, D. & Ramineni, C. (2015). Using TextEvaluator® to Quantify Sources of Linguistic Complexity in Textbooks Targeted at First-Grade Readers Over the Past Half Century. *ETS Research Report Series*, 1-17. doi:10.1002/ets2.12085
12. The TextEvaluator. URL: <https://texteval-pilot.ets.org/TextEvaluator/>

**ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ**

13. Карпюк О.Д. Підручник. Англійська мова 10 клас. URL: <https://bigl.ua/p1007095637-pidruchnik-anglijska-mova>



УДК 94 (477.65)“1904/1905”

Яніна БІГУН

**РОБОТА СЕСТЕР МИЛОСЕРДЯ ПІД ЧАС РОСІЙСЬКО-ЯПОНСЬКОЇ ВІЙНИ 1904–1905 рр.**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Марченко О. М.

У статті розкривається участь сестер милосердя Російської імперії у наданні медичної допомоги пораненим і хворим під час російсько-японської війни 1904–1905 рр., з'ясовуються складнощі організації медичної справи на фронті, висвітлюється повсякденне життя медсестер, ставлення до них російського суспільства, солдатів.

**Ключові слова:** сестри милосердя, російсько-японська війна 1904–1905 рр., поранені, хворі, жіночий рух.

**Постановка проблеми.** Сучасний період характеризується активним розвитком жіночого руху, зростаючою роллю жінок у суспільному житті. Але такий стан утвердився не відразу. Жінки домагалися цього протягом тривалого часу, долаючи значні труднощі та складності. Зараз актуальності набуває дослідження професійних занять жінки, й, зокрема, медичної діяльності сестер милосердя під час російсько-японської війни 1904–1905 рр.

**Аналіз досліджень і публікацій.** В історії жіночого руху діяльність сестер милосердя займає важливе місце, оскільки вони є прообразом сучасних медичних сестер. Про їхню підготовку та про застосування жіночої праці на війні пише А.А. Шибков [9], А.В. Постернак [7], П.П. Щербініна (досліджує жіноче сприйняття війни) [10], М.О. Беляков (редактор книги-альбому «Сестри милосердя в Росії») [8], Ю.М. Іванова (підготувала книгу «Найхоробріші з прекрасних: Жінки Росії у війнах», у якій висвітлила участь жінок, зокрема, й у російсько-японській війні) [4]. Українські автори Л.Ф. Луцук, В.Р. Малюта, В.І. Мельник підготували збірник про історію сестринського руху [5].

Цінним джерелом з організації медичної справи, повсякденного життя лікарів, медичних сестер під час російсько-японської війни 1904–1905 рр. є спогади військового лікаря В.В. Вересаєва, безпосереднього учасника подій [2]. Він яскраво зобразив складності фронтового й тилового життя медичних працівників.

**Метою статті** є висвітлення діяльності сестер милосердя під час російсько-японської війни 1904–1906 років.

**Виклад основного матеріалу.** Російсько-японська війна 1904–1905 років показала неготовність військово-медичної служби російської армії до масового прийняття хворих та поранених. Медичних сестер, лікарів, санітарів не вистачало. Після початку військових дій із Японією в Росії була проведена мобілізація на війну медичного персоналу (лікарів, фельдшерів, сестер милосердя) із запасу. Але їх не вистачало, тому на фронт прибувала значна кількість волонтерів, які часто були недостатньо підготовлені. У госпіталях працювали лікарі, які також не мали достатнього досвіду військово-медичної практики. Це були психіатри, дитячі лікарі, акушери, які були мало пристосовані для проведення операцій і лікування поранених солдат і офіцерів. Були мобілізовані лікарі та фельдшери, які давно вже покинули лікувальну практику й займалися іншими видами діяльності [6, с. 123]. У перші тижні війни повсюдно стали відкриватися курси сестер милосердя, але вони були короточасні (від півтора до трьох місяців), тому не давали ґрунтовної підготовки, що впливало надалі на якість надання медичної допомоги пораненим.

Першими на фронт відправилися сестри милосердя з громад: Хрестовоздвиженської, Маріїнської, Єлизаветинської, Білостоцької та інших. Керівництво громад із певною недовірою ставилися до нових прибулих у громади жінок, і ставка робилася на перевірених у попередніх війнах та мирній медичній практиці в цивільних лікарнях сестер милосердя.

Що ж стало мотивом для жінок їхати на Далекий Схід, на війну, працювати в госпіталях? Учасник війни, лікар одного з військових госпіталів В.В. Вересаєв у своїх спогадах вказує на такі мотиви росіянок. На війну з цікавістю (пізнати світ) і душевним підйомом (проявити себе, знайти особисте щастя) їхали молоді дівчата, які тільки закінчили навчальні заклади, і стояли перед вибором майбутньої долі. Як і в періоди війни Росії XIX ст. охоче йшли в сестри милосердя вдови, які задихалися в мирний час вдома від нудьги й одноманітності життя. Їхали на війну й заміжні жінки, якщо їхнє життя в сім'ї було нещасливим. Траплялися й авантюристки, шукачі пригод, гострих відчуттів. Направлялися на Далекий Схід і жінки-аристократки, котрі були найбільш непотрібними на війні, оскільки не бажали виконувати обов'язки сестер милосердя, відмовлялися підкорятися лікарям і робили лиш те, що вважали за потрібне, часто влаштовували бенкет зі штабними офіцерами. Мало користі було також від дружин офіцерів, які відправлялися на фронт тільки для того, щоби бути поряд із коханим чоловіком. Деякі сестри були взяті на службу за протекцією військового командування через особисті симпатії. Їхали й навчений медичний персонал, щоби підвищити свій професійний статус [2, с. 231].

Хоч у пресі, серед громадськості й був поширений патріотичний настрій, обурення нападом японців на російську армію, але таких широких патріотичних почуттів, які були під час Кримської війни, чи слов'янофільських настроїв, як були під час російсько-турецької війни, у бійні на Далекому Сході вже не було. Вважалося, що війна буде короткою та переможною. Існував і меркантильний інтерес – більше



заробити коштів у надії повернутися в Росію, щоб розв'язати свої життєві проблеми (праця сестер милосердя у війнах XIX ст. мала переважно безкорисливий характер). Постернак А.В. зазначає, що значна кількість волонтерок намагалися навіть обманом потрапити на фронт [7, с. 151].

Якщо сестри милосердя в мирний час у громадах отримували 5, 20 чи 30 крб у місяць, то на Далекому Сході в складі загонів Червоного Хреста їм видавалося по 125 крб подорожніх і по 30 крб зарплатні в місяць (3900 грн на сучасні кошти (наші підрахунки – **Я.Б.**), а також 10 крб добових (1300 грн). Сестри військового відомства отримували 90 крб у місяць (11700 грн), плюс добові по 1,5 крб (200 грн). Старший лікар госпіталю отримував 500 крб (65000 грн), молодший лікар – 350 (45500 грн), фармацевт – 125 (16250 грн), санітар – 30 крб у місяць (3900 грн) [10, с. 369]. Отже, сестри милосердя, які перебували під егідою Червоного Хреста чи волонтери, у пошуках вищої платні переходили працювати в госпіталі військового відомства, де платили краще.

За підрахунками Ю.М. Іванової, у період російсько-японської війни 1904–1905 рр. в госпіталях, лазаретах, санітарних потягах та інше служили понад три тисяч сестер милосердя, жінок-лікарів, фельдшерниць, сиділок [4, с. 75]. За соціальним статусом це були селянки, міщанки, дворянки, дочки купців, чиновників, військових, священників та інше. Серед сестер милосердя зустрічалися і представниці князівських, відомих родин: чотири з роду Урусових, три – Шаховських, дві – Шереметьєвих, Оболенських, Гагаріних, Апраксіних, Шувалових, Бутурліних, Ю.А. Редигер, А. Логінова-Радецька та ін. [4, с. 77].

Інкони на театрі військових дій були зразу декілька представників однієї родини. Так, у Лівлянському лазареті старшою сестрою милосердя служила княжна М.П. Лівен; уповноваженим Червоного Хреста – князь П.П. Лівен; у лазареті Порт-Артура – сестра милосердя княгиня Л.П. Лівен. Разом працювали в лазаретах на Далекому Сході сестри Первозванські, Дьяконови, Іванови, Оберемченко, Стороженко, Федюніні [4, с. 78].

Сестри милосердя працювали в госпіталях, які формувалися на фронт різними інституціями: військовим міністерством, дворянською організацією, громадами сестер милосердя, товариством Червоного Хреста та ін. Особливою популярністю користувалися сестри милосердя, які були підготовлені земствами (було сформовано земствами й направлено на фронт 21 спеціальних санітарних потягів) [10, с. 368].

З початком російсько-японської війни Є.Ф. Романова організувала Особливий комітет допомоги воїнам, при якому у великому кремлівському палаці був створений склад пожертвувань на користь воїнів: там заготовляли бинти, шили одяг, збирали посилки, формували похідні церкви [3, с. 14].

Під час війни 1904–1905 рр. поряд із госпіталями, лазаретами, які діяли на сухопутному фронті, створювалися і плавучі лікувальні установи, у складі котрих жінки служили лікарями, сестрами милосердя, сиділками, фельдшерами. На думку Ю.М. Іванової, це був перший випадок використання росіянок і медичних установ російського флоту [4, с. 77].

Умови розміщення сестер милосердя в прифронтовій смузі були часто незручними. Вони мешкали в приміщеннях, які були не придатними для проживання, існували проблеми з постачання харчами, через скупченість людей були мінімальні зручності. Так, за спогадами очевидців, для сестер Георгіївської громади в будинку намісника в Мукдені була відведена тільки одна кімната, у якій тулилися 15 сестер. Ліжка поставити було неможливо, і жінки спали на підлозі на спальних мішках. Харчувалися в наметі в напівтемряві. Сестри постійно відчували нестачу необхідних матеріалів і предметів побуту: змінної білизни, теплої одягу, взуття. Створення комфорту для військового керівництва й уповноважених Червоного Хреста було важливіше для інтендантів, ніж турбота об організації нормальних умов побуту для сестер милосердя [10, с. 374].

Більшість жінок на цій війні переживало психологічний шок, оскільки раптом змінювалося все: умови життя, праця, коло спілкування. За твердженнями А.В. Постернак, життя на перев'язочних пунктах була нервозною та напруженою. Як згадувала сестра милосердя О. Пашенко: *«Смерть уже нас не вражала, але муки живих людей такі різноманітні й такі жахливі в цьому різноманітті, що ніяка звичка не могла примирити з ними, і кожний раз перевертало душу»* [7, с. 152].

Багато сестер милосердя розуміло, що війна є непотрібною для росіян і вона є тяжким тягарем для населення. Так, у мемуарах сестра В.М. Слепченко вказувала: *«Моя душа страждала, розум відмовлявся розбиратися, що і для чого ця страшна війна»* [10, с. 375]. А лікар В.П. Кравков зізнався: *«Плачу й невимовно страждаю від безмежного жаху війни, при вигляді людських мук. Відчуваю, що того і гляди збожеволію»* [10, с. 375].

Незважаючи на життєві незручності, багато сестер милосердя проявляли спокій, мужність перед небезпекою. Наприклад, при обстрілі госпіталів серед розривів снарядів вони продовжували надавати допомогу пораненим. При відступі сестри віддавали свої екіпажі й накидки пораненим, а самі в тувельках і білих операційних халатах йшли всю дорогу по бруду, переходили вброд річки [6, с. 125].

З іншого боку, на думку А.В. Постернака, мав місце «комплекс санітарки». Працелюбні жінки наводили в палатах чистоту й порядок, але клопотати перед лікарями про потреби хворих і поранених не збиралися. Вони вважали, що *«іхній обов'язок – не турбувати лікаря через погану вечерю, скарги хворих. Формально вони мали рацію й воліли ні в що ніколи не втручатися»* [7, с. 159]. Багато сестер визнавали, що вони готові були все терпіти заради своїх сімей, які треба було годувати й заради утримання яких вони опинилися в госпіталях.

Російсько-японська війна супроводжувалася епідеміями дизентерії, черевного тифу та іншими інфекційними захворюваннями, особливо влітку. Ці хвороби виводили зі строю сотні тисяч воїнів. Разом із ними хворів і медичний персонал. Траплялися випадки, коли японці обстрілювали, не дивлячись на



підписані ними конвенції Червоного Хреста, санітарні потяги та госпіталі. Біля двохсот сестер милосердя попали в полон під Порт-Артуром. Їм було запропоновано повернутися в Росію, але вони відмовилися й доглядали за пораненими. Наприкінці січня 1905 р. вони покинули місто й виїхали в Росію, оскільки поранених росіян японці розглядали як полонених і відправили їх у Японію [10, с. 377].

Точних даних про втрати серед медичного персоналу в період російсько-японської війни 1904–1905 рр. не збереглося. Відомо, що сестри милосердя Гребковська, Шаркова, Оболенська, Самікіна, Ларіонова загинули, виконуючи свій обов'язок. Дві сестри милосердя – Ястребова та Неверова – покінчили життя самогубством. 28 сестер милосердя покинули театр військових дій через хворобу, перевтому та життєві обставини, що становило всього 1% від направлених на фронт медперсоналу [10, с. 378].

Отже, повсякденні фронтіві реалії сестер милосердя були дуже важкими й непередбачуваними. Однак, крім побутових негараздів, сестри милосердя вимушені були стикатися зі свавіллям деяких військових лікарів і госпітального керівництва, рішення яких вони повинні були виконувати неухильно. Траплялися й випадки сексизму. Оскільки у військових госпіталях служили переважно незаміжні жінки, це вело до виникнення «службових романів».

За споминами лікаря В.В. Вересаєва: *«Полкове свято нікому не було святом, якщо не вдавалося запросити на нього хоч би двох-трьох сестер... На фронті їх наполегливо запрошували на обіді командувачі арміями, знайомство з ними домагалися блискучі гвардійці»* [2, с. 232]. Навіть якщо сестри милосердя просто прогулювалися, то всі зустрічні військові *«оберталися на них, оглядали їх, і, здається, звернуть собі шию, дивлячись назад, на сестер, які проходили»* [2, с. 232].

Втім, для деяких росіянок така підвищена увага чоловіків була цілком очікуваною та приємною. Деякі сестри носили модні зачіски, наносили косметику, парфуми, самі охоче відкрито фліртували з офіцерами. Переважно волонтерки навіть вдало виходили заміж за військових лікарів, офіцерів, військових керівників, що було неможливо під час війн Росії в XIX ст. Так, хірург В.Ф. Войно-Ясенецький в 1904 р. у складі загону Червоного Хреста був призначений завідувачем хірургічним госпіталем у Читі, де познайомився зі своєю майбутньою дружиною сестрою милосердя А.В. Ланською [10, с. 380]. Були і шлюби між сестрами милосердя та російськими солдатами.

Сестри милосердя по-різному ставилися до постійних залищів військових. В.В. Вересаєв зазначав, що більшість із них не звертали увагу на своїх залищальників. Деякі сестри ображалися на двозначні жарти чоловіків. Інколи сестрам доводилося звертатися до керівників госпіталів із проханням захистити їх від надмірно нав'язливих залищів офіцерів. Деякі настирні у своїх діях лікарі або офіцери *«отримували по фізіономії від своїх фельдшерниць і сестер за непристойні вчинки»* [2, с. 149].

У районах розташування армії заборонялося перебувати жінкам-проституткам. Але все ж таки вони попадали на потяги й добиралися в російську армію. Деякі з цих жінок використовували одяг сестер милосердя для попадання в армію, що породило чутки про доступність жінок-медичних працівників на війні. Так, у спогадах учасників війни відзначалося, що серед нижніх чинів, які поверталися після демобілізації в Росію, часто відзначалася ненависть до сестер милосердя. Солдати часто говорили про них із презирством, були поширені про них безсоромні анекдоти. На питання: *«Були й хороші сестри?»*, – солдати відповідали: *«Не бачив таких, а ось таку бачив»*, – і слідував огидний анекдот [10, с. 383].

У масовій свідомості чистий образ сестри милосердя з її готовністю до самопожертви та щирої допомоги пораненому, який був показаний у літературі і згадках після Кримської та російсько-турецької війн, був майже витіснений у цю війну типом сестри із зачіскою, духами, елегантним одягом, що так було несхожим на тих, кого солдати звикли називати «сестричками». Загалом у суспільстві ставлення до сестер милосердя було не досить трепетним. Були випадки, коли майно сестер розкрадалося й вони поверталися в Росію без нічого. Військовий лікар Л.М. Василевський констатував: *«Добре ім'я сестри було сильно підірване під час злощасної російсько-японської війни; позбавлена історичної необхідності й, головне, внутрішнього виправдання, ця війна, природно, висунула багато бажання пригод і легковажності у всіх сферах, у тому числі й серед медичного персоналу»* [1, с. 38].

Усього за російсько-японську війну 1904–1905 рр. було нагороджено понад півтори тисячі жінок, з них понад тисяча – золотими і срібними медалями на Аннівській стрічці, біля півтори сотні – золотими і срібними на Георгіївській стрічці, понад 60 – золотими і срібними на Станіславській стрічці, деякі на Володимирській, Андріївській, Олександрівській стрічках, тобто понад половина учасниць війни були відзначені тими чи іншими нагородами, а деякі – двома й більше [4, с. 79].

Лікар В.В. Вересаєв так характеризував систему отримання нагород у період війни, коли *«штаби кипіли незліченними представленнями до нагород, які посипалися, як із рогу достатку»* [2, с. 215]. Бойові нагороди отримували інтенданти, контролери, тилові лікарі, сестри милосердя, які працювали далеко в тилу. Сестрам милосердя ці нагороди також видавалися інколи оптом із зазначенням, що *«вони перев'язували поранених під вогнем ворога»*, навіть якщо ті й не чули пострілів. Деякі сестри отримували свої нагороди лише за знайомство з керівництвом [2, с. 219].

Після російсько-японської війни багато сестер милосердя поривали з громадами Червоного Хреста, вважаючи їх інституціями, де вони зазнавали експлуатації. Нерідко сестри поверталися з театру військових дій із підірваним здоров'ям і потребували медичного нагляду. Ці проблеми лежали переважно на їхніх плечах. Уряд та військово-відомство не вважали себе зобов'язаними надавати допомогу в працевлаштуванні й підтримки сестер-волонтерок. Їхня участь обмежувалася організацією в окремих провінційних містах бюро для запису таких жінок і розміщення; надавалася їм невелика матеріальна допомога, яка мала одиничний характер [10, с. 386].



**Висновки.** На відміну від війн у XIX ст. сприйняття сестри милосердя в роки російсько-японської війни 1904–1905 рр. перетерпіло серйозні зміни. Замість шанобливого ставлення до жінки-медсестри, яка виконували свій обов'язок, зараз вона стала для фронтників символом розпусти, хоча траплялися (більшість медсестер) і самовіддані медичні працівники, які належно виконували свій громадський обов'язок. Досвід війни призвів до перегляду системи підготовки сестер милосердя. Увага зверталася вже на позагромадську форму підготовки сестер милосердя (у вигляді курсів), яка б забезпечила достатню кількість запасних сестер і навчала жінок не тільки навичкам надання медичної допомоги, а й можливість отримати медичну професію.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Василевский Л.М. По следам войны: впечатления военного врача. Петроград: тип. Имп. Ник. воен. акад., 1916. 82 с.
2. Вересаев В.В. На японской войне. Т. 3. Москва.: Правда, 1961. С. 6–267.
3. Волошун П.В. Благотворительная деятельность как сфера повседневной жизни великой княгини Елизаветы Федоровны в России конца XIX–начала XX века: авт. дисс. канд. истор. наук: 07.00.02. Тверь, 2014. 23 с.
4. Иванова Ю.Н. Храбрейшие из прекрасных: Женщины России в войнах. Москва: РОССПЭН, 2002. 266 с.
5. Історія медицини і медсестринства: навчальний посібник (ВНЗ I-III р. а.) / Л.Ф. Луцки, В.Р. Малюта, В.І. Мельник та ін. Київ: Всеукраїнське спеціалізоване изд-во «Медицина», 2018. 376 с.
6. История русско-японской войны / редакторы-издатели М.Е. Бархатов, В.В. Функе. СПб.: Товарищество Р. Голике и А. Вильборг, 1909. Т. 5. 256 с.
7. Постернак А.В. Очерки по истории общин сестер милосердия. Москва: изд-во «Свято-Дмитриевское училище сестер милосердия», 2001. 304 с.
8. Сестры милосердия России / под общ. ред. Н.А. Белякова. СПб.: СПбГМА, 2005. 289 с.
9. Шибков А.А. Первые женщины-медики России. Л.: МЕДГИЗ, 1961. 262 с.
10. Щербинин П.П. Военный фактор в повседневной жизни русской женщины в XVIII – начале XX вв.: монография. Тамбов: изд-во «Юлис», 2004. 509 с.

УДК 94 (100) «12/13»

### Олександр БРЮХОВЕЦЬКИЙ СОЦІАЛЬНИЙ СКЛАД РЕМІСНИЧИХ ЦЕХІВ У XIII–XIV СТ. (НА ПРИКЛАДІ ПАРИЗЬКОЇ ГРОМАДИ)

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету історії та права)  
Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Пономаренко Л. В.

У статті розкривається соціальна структура ремісничих цехів середньовічної Франції на основі джерела «Книги ремесел», складеним Е. Буало, з'ясовується статус, повноваження, роль майстра, підмайстра, учня у житті містян Парижу XIII–XIV ст.

**Ключові слова:** ремісники, цехи, середньовічне місто, майстер, підмайстер, учень.

**Постановка проблеми.** Виробничою основою середньовічного міста у XIII–XIV ст. було ремесло. Головну частину міського населення становили ремісники, які були об'єднані в особливі спілки – цехи. Дослідження організаційної структури, виробничої діяльності, повсякденного життя ремісників у сучасній медієвістиці є актуальним і стає предметом дослідження новітніх історичних шкіл, таких як культурна антропологія, соціальна антропологія, мікроісторія, історія повсякденності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідженню соціальної структури середньовічного західноєвропейського міста присвятили свої роботи В.В. Стоклицька-Терешкович, яка одна з перших у радянській історичній науці займалася питанням вивчення історії феодальних міст [11], М.П. Граціанський (детально проаналізував паризькі цехи на основі «Книги ремесел», складеним Е. Буало [2], М. Фрейберг (вивчав французьке ремесло) [12], Ф.Я. Полянский (розглядав соціально-економічну політику середньовічних цехів) [6], Я.А. Левицький (вивчав англійські міста) [4], А.А. Сванідзе (досліджувала ремісництво Швеції [17], Л.А. Петрушенко (розглядав повсякденне життя містян [9], А.Л. Ястребіцька (зобразила життя людей у країнах Західної Європи в XI–XIII ст. [13]. Важливим для розуміння повсякденності середньовічних людей є доробки Жака Ле Гоффа [1]. Одним з основних джерел для написання статті послужила «Книга ремесел» Етьєна Буало, або її ще називають «Регістри ремесел і торгівлі міста Парижа», записана приблизно в 1268 р. за розпорядженням прево Парижа Етьєна Буало, чие ім'я поєдналися з назвою збірника [7, 8]. Це один із найбільш яскравих джерел з історії не тільки паризького ремесла XIII ст., але й середньовічного цехового устрою загалом.

**Метою статті** є розгляд соціальної структури цехів середньовічної Європи в XIII–XIV ст. (на прикладі Парижу, звертаючись до джерела «Книга ремесел» (XIII ст.), розкриття статусу, повноваження, ролі майстра, підмайстра, учня, показ їх взаємин.

**Виклад основного матеріалу.** Основними посадами в цехах були учень, підмайстер та майстер. На думку В.В. Стоклицької-Терешкович, окремі ланки цієї ієрархії могли випадати. Так, учеництва в брссельських цехах у XV ст., де вже сформувалися елементи капіталістичного виробництва, не було [11, с. 90].

Повсюдність учнівства в середні віка пояснюється властивою середньовічному ремеслу формою поділу праці, де кожен працюючий повинен був знати певне коло робіт, відповідно до ремесла. А відтак, витікала необхідність вивчити ремесло, що спонукало необхідність учнівства для кожного, хто хотів стати ремісником. Згідно з «Книгою ремесел» багато цехів намагалися детально визначити правила учнівства, піддавалося обмеженню та регламентації й кількість учнів у Франції. Доступ до учнівства був відкритий для будь-якого охочого. Походження учня, його вікові критерії до уваги не бралися. Так, у «Книзі ремесел»





зазначалося, що серед кушнірів поряд із дуже молодими хлопчиками серед учнів траплялися й люди сімейні (статут LXXXIII) [8, с. 202].

Щодо кількості учнів, які одночасно перебували в майстра для навчання, то згідно з «Книгою ремесел» воно не завжди піддавалося регламентації. Так, з 100 цехів 32 цехи користувалися правом «брати скільки учнів, стільки їм задумається», наприклад, мельники, торговці зерном, хлібом, рибою, виробники олов'яного посуду, залізного дроту, кольчуг (статути II, III, IX, XII, XXIII, XXVI) [7, с. 316, 318, 320, 323, 335, 337].

У більшості ж цехів майстер міг брати тільки одного учня, наприклад, різники-скульптори, ліхтарники, повара (статути LXI, LXVII, LXIX) [8, с. 175, 180, 182]. Деякі цехи дозволяли майстру брати двох учнів, наприклад, галантерейник, виробники сідел (статути LXXXV, LXXXVIII) [8, с. 188, 194]. Крім цих сторонніх учнів, майстер міг брати учнів із числа своїх родичів, наприклад, прядильники шовку (статут XXXV) [7, с. 340], виробники льону (статут LVII) [8, с. 172]. Отже, кількість учнів у майстра залежала від технічної складності ремесла (чим складнішим було виробництво продукції, тим більше потребувалося помічників). Терміни навчання були однакові в різних цехах. Цехові статути зазвичай призначали термін навчання мінімум, а максимум залежав від взаємної угоди сторін. Мінімальний термін – два роки – був у кухаря (статут LXIX) [8, с. 182], а найбільший – 12 років – у виробників чоток із раковин і коралів (статут XXVIII) [7, с. 342]. В останньому випадку майстер якомога довше користувався дармовою працею учня. У більшості випадків термін навчання становив 8 років.

Плата за навчання була неоднаковою в різного роду цехах. У «Книзі ремесел» вона коливається між 20 су (в цеху прядильниць на великих веретенах) (статут XXXV) [7, с. 345] і 160 (у сідлярів) (статут XXXV) [8, с. 194]. У кожному окремому цеху плата майстру залежала від кількості років навчання. Чим менше термін навчання, тим більше плата, і навпаки. Як зазначав М.П. Граціанський, «якщо в перші роки навчання учень приносить майстру чистий збиток (витрати на утримання), то в останні роки свого перебування в майстра він приносить йому чистий прибуток (дармова робота)» [2, с. 107–108].

При надходженні учня до майстра для навчання в присутності сторонніх свідків укладався договір. Так, майстри паризьких дротяників, які брали учнів, повинні були закликати для присутності при договорі двох майстрів і двох підмайстрів, щоби вони вислухали укладені між майстром і учнем умови (статут XXIIV) [7, с. 336]. Зазвичай роль свідків при укладенні договору виконували цехові присяжні, наприклад, у майстрів, що виготовляли шпильки (статут LX) [8, с. 174].

У XIII ст. договір учнівства виступав у вигляді словесної угоди між майстром і родичами учня. Але серед прядильниць на малих веретенах міститься згадка про письмовий договір (статут XXXI) [7, с. 343]. Можливо, це було викликано наявними випадками невиконання договору: звідси потреба записати всі умови угоди, щоби мати можливість звернутися з ними при кожному окремому випадку їх порушення.

Поступивши на навчання до майстра, учень був зобов'язаний виконувати все, що йому наказував майстер. У цехових статутах зверталася також увага на те, щоби майстри не звільняли своїх учнів проти їх волі до закінчення терміну, у таке звільнення саме собою було дуже заманливим для майстра, оскільки будь-який новий учень, який приходив, повинен був платити йому й нові вступні гроші. Майстри не мали права віддавати свого учня іншому майстру, обґрунтовуючи це необхідністю взяти нового учня. За це, наприклад, ремісника, який виготовляв держак для ножів, могли карати штрафом у срібну марку (статут XVII) [7, с. 329]. Майстер звільнявся від дотримання умов договору в разі смерті, втечі учня, відмови його від ремесла, одруження (наприклад, у кушнірів (статут LXXXIII) [8, с. 202].

На відміну від учня підмайстер був дорослим, цілком навченим робітником, який отримував за свою працю певну плату. Часто майстри навмисно користувалися безплатною робочою силою учнів для часткового витіснення ними підмайстрів, і на цьому ґрунті виникали конфлікти між майстрами й підмайстрами. Після проходження певного терміну учнівства ремісник міг відкрити свою майстерню, якщо, зазвичай, у нього на це були кошти, яких у нього зазвичай не було. Тому ремісник часто починав свою трудову діяльність на інших, тобто робився підмайстром.

Випадки виникнення конфліктів між майстрами й підмайстрами – явище не рідкісне. Дуже часто майстри практикували бойкот тих підмайстрів, які відходом із роботи збиралися протестувати проти деспотизму майстрів [1, с. 150–152]. Підмайстри скаржилися, що майстри затримували їх занадто довго на роботі вечорами [12, с. 306].

Чи стане підмайстер майстром після певного терміну навчання чи ні, залежало від заможності його, здатності підмайстри відкрити свою власну майстерню, тобто превалювали економічні чинники. Однак, перешкоди, які ставилися цехом підмайстру при переході його в майстри, також мали певну роль і наклали специфічний відбиток на весь його побут. Кожен майстер міг брати скільки помічників, стільки йому було потрібно. Майстри не торгувалися з ними щодо розмірів плати за їх працю. Плата заздалегідь була визначена цеховими статутами, наприклад, у кравців (статут LVI) [8, с. 171]. Робилося це для того, щоби уникнути конкуренції. Без дотримання встановленої такси, багаті майстри могли б переманювати до себе підмайстрів, підвищивши їм заробітну плату, а бідні майстри залишилися б без працівників.

Перш ніж укласти з підмайстром договір про найм, майстер повинен був здобути про нього певну інформацію. Здебільшого, робітник повинен був представити посвідчення про те, що він пройшов встановлену максимальну кількість років учнівства. За наймання працівника, який не пройшов учнівство, цехові статути піддавали майстра штрафу, наприклад, ремісники, які виготовляли ремні, платили штраф у 5 су (статут LXXXVII) [8, с. 205]. Майстер наводив довідки щодо моральності підмайстра (наприклад, бути закононародженим, мати хороші характеристики такі як: добропорядність, особиста чесність, християнські чесноти, зокрема, несхильність до чвар). Ремісники, які виготовляли ремні, могли наймати підмайстрів на



потрібні йому терміни – на день, тиждень, місяць, рік і більше (статут LXXXVII) [8, с. 205]. Інколи допускався випробувальний строк для підмайстра, наприклад, два тижні [9, с. 168].

Живучи в будинку майстра, підмайстер користувався його столом і понад те отримував заробітну плату (грошима (50-75% від зарплати майстра), інколи й харчами), але лікування оплачував самостійно. Паризькі статuti санкціонували одруження підмайстрів. Факт одруження змінював ставлення підмайстра до майстра. Одружений підмайстер не міг жити в будинку майстра [11, с. 82]. Часто вдова майстра, його дочка чи сестра, які намагалися зберегти майстерню і громадське становище, виходили заміж за підмайстра. За самовільний відхід підмайстра раніше закінчення терміну, він карався штрафом, який, наприклад, для ремісників, які виготовляли чотки з коралів і раковин, інколи досягав великої суми – чотири ліври (60 су королю і 20 су братству цеху) (статут XXVIII) [7, с. 343]. Майстер не мав права заставляти підмайстра працювати у свята, затримувати його зарплату. Водночас, підмайстер зобов'язувався дотримуватися трудової дисципліни: не «скорочувати» робочий день, не служити двом господарям одночасно, «допомагати в роботі» підмайстру іншому господарю, бути шанобливим до майстра [9, с. 168]. Майстер слідкував за моральною поведінкою підмайстра. Наприклад, не дозволяв йому проводити ніч поза домом, регулював відвідування ним шинків, не дозволяв йому бути на бенкету майстрів, вимагав повного послуху, що свідчило про втручання в особисте життя підмайстра і включення його до своєї патріархальної ремісничої сім'ї [9, с. 169]. Час закінчення роботи – початок Божественної служби, тобто в літній час – 9 годин вечора, взимку – 6 годин вечора. Це означає, що взимку робочий день тривав 10-11 годин, влітку – 17-18. Але тривалість робочого дня компенсувалася великою кількістю свят. Наприклад, у статутах паризьких булочників, крім недільних днів, нараховувалося приблизно 60 неробочих свят (Різдвяні та інші церковні свята, у дні посту та інше). Отже, загальна кількість неробочих днів становила приблизно 105 днів [7, с. 315].

Отже, соціальний статус підмайстра був двояким: рівності між майстром і підмайстром не було (останньому доручалося більш прості операції і його не допускали до організаційних функцій), частина підмайстрів у майбутньому могли стати майстрами (хоча це було рідко, оскільки майстерність мала переважно спадковий характер), а в більшості випадків вони залишалися найманими працівниками.

Середньовічний ремісничий майстер – це виробник-власник, товаровласник. Основи цехової ієрархії корінилися, – за твердженням Ф.Я. Полянського, – «у поділі трудового процесу, яке диктувалося малим обсягом виробництва, ручними знаряддями, і звідси – відсутністю поділу праці в ремісничій майстерні. Місце кожного ремісника в цій ієрархії визначалося наявністю в нього професійної майстерності та мінімальних вихідних засобів для ведення дрібного виробництва» [6, с. 207].

Майстер сам працював на виробництві. І, взагалі, ремісничі цехи середньовіччя не допускали до свого складу людей, які не працювали фізично на виробництві. Щоби стати майстром, треба було пройти шлях від учнівства або підмайстра, який інколи був тривалий, до 8–10 років і більше, заробити певну суму коштів, необхідну для відкриття власної майстерні. В епоху видання «Книги ремесел» у більшості цехів, надходження в майстри не супроводжувалося ніякими витратами для ремісника. Головні критерії – це знання ремесла, мати засоби для відкриття майстерні, дати обіцянку дотримуватися цехового статуту й мати бездоганну моральність.

У деяких цехах надходження в майстерність супроводжувалося «покупкою ремесла» в короля, королівських сановників, або простих паризьких городян. У «Книзі ремесел» таких цехів налічувалося до 20, і в більшості випадків розмір цієї плати не визначений цеховими статутами. Кандидат у майстри зобов'язаний був сплатити ще такі внески: вступний внесок на користь корпорації, на користь присяжних цеху, на випивку присутнім при купівлі права на майстра. Наприклад, звичай платити вступні гроші трапляється в таких ремеслах, як виготовлення шкіряних гаманців і штанів (статут LXXVII) [8, с. 193], чоботарів (статут LXXXV) [8, с. 203].

Проаналізуємо повсякденні норми поведінки цехового товариства. Більшість цехових ремісників зосереджувалася в містах, а тому міське середовище диктувало їм певні поведінкові принципи, ставлення до праці. Вихідним принципом статусу самостійного ремісника була його кваліфікація. Претендент на звання майстра повинен не тільки довести свою професійну освіченість, а і привселюдно виготовити «шедевр» – зразки декількох типових для даного ремесла виробів. Так, у «Книзі ремесел» у цеху виробників шовкових тканин і атласу (статут LXXIX) [7, с. 345], а також теслярів, які робили сідла (статут LXXIX) [8, с. 198], наприклад, виготовлення шедевр без будь-якої сторонньої допомоги виступало як необхідна умова набуття майстерності.

На час виготовлення шедевр ремісник відокремлювався від усіх оточуючих, за ним пильно стежили присяжні, інколи він працював при відкритих дверях, щоби його роботу міг бачити кожний бажаючий, а іноді виробництво шедевра затягувалося на декілька місяців. Увесь цей час кандидат у майстри утримувався виключно за свої власні кошти. Виготовлений шедевр йшов в одних випадках на користь громади, в інших – на користь випробуваного. Крім виконання шедевр, до підмайстра пред'являлися й інші вимоги. Так, статут цеху любекських живописців наказував, щоби підмайстер, який бажає стати самостійним майстром їхнього цеху, був німецького походження й бюргером, мав хорошу репутацію, мав вільне майно мінімум в 10 марок, довів перед майстрами своє мистецтво й дав обід майстрам. Крім того, він повинен був внести 24 шилінги внеску на військові потреби і 8 шилінгів на покупку свічок [10, с. 131]. Не всі підмайстри могли виконати ці умови. Ще однією умовою статусу майстра була наявність у нього вихідного майна: інструментів, коштів, інколи сировини. У деяких цехах умовою майстра передбачався статус міського громадянства, яке набувалося претендентами до або після вступу в цех [9, с. 172].



Цеховими статутами передбачалися й такі вимоги до майстра (були розглянуті вище): дотримуватися еталону виробу, недопустимість шлюбу, підробки продукції, використання недоброякісної сировини, працювати вночі, у святкові дні, на двох і більше замовників, запрошувати до роботи сторонніх людей. На товарі повинне бути особисте клеймо майстра. Останньому рекомендувалося самому або з допомогою підмайстра уважно й терпеливо займатися з покупцями або замовниками: показувати товар, роз'яснювати ціну та ін. Порушення домовленості із замовником про строки, ціну, якість товару вважалося недопустимим. Цікаво проходило гуляння цеховиків. Святкову трапезу оголошував старійшина. До неї запрошувалися лише майстри з дружинами, які сплачували свою частку пригощання й випитого. Якщо хтось бажав запросити сторонню особу, то за згодою старійшини, він мав сплатити частування гостя й відповідати за його поведінку. Заборонялося приводити проститутток, а в деяких цехах – підмайстрів і учнів. На бенкет не можна було приходити зі зброєю, влаштувати там бійку, ображати колег, порушувати тишу, яка встановлювалася за наказом старійшини, або не вставати, якщо він розпоряджався. Старійшини могли штрафувати будь-кого, хто, напившись, спав за столом, проливав пиво на стіл чи на підлогу, бив бокали та ін. [9, с. 174].

**Висновки.** Цехові статuti засвідчували, що відносини серед ремісників були пронизані ідеями взаємодопомоги, дисципліни, послуху, субординації. Повагу, підпорядкування повинні були засвідчувати в цеху всі нижчі за статусом особи щодо вище стоячих. Крім того, ремісники повинні були підпорядковуватися міській владі та представникам короля.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гофф ле Ж. Цивілізація середньовікового Запада. Екатеринбург: У-Фактория, 2005. 560 с.
2. Грацианский Н.П. Парижские ремесленные цехи в XIII–XIV столетиях. Казань: Казанский университет, 1911. 347 с.
3. Ковалевский М.М. Экономический рост Европы до возникновения капиталистического хозяйства. Москва: тип. В. Рихтер, 1903. Т.3. 458 с.
4. Левицкий Я.А. Города и городское ремесло в Англии в X–XII вв. Москва: изд-во АН СССР, 1960. 304 с.
5. Петрушенко Л.А. Повседневная жизнь средневековой Европы. Москва: Молодая гвардия, 2012. 367 с.
6. Полянский Ф.Я. Очерки социально-экономической политики цехов в городах Западной Европы в XIII–XV вв. Москва: изд-во АН СССР, 1952. 272 с.
7. Регистры ремесел и торговли города Парижа / пер. Л.И. Киселевой, под ред. А.Д. Люблинской. Средние века. Москва: изд. АН СССР, 1958. Вып. 10. С. 306–362. URL: <http://vostlit.info/Texts/Dokumenty/France/XIII/Registry/frametext1.htm> (дата звернення 02.01.2020).
8. Регистры ремесел и торговли города Парижа / пер. Л.И. Киселевой, под ред. А.Д. Люблинской. Средние века. М.: изд. АН СССР, 1958. Вып. 11. С. 171–221. URL: <http://vostlit.info/Texts/Dokumenty/France/XIII/Registry/frametext3.htm> (дата звернення 02.01.2020).
9. Сванидзе А.А. Наемный труд и трудовая этика в ремесленных цехах Швеции: уставные принципы. Город в средневековой цивилизации Западной Европы. Жизнь города и деятельность горожан. Москва Наука, 1999. Т. 2. С. 166–176.
10. Средневековая Европа глазами современников и историков. Книга для чтения. Часть II. Европейский мир X–XV вв. Серия «Всемирная история и культура глазами современников и историков». Москва: Интерпракс, 1995. 384 с.
11. Стоклицкая-Терешкович В.В. Основные проблемы истории средневекового города X–XV веков. Москва: изд. соц-экон лит-ры, 1960. 351 с.
12. Фрейберг Н. Мастера и подмастерья французских цехов XIII–XIV вв. К вопросу о расслоения цеховой среды // Известия АН СССР. Москва, 1931. № 3. С. 293–319.
13. Ястребицкая А.Л. Западная Европа XI–XIII веков. Эпоха. Быт. Костюм. Москва: Искусство, 1978. 169 с.

УДК: 94 (477.8) “1944/1947”

Єлизавета ПЕРЕРВА

### ДЕПОРТАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ НА ТЕРИТОРІЇ ЧЕХОСЛОВАЧЧИНИ ТА ПОЛЬЩІ В 1944-1947РР. ТА АДАПТАЦІЯ ДЕПОРТОВАНИХ ЛЕМКІВ НА ТЕРИТОРІЇ КІРОВОГРАДЩИНИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету історії та права)

Науковий керівник – кандидат історичних наук, доцент Проскурова С.В.

У статті розглядаються адаптаційні процеси та їх основні проблеми, які вимагали того часу негайного вирішення. Серед них: земельна, житлова, мовна, культурна проблеми та інші.

**Ключові слова:** оптація, нормативно-правовий акт, адаптація, демографічний процес, громадянство, переселення.

**Постановка проблеми.** Друга світова війна стала чинником, який змінив етнічний склад держав. Поевненні територіальні зміни в ряді центральноєвропейських країн, зокрема Польщі, Чехословаччини, УРСР, обумовили міграційні процеси у 1944–51 рр. Мільйони людей, частіше з примусу, взяли участь у створенні моноетнічних держав. Серед багатьох процесів можна виділити такий демографічний процес як: обмін населення між Чехословаччиною та Радянською Україною за принципом оптації. Тема не втрачає актуальності, тому, що йдеться про репресивну політику тоталітарного режиму, який реалізував їх ігноруючи інтереси окремо взятої людини, локальної групи, субетносів-лемків, бойків.

Метою дослідження є аналіз основних особливостей і специфіки примусового трансферу населення з Польщі та оптації південних лемків з Чехословацької республіки в УРСР впродовж 40 – 50-х років ХХ століття та адаптація їх на території Кіровоградщині.

Предметом дослідження став характер примусового переселення та оптації, як типовий приклад репресивної національної політики тоталітарних режимів, стан збереження етнічної культури лемків, їх мови, звичаїв, традицій в Кіровоградській області.

Аналіз вивчення проблеми показав, що необхідно встановити рівень дослідження теми в українській та зарубіжній історіографії, визначити, які нормативно-правові акти забезпечували оптацію між УРСР та ЧСР



в повоєнний період; розкрити рівень адаптації депортованих на території Кіровоградської області та м. Кропивницького.

Праць, які б містили науковий підхід до цієї проблеми з боку польської та чеської сторони в радянські роки можна назвати не багато. Більш об'єктивні та ґрунтовні роботи почали з'являтися після отримання Україною незалежності та роботи молодих вчених Чехії та Польщі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Словацька історіографія проблеми представлена у роботах І. Ваната, І. Вовканича, І. Сюсько, С. Крушко та інші.

**Метою статті** є дослідження депортаційних процесів на території Чехословаччини та Польщі в 1944-1947 рр.

**Виклад основного матеріалу.** Оптацією можна назвати добровільний вибір громадянства особами з подвійним громадянством, або такими, котрі проживають на територіях, що змінили свою державну приналежність.

Оптація може відбутися із збереженням громадянства, яке людина має, або ж із набуттям нового громадянства. Степан Крушко так пояснює це слово: «Опція, оптація (від латинського – optacio – бажання, вибір). У даному випадку це бажання вибрати громадянство особами. Питаннями, що охоплюють коло процесів, пов'язаних з, обміном населенням, в Україні займалися І. Адамчук, М. Швагуляк, В. Сергійчук, І. Терлюк, С. Ткачов, Ю. Сливка, Є. Шибко та ін. дослідники. Польську наукову школу представлено іменами А. Айнскеля, С. Цісельського та Г. Грицюка, П. Еберхардта, В. Ковальського, які мають громадянство двох чи більше держав на основі міждержавної угоди». У виданому ним пізніше «Енциклопедичному словнику переселення» Крушко додає: «Оптація на основі Умови про право оптації громадян та взаємного переселення між ЧСР і СРСР від 10 липня 1946 р. не відповідали засадам і правилам, оскільки українці Словаччини ніколи не мали громадянства двох держав, а при їх переселенні поняття «оптація» їм ніхто не пояснив» [4]. Тому переселення, організоване тоталітарним режимом, не відповідало інтересам жодної із сторін, окрім власне радянської. Оптаційні процеси здійснювались репресивними методами і зіткнули інтереси різних груп, насамперед на території Волині.

Нормативно-правовим актом який регулює оптаційні процеси між Польщею та УРСР є «Польсько-українська Угода про обмін населенням між двома суб'єктами міжнародного права – Українською РСР та Польським Комітетом Національного Визволення» підписана 9 вересня 1944 р. На сьогодні дослідники поділяють депортації 1944 – 46 рр. з Польщі на декілька етапів. Аналіз архівних матеріалів і опублікованих документів свідчать про те, що найґрунтовнішим і найдетальнішим є поділ запропонований польським істориком українського походження Євгеном Місілом[2]. Дослідник поділяє її на такі етапи: перший – від 15 жовтня до кінця грудня 1944 р. – переселено більше 5 тисяч сімей; другий етап – 1 січня – 31 серпня 1945 р. – переселено більше 54 тисяч сімей; третій – від вересня до кінця грудня 1945 р. відбувалося вже примусове виселення більше 22 тисяч сімей; останній етап відбувався від 1 січня до 15 червня 1946 року, тоді було примусово виселено більше ніж 47 тисяч сімей [7].

У 1944 – 1945 рр. на початкових етапах переселення з Лемківщини добровільно виїжджали лише поодинокі сім'ї з тих районів, які були цілковито зруйновані війною (Дуклянщина, Короснянщина, частково Ясельський і Горлицький повіти), або ж ті, хто відчував страх з огляду на дії підпільних польських формувань.

Переселення на основі добровільності швидко себе вичерпало. Починаючи з 1-го серпня 1945 р., від лемків не було жодного добровільного зголошення на виїзд. Надалі добровільний виїзд українців практично припинився. З початком другого етапу депортація набрала виключно насильницького характеру. Микола Литвин четвертий етап називає етнічною чисткою, хоча офіційні польські джерела цього не підтверджують. У другій половині 1945-46 рр. комуністична польська влада не цуралася нової пацифікації, терору населення. Селянам нічого не залишалося як покидати своє майно і нелегально переходити польсько-радянський кордон [8].

Правовою базою для проведення радянсько-чехословацької оптації є договір між СРСР і Чехословацькою Республікою про Закарпатську Україну від 29 червня 1945 р., до якого також додавався Протокол. Договором обумовлювалися кордони між СРСР і ЧСР, що із внесеними змінами пролягли по лінії кордону між Словаччиною та Закарпатською Україною станом на 29 вересня 1938 р. У протоколі до Договору вказувалося, що уточнення кордонів на місцевості повинна була здійснити демаркаційна комісія, а до 1 січня 1946 р. планували провести оптацію населення.

Згідно з угодою, особи словацької та чеської національностей, які постійно проживали на території Закарпатської України, мали право оптації чехословацького громадянства до 1 січня 1946 р. Українці та росіяни з ЧСР мали право обрати радянське громадянство[6]. Цим правом, як було проголошено, могли скористатися всі, хто не хотів радянського режиму – особливо закарпатці, які служили в чехословацькій армії, частина інтелігенції та молоді. Водночас українці і росіяни, які проживали в Чехословаччині, могли переселитися в УРСР. Проте у процесі прийому заяв на оптацію СРСР на власний розсуд «змінив правила гри»: заяви почали приймати тільки в радянських органах влади. Ці «правила» визначалися постановами РНК СРСР від 30 грудня 1945 р. та РНК УРСР від 29 січня 1946 р.

Процес оптації складався з двох етапів: обмін населенням між Пряшівщиною та Закарпаття у 1945–1946 рр. і Волиню у 1947 р. Документи засвідчують, що радянсько-чеські оптаційні процеси практично розпочалися наприкінці 1945 р. Перший транспорт з Чехословаччини у складі 97 чоловік прибув на Закарпаття 11 грудня 1945 р. У фондах Державного архіву Закарпатської області виявлено список 223 оптантів, які першими двома залізничними транспортами (ешелонами) виїхали 5 червня і 23 серпня 1946 р. із Закарпаття до ЧСР. 14 жовтня в Москві, а 22-23 листопада 1946 р. у Львові радянські і чехословацькі представники погодили порядок оптації. 6 грудня 1946 р. радянські уповноважені по оптації в рамках



“волинської акції” прибули у Східну Словаччину, звідки вже у кінці січня 1947 р. вирушили транспорти з українцями-оптантами з Волині. Назустріч ЧСР на початку лютого 1947 р. виїхали ешелони з “волинськими чехами”. Восени 1947 р. поновився залізницею виїзд до ЧСР і офіційних оптантів із Закарпаття [1].

Рівень забезпечення місцевими органами влади матеріальних та духовних потреб депортованих було недостатнім. Головним для переселенців з Чехословаччини було – ходити до церкви і молитися. Трагедією для переселенців стала антирелігійна кампанія у волинських селах. У деяких селах, куди депортованих переселили, взагалі не було церков, за релігійні обряди карали.

Адаптаційні процеси відбувалися зі значними проблемами. Зійшлися люди з різних долин, сіл, округів та навіть країн, з різного середовища, майнового стану, самітні та з родинами. Їдучи «до Росії», пражівські етнічні українці не мали абсолютного уявлення про Волинь, її історію, культури, звичаї, врешті – полінаціональний характер населення. Офіційні представники радянського уряду ще в Словаччині обіцяли оптантам надати все необхідне для проживання на новому місці поселення в СРСР (на Волині) – в основному в селах, де раніше мешкали «волинські чехи». За міжурядовою угодою, переселенці звільнялися від податків на два роки.

Значною проблемою було те, що до багатьох чеських будинків уже вселилися переселенці з Польщі, переважно холмщакі й уродженці Підляшшя, або ж адміністративні працівники зі східної України. Через те майже одразу почалося суперництво та протистояння між «словаками» й «поляками» (лемків з Пряшівщини називали «словаками», в очах місцевих вони не могли бути українцями, оскільки відрізнялися мовою, та тому, що «приїхали з Чехословаччини»)[9]. Будівництво нового житла затримувалося, тому багато населення жили в непристосованих до тих природних умов квартирах, сараях.

Питання землі було болючим для волинських українців. За часів міжвоєнної Польщі українське населення притіснялося в земельному плані, великі наділи отримували осадники із центральних районів Польщі, тому серед місцевих українців до прибулих було усвідомлення, що вони приїхали «на їхню землю».

Не склалися стосунки ні з місцевим населенням, ні з українськими переселенцями з Польщі, ні з місцевою комуністичною владою. Оптантів розселили в колишніх господарствах чеських переселенців, проблемою було те, що до багатьох чеських будинків уже вселилися переселенці з Польщі. Паралельно з житловою проблемою існували труднощі з виділенням для переселенців земельних ділянок. Спочатку переселенцям виділили землю, реманент, тобто те, що залишилося після виїзду звідси чехів до ЧСР. Ті, що землі не отримали, ходили на заробітки.

Відкриттям для словацьких українців була боротьба УПА з радянським ладом на західних землях, і той факт, що радянська влада вивозила тисячі зв'язаних із «рухом опору» сімей і цілих сіл до Сибіру, а тут завезла «нізвідки» 12 тисяч переселенців, не міг не викликати підозр у місцевого населення [4]. Підозри підтвердилися, коли виявилось, що словацькі українці є носіями переважно лівих поглядів, а також є симпатиками росіян. Оптанти вважали УПА за бандитів, які «тільки грабують», і стали на стороні влади, допомагаючи їй у батальйонах «стрибків», як називали самооборонні «винищувальні загопи» [9].

#### Висновки.

Отже, рівень дослідження цієї наукової проблеми на доволі високому рівні, але деякі аспекти залишаються маловивченими. Одним з них є розселення та адаптація населення саме на території Кіровоградської області на міста Кропивницького. Багато українських та зарубіжних вчених, таких як: В. Сергійчук, Ю. Сливка, Г. Грицюк, І. Ванат, С. Крушко багатогранно вивчили як тему саме оптаційних процесів так і примусового трансферу населення.

Нормативно-правовими актами визначено правомірність даних процесів. З боку Польської сторони це «Польсько-українська Угода про обмін населенням між двома суб'єктами міжнародного права – Українською РСР та Польським Комітетом Національного Визволення» підписана 9 вересня 1944 р. Правовою базою для проведення радянсько-чехословацької оптації є договір між СРСР і Чехословацькою Республікою про Закарпатську Україну від 29 червня 1945 р.. Обидва договори були вигідними тільки для радянського союзу і фактично визнавали добровільно-примусове переселення.

Після фактично примусового переселення, населення зіткнулося з проблемами, які вимагали негайного вирішення. Серед них: земельна, житлова, мовна, культурна проблеми та інші. Уряд обіцяв надати все необхідне для проживання на новому місці, проте цього не було виконано. Частина населення не маючи можливості забезпечувати свою сім'ю усім необхідним, їхали на південь України, освоювати казахську цілину. Частина населення уряд був змушений переселити в центральні та південні області, в тому числі на територію Кіровоградської області.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вовканич І. Чехословаччина в 1945-1948 рр.-С.262
2. Miślo E. Repatriacja czy deportacja/ Przesiedlenie ukraińców z Polski do USSR 1944-1946. – Т.1. Dokumrnty. – Warszawa, 1996. – S. 10-14.
3. Ванат І. Волинська акція: обмін населенням між Чехословаччиною і Радянським Союзом навесні 1947 р., [Текст]: – Пряшів: Союз українців-русинів Словачької Республіки, 2001.
4. Крушко С. Оптанти. [Текст]: – Пряшів 1997.
5. Сціборський М. ОУН і селянство [Текст] / М. Сціборський - S.I.: Розбудова нації. –1933. –Ч.7–8. –С. 3–10
6. ČSR a SSSR. Dokumenty mezinárodních jednání. – K vydání připravili Karel Kaplan a Alexandra Spiritová. – Brno: Ústav pro soudobé dějiny a nakladatelství Doplnek, 1997. – 542 s.
7. Козловський І. Депортації українського населення з Польщі у 1944-1946 рр.// *Аннали Лемківщини*. – 2001. – Ч.6. – с.59
8. Литвин М. «Якщо Світовий Союз не хоче нашу землю..., то і зоставте нас»// *Лемківський календар*. 2005. – с.54.
9. Кабачій Р. Перебування оптантів з Пряшівщини в Україні: роздerta тотожність. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uamoderna.com/md/142>.



УДК: 792.8:37.015.31

Катерина АНДРЕЄВА

**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДИТЯЧОЇ ШКОЛИ МИСТЕЦТВ У НАВЧАЛЬНІЙ ХОРЕОГРАФІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – доцент, заслужений працівник культури України Спінул І. В.

У статті розглядається процес формування творчої активності старшокласників дитячої школи мистецтв під час занять хореографією.

Ключові слова: активність, творчість, творча активність, творчий потенціал, творчі здібності, творче мислення.

**Постановка проблеми.** Провідною метою освіти стає не тільки обсяг засвоєних знань і умінь, а рухливого мислення та творчого підходу до розв'язання різних завдань. Складний і тривалий процес формування творчої активності дітей та учнівської молоді засобами позашкільної освіти, куди слід віднести дитячі школи мистецтв, будується не лише на ґрунтовному розумінні педагогічними працівниками позашкільних навчальних закладів внутрішнього світу, індивідуальних особливостей вихованців, а й на чіткому усвідомленні та оптимальному врахуванні ними психологічних закономірностей функціонування і розвитку творчої особистості в онтогенезі.

Хореографічне мистецтво завжди привертало до себе увагу дітей. Воно набуло широкого поширення в дошкільних установах, загальноосвітніх школах. Хореографічні відділення в школах мистецтв та хореографічні школи показали себе на практиці як перспективна форма естетичного виховання дітей і підлітків, в основі якої лежить формування гармонійно розвиненої особистості з творчо-активною життєвою позицією, спрямованою на творчу діяльність.

Актуальність піднятої проблеми викликана потребою педагогів-хореографів в методах, і організаційних формах навчально-виховного процесу, з метою формування творчої активності дітей. Використання педагогічних прийомів і методів, їх послідовність і взаємозв'язок сприятимуть у вирішенні даної проблеми.

Дитячі школи мистецтв мають свою специфіку, що дають їм певні переваги перед іншими формами і засобами організації дозвілля дітей та молоді. Орієнтація на інтереси дитини, сьогодні одна з важливих рис роботи дитячих шкіл мистецтв. Там створюються сприятливі умови для самовдосконалення та самореалізації особистості. Все це допомагає розвинути нові навички, розкрити свій потенціал, в тому числі і творчий.

Педагоги-позашкільники мають досконало володіти сучасними досягненнями психолого-педагогічної науки про закономірності формування і розвитку творчої особистості, сучасними технологіями організації навчально-виховного процесу, що забезпечують розвиток творчих здібностей дітей, формування високого рівня розвитку їхньої творчої активності. Адже в будь-якій психологічній закономірності, що стає складовим компонентом педагогічної технології, представлено спосіб раціонального управління певним психологічним явищем або спосіб його виникнення та становлення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Формування творчих здібностей особистості висвітлено у наукових дослідженнях різноманітними аспектами: загальні питання формування творчої особистості (І. Бех, Л. Виготський, В. Крутецький, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.); сутність творчої діяльності, її етапи, методи навчання (О. Лук, В. Роменець, О. Рудницька та ін.).

Творча активність є умовою виявлення й розвитку творчого потенціалу особистості, механізмом реалізації її здібностей, нарешті, засобом самоактуалізації. (Д.Б. Богоявленська, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко). Важливими характеристиками творчої активності як особистісної структури є динамізм, «внутрішня рухливість». Вони виражаються у продуктивній спрямованості. Творча активність пов'язана із здатністю до саморуху, саморозвитку.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні методики розвитку творчої активності старшокласників дитячої школи мистецтв під час занять хореографією.

**Виклад основного матеріалу.** Старший шкільний вік є по-своєму унікальним віком для дослідження творчої активності, оскільки провідні психічні перетворення цього віку мають явно виражену креативну природу. Саме в старшому шкільному віці починає повноцінно функціонувати загальний механізм психіки, виокремлений С.Д. Максименком, а саме – опредметнення, який являє собою форму власне творчої активності.

Розвиток творчих здібностей старшокласників, формування високого рівня їхньої творчої активності та індивідуального стилю пізнавальної і творчої діяльності в закладах позашкільної освіти має бути логічним продовженням освітньої діяльності загальноосвітньої школи, відзначатися високою технологічністю, результативністю та забезпечувати можливість педагогічного моніторингу якісних змін у структурі особистості вихованців. Ось чому гуртки, творчі об'єднання старшокласників позашкільних навчальних закладів базують свою освітню діяльність на таких складових компонентах: гуманізація навчально-виховного процесу, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, співробітництво та співтворчість вихованців і керівника гуртка, творчого об'єднання; використання інтерактивних методів навчання (дискусійних, ситуативного



моделювання, колективно-групових тощо); використання проектних технологій творчої діяльності (колективних, групових, індивідуальних); психолого-педагогічний супровід творчо обдарованих і талановитих вихованців; використання інформаційно-комунікаційних технологій, мультимедійних навчальних курсів; проведення інтегрованих занять, професійна орієнтація та допрофесійна підготовка (з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей вихованців, аналізом їхньої подальшої навчальної та трудової діяльності) [4, с. 16].

У психології активність виступає у співвіднесенні з діяльністю та проявляється як динамічна умова її становлення, здійснення і видозміни, як властивість її власного руху.

Проблема творчої активності особистості пов'язана із вивченням сутності поняття «творчість» та є предметом розгляду багатьох наук. Дослідниками виокремлено поняття «творчість» і «активність» як два визначення діяльності, наголошено на їх взаємозв'язку і визначено такі основні ознаки творчої діяльності: принципову новизну, оригінальність, ціннісність створеного та прогресивний характер творчого продукту як для суспільства, так і для окремої особистості.

Філософське тлумачення поняття «творча активність» ґрунтується на основі теорії діяльності. Творча активність особистості вважається визначальною рисою свідомості людини, однією з її головних функцій. У понятті «творча активність» розкривається вищий якісний рівень, зміст та сутнісна якість діяльності як розвивального процесу, що здійснюється на вищому рівні активності людини. Тому у творчій активності дослідники виділяють діяльно-практичну сутність суб'єкта діяльності, в результаті якої створюються нові оригінальні цінності, що мають значення як для окремого індивіда, так і суспільства в цілому [8; 6 та ін.].

У психології творча активність (суб'єктна активність) розглядається в особистісному та процесуальному аспектах. Означене поняття розкривається на основі креативності творчої особистості, продуктивно-перетворювальної діяльності, що не стимулюється ззовні й викликається внутрішнім спонтанним саморухом особистості, готової до творчих дій і пізнання за межами ситуацій. Разом із цим, творчу активність розглядають як надситуативну активність, ціннісне ставлення, яке за певних умов утілюється в діяльності та яке можна сформулювати.

Вчений І. Бех зазначає, що «активність молоді у виховному просторі практично реалізується у різних видах предметної діяльності, насамперед репродуктивної та творчої. Своєрідність цієї ситуації полягає у тому, що в процесі творчості створюється не щось нове для суспільства, а лише суб'єктивно нове, соціально значуще для суспільства, оскільки та формується і виявляється особистістю» [1, с. 78].

В останній час гостро стоїть проблема виховання та розвитку особистості старшокласника: уяви, інтуїції, мислення. Зараз проходить перегляд теоретичних позицій відносно природи творчості. Творчі здібності існують в кожній дитині. Творчість – це природна функція мозку, яка виявляється і реалізується у діяльності при наявності спеціальних здібностей у тій чи іншій конкретній діяльності. Творчість – це не тільки труд художника, артиста, вченого; вона може проявитися в іншій діяльності, результатом якої будуть як конкретні ідеї і продукти, так і самі дії.

Щоб діагностувати і систематично формувати творчу особистість у процесі навчання, треба знати її властивості, творчі риси її характеру. Вчені-дослідники виділяють такі основні властивості творчої особистості: сміливість думки, схильність до ризику; фантазія; уявлення та уява; проблемне бачення; вміння долати інерцію мислення; здатність виявляти суперечності; вміння переносити знання і досвід у нові ситуації; незалежність; альтернативність; гнучкість мислення; здатність до самоуправління.

Отже, активність – діяльнісна активна роль особистості в ході засвоєння знань, умінь та навичок, їх повноцінна та ефективна реалізація на практиці, включення дитини у безперервний процес самотворення. Тому активність як властивість мають складну структуру. Це своєрідне й відносно постійне поєднання низки психічних властивостей людини, що зумовлює можливість успішного виконання певної діяльності.

Аналіз наукової літератури дозволив сформулювати власне визначення терміну «творча активність». Творча активність – це окрема риса особистості, яка складається з цілого комплексу емоційних, інтелектуальних характерологічних особливостей, що спрямовані на стійкі пізнавальні інтереси, прагнення оволодіння новими знаннями, способами діяльності, мобілізованих на досягнення мети творчості. Творча активність нерозривно пов'язана з сутністю творчості.

На основі аналізу праць науковців (Л.С. Виготського, Г.С. Костюка, В.О. Моляко, О.М. Леонтєва, С.Л. Рубінштейна, С.Д. Максименко, В. Лозової) творчу активність можна розглядати:

- як індивідуально-психологічну особливість, що визначає міжіндивідуальні відмінності однієї людини від іншої. Це положення має виключне значення для діагностики творчої активності учнів старших класів дитячої школи мистецтв та визначення загального й індивідуального в їх виявленні і розвитку;

- як індивідуальні особливості, що зумовлюють стан готовності до самостійного пізнання, а також якість діяльності;

У зв'язку з цим особливого значення набуває питання про якісні характеристики діяльності (в якій активність виявляються, реалізуються і розвиваються), та обумовлена свідомим вибором оптимальних шляхів для досягнення мети пізнання та навчання;

- як складне психічне утворення, що має компонентну структуру, до складу якої входить розвиток відчуттів і сприймань, концентрація уваги на проблемі, незалежність, креативність.

- як психічні якості, що «зосереджують у собі всю психологію людини» і не можуть розглядатись окремо від спрямованості, досвіду, психічних процесів, емоційних станів. Це положення акцентується на творчому потенціалі особистості.



Невід'ємними складовими творчої активності людини є такі властивості, як чутливість (сприйнятливості до зовнішніх вражень), спостережливість. Будь-яка творча активність включає певні якості пам'яті людини. Особливо важливе значення при цьому мають швидкість запам'ятовування, його міцність, повнота, точність відтворення.

Педагогічний процес є творчим за своєю сутністю, включаючи творчість учня, вчителя, вихователя, батьків, керівників самодіяльних гуртків і об'єднань. Потрібно виділити активність окремої особи (учня), а також процес активності навчання в цілому, який значною мірою зумовлює і формує активність кожного учня.

Безперечно, що творча активність є найвищим рівнем активності, а тому процес її формування – найвища мета активізації учнів. Умовою виховання творчої активності є попередня до неї активність, коли в учнів формуються елементарні знання і вміння. Активність, піднята на рівень творчих процесів, виражає перетворювальний характер діяльності, пов'язаний із привнесенням нового, зі зміною стереотипу дій, умов дій. Творча активність виховується, а різний її рівень і ступінь прояву в діяльності залежать від вроджених задатків і організації навчально-виховного процесу.

Кожна навчальна предмет має свої специфічні особливості, які дають змогу певним чином сприяти формуванню творчої активності учнів. Розвиток творчої активності засобами хореографічного мистецтва варто розглядати як універсальний засіб особистісного розвитку дітей на основі виявлення індивідуальних здібностей, естетичних потреб та інтересів. Щодо мистецтва хореографії, то творча активність неможлива без пізнавальної активності учнів на уроках хореографії.

Мистецтву хореографії властива багатофункціональність, яка проявляється в естетичній, психофізіологічній, виховній, освітній, пізнавальній, інформативній, комунікативній, соціально-емоційній, мотиваційній, організуючій, просвітницькій, культурологічній, культуротворчій, гедоністичній, релаксаційній та інших функціях. Усе це має величезний педагогічний вплив на дособистість [5].

Творча активність кожного учня залежить від активізації навчального процесу в цілому, а навчальний процес – від особистості викладача, його вміння відповідним чином організовувати навчальну діяльність.

Система творчих завдань з хореографії повинна бути орієнтована на формування знань і умінь учнів старших класів, одночасно розглядатися і як сукупність творчих завдань, і як єдине ціле. Творчою задачею називають таку, яка або вся в цілому є новою (не знайома для суб'єкта), або ж, меншою мірою, містить значну новизну, що і зумовлює значні розумові зусилля, спеціальний пошук, знаходження нового способу її розв'язання.

Хореографічна діяльність має великі можливості для організації творчої роботи з учнями. В імпровізації головну роль відіграють емоційні стани та уява-фантазія. Джерелом створення образів в ігровій діяльності виступають життєві ситуації із власного досвіду. Можна рекомендувати створювати образні скульптурні композиції, зокрема, на колективних заняттях імпровізувати на сюжети з балетних вистав, фантазувати в умовах вільної дії.

У навчальній хореографічній діяльності бажано використовувати вправи на наслідування. Перед педагогом завжди постає питання, як навчити учнів виявляти в танцях емоційний стан через поставу, міміку, рухи, пантоміміку. Хореографічна діяльність у цьому відношенні має багатий емоціогенний матеріал. Наприклад, можна рекомендувати етюди на виявлення емоційних станів, настрою, почуттів. Роль, яку виконує учень у хореографічному етюді, вимагає від нього перевтілення, передачі емоцій через володіння системою рухів, умінь виразно передати свої переживання.

Величезне значення має точне й ефективне виконання технічних рухових завдань. Краса рухів досягається багато в чому за рахунок легкості, геометричної точності, ритмічності, послідовності, гармонійності поєднання рухів і музики.

Специфіка хореографічної діяльності вимагає високого рівня психомоторного розвитку людини, її здатності створювати за допомогою рухів музично-хореографічні образи. Хореографічне мистецтво займає в реалізації такого підходу одне з чільних місць. Завдяки своїм специфічним функціям воно розвиває в учнів емоційно-виразну пластику рухів, пробуджує почуття гармонії, образне сприймання музики, ритму, дарує переживання стану «м'язової радості» за (І. П. Сеченовим) та володіння моторикою власного тіла, забезпечує інтелектуальний та творчий розвиток учнів.

Першооснову творчої активності у хореографічній діяльності становлять природні задатки і життєво сформовані здібності – розвиток моторної сфери учня.

Отже, творча активність у хореографічній діяльності – це складне індивідуально-особистісне багаторівневе утворення, в основі якого лежать хореографічні навички, знання, вміння, задатки, а також: музично-рухові можливості (почуття ритму, загальна рухова активність як основна умова пластично-емоційної виразності); комплекс мотиваційно-особистісних властивостей (емоційно забарвлений інтерес до хореографічного мистецтва, висока мотивація досягнень), що сприяють актуалізації специфічних потенційних можливостей особистості; інтелектуально-творчий потенціал (взаємозв'язок конвергентного та дивергентного мислення, як здатність індивіда до аналітико-синтетичної діяльності, що пов'язана з умінням знаходити нові, нестандартні та оригінальні розв'язання рухових задач).

Сутнісними показниками розвитку творчої активності старшокласників у процесі занять хореографією можуть слугувати: темп, легкість засвоєння, швидкість просування в конкретному змістовому просторі. Ще більш безпосереднім вираженням творчої активності є зрушення у вмінні мислити, яке дає змогу учню швидко оволодіти певним колом знань.





Ще одним показником розвитку творчої активності учнів у хореографічній діяльності є високий рівень творчого потенціалу, який характерний для осіб, які швидко включаються в роботу і засвоюють новий матеріал. Вони готові до прийняття нетипових рішень, сповнені рішучості, впевнені, що з будь-якої проблемної ситуації є вихід, а будь-яке завдання чи задача може мати декілька способів розв'язання. Працюючи, завжди пропускають роботу ніби «через себе», використовуючи творчу уяву і фантазію та подумки, прогножуючи результат. Такі учні до всього, в тому числі і до навчання хореографією, намагаються підходити творчо, отримуючи задоволення від самого відчуття новизни. Володіючи необхідними ознаками сформованого мислення, вони здатні обрати найлегший і найкращий спосіб розв'язання проблеми.

Важливу роль у розвитку творчої активності старшокласників у процесі занять хореографією відіграє уява. Уява – це специфічно людський психічний процес, що виник і сформувався у процесі праці. Будь-який акт праці неодмінно містить в собі уяву. Не уявивши готовий результат праці, не можна приступати до роботи. Саме в цьому й полягає важлива функція уяви як специфічно людської форми випереджального відображення дійсності. Перш ніж щось робити, людина уявляє кінцевий результат своєї діяльності та шляхи, якими його буде досягнуто. Ще до того, як виготовити певну річ, людина подумки створює її образ.

Уява потрібна танцівникові в кожен момент його художньої роботи і життя на сцені як під час вивчення, так і під час відтворення образу. В процесі творчості уява є передовим, що веде за собою самого танцівника.

Є уява з ініціативою, яка працює самостійно. Вона розв'ється без особливих зусиль і працюватиме наполегливо, невпинно, наяву та уві сні. Є уява, якій бракує ініціативи, але зате вона легко схоплює те, що їй підказують, і потім продовжує самостійно розвивати підказане. З такою уявою теж порівняно легко мати справу. Коли ж уява схоплює, але не розвиває підказаного, тоді робота стає важкою. Але є люди, які і самі не творять, і не схоплюють того, що їм дають. Якщо учень сприймає з показаного лише зовнішню, формальну сторону, – це ознака відсутності уяви, без якої не можна бути творчою особистістю.

Підлітковий вік має в розпорядженні великі потенційні можливості, саме для вдосконалення рухового апарату. Значно сформований механізм утворення нових рухових навичок, що скорочує час навчання будь-якому руху. З 11 до 15 років особливо інтенсивно розвивається здатність диференціювати м'язові зусилля. Уміння правильно підготуватися до виконання руху, забезпечує результативність руху, його правильне і спритне виконання. З віком відбувається вдосконалення управління м'язовою активністю. Найбільший приріст в точності відтворення рухів доводиться на 11- 12 років. Менше помилок в рухах з амплітудою більше 50 градусів. За рахунок інтенсивного розвитку рухових функцій, що забезпечують швидкість рухів (частоту, швидкість рухів, час реакції і т. д.), підлітки дуже добре адаптуються до фізичних результатів.

Таким чином, заняття хореографією з дітьми старшого шкільного віку необхідно будувати із урахуванням їхніх анатомо-фізіологічних особливостей.

Специфіка навчання хореографії пов'язана з постійним фізичним навантаженням. Але фізичне навантаження само по собі не має для учнів виховного значення. Воно обов'язково повинно бути сумісним з творчістю, з розумовою працею і емоційним вираженням. Завдання педагога – виховувати в дітях прагнення до творчого самовираження, до грамотного оволодіння емоціями, розуміння прекрасного. Активним, творчим, яке пробуджує в людині художнє початок є і сам процес навчання танцю.

В процесі занять хореографією ми застосували такі методи: словесні, наочні (показ, демонстрація викладачем того чи іншого руху або пози), метод стимулювання творчого інтересу (завдання з використанням імпровізації, відтворення заданого через міміку і пантоміму); методи ситуації з можливістю вибору (такі завдання розвивають увагу, логічність мислення, пам'ять).

Реалізація зазначеної методики здійснювалась з використанням прийнятих у практиці хореографічного навчання принципів: систематичності, доступності, послідовності, наочності, усвідомленості, особистої активності, індивідуалізації та цілісності.

З метою розвитку творчої активності старшокласників нами було застосовано систему методів, що включає крім використання репродуктивних методів навчання – словесних, наочних, практичних – поширених в традиційних школах танцю і заснованих на показі й повторенні, продуктивні методи: інформаційно-пошуковий, дослідний, метод вільної творчості, а також ігровий метод, як у репродуктивній, так і в творчій частині заняття.

Також застосували: метод контрастного зіставлення, роздуми про музику, танець, повернення до пройденого матеріалу. Ми визначили, що на початковому етапі має надаватися перевага ознайомленню з назвою та еталонному (зразковому) показу руху педагогом, поелементному показу, аналізу музичного супроводу, образному порівнянню тощо. На етапі поглибленого, деталізованого навчання – методу вправ, прийомам інтерпретації, ідеомоторного тренування, змагання, контактного виконавства, неформальних завдань. Використовували різноманітні форми роботи старшокласників на заняттях хореографією, чергування таких форм діяльності, як: самостійна робота і спеціально організована, колективна та індивідуальна діяльність.

**Висновки.** Таким чином, урахувавши зазначене вище, творчу активність учнів старшого шкільного віку трактуємо як інтегровану психологічну якість особистості, що визначається дієвим емоційним станом готовності до пізнання та діяльності у нестандартних ситуаціях.

Розвиток творчої активності – процес прогресивних змін у часі і просторі, що відображається у кількісних, якісних і структурних перетвореннях особистості як цілісної системи і полягає в керованому розвитку її творчих здібностей та інтелекту на основі пробудження інтересу до творчої діяльності, оволодіння методами творчого здобуття знань, формуванням індивідуального стилю творчої поведінки.



Творча активність старшокласника дитячої школи мистецтв – це його здатність до індивідуально-неповторного особистісного самовираження у хореографічній діяльності, що має продуктивний, пошуково-перетворювальний характер, гуманний духовний зміст і характерні ознаки творчого процесу, детермінованого внутрішньо-емоційним спонтанним саморухом до якісних змін.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 348 с.
2. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. / Г. С. Костюк – К. 1993. – 208 с.
3. Леонтьев А. Н. Психология развития: Хрестоматия // Под ред. Болотовой А. К., Молчановой О. Н. / А. Н. Леонтьев. – Новосибирск, 2005. – 420 с.
4. Мачуський В.В., Гаврилюк В.Ю. Формування творчої активності старшокласників у клубах позашкільних навчальних закладів: Навчально-методичний посібник. / В.В. Мачуський, В.Ю. Гаврилюк. – Біла Церква: КОПОПК, 2006. – 216 с.
5. Отіч О. Розвиток творчої індивідуальності особистості засобами хореографічного мистецтва [Електронний ресурс] / О. Отіч – Режим доступу: [www.nbuiv.gov.ua/rog/2010/2/10](http://www.nbuiv.gov.ua/rog/2010/2/10).
6. Роменець В.А. Психологія творчості: Навчальний посібник. 3-тє вид. / В.А. Роменець. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.
7. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
8. Философский словарь / Под ред. И. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

УДК: 371.134+793.31(07)

**Вікторія АРСЕНЮК**

### **НАРОДНО-СЦЕНІЧНИЙ ТАНЕЦЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – доцент, заслужений працівник культури України Спінул І.В.*

*У статті розглядається методика формування у молодших школярів морально-етичних цінностей засобами народно-сценічного танцю.*

**Ключові слова:** мораль, цінності, морально-етичні цінності, молодші школярі, народно-сценічний танець.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку України як демократичної, правової держави та її інтеграції до загальноєвропейського співтовариства все більшої гостроти набуває проблема формування морально-етичних цінностей підростаючого покоління. Дедалі очевиднішими стають впливи політичних і моральних криз, глобалізації суспільства та відірваність підростаючого покоління від народного ґрунту, підміна загальнонародських морально-етичних цінностей молодіжною субкультурою. Психіатри та психологи з великим занепокоєнням відзначають підвищення в молоді почуття внутрішньої порожнечі, спалахи депресії, страху (фобії), істеричних та манакальних проявів. Можна й далі перераховувати факти, але головна тенденція є очевидною – у суспільстві відбулися зміни і не на краще.

В сучасних умовах проблема виховання молоді засобами мистецтва набуває особливої актуальності. Одним із дійових засобів такого виховання при належній організації навчального процесу може стати хореографічне мистецтво.

**Мета статті:** уточнити сутність і структуру морально-етичних цінностей учнів молодшого шкільного віку, апробувати методику формування у молодших школярів морально-етичних цінностей засобами народно-сценічного танцю.

**Аналіз літератури з проблеми дослідження.** Проблема формування загальнонародських моральних цінностей особистості є ключовою для всіх наук про людину: філософії, історії, соціології, права, культурології, психології, педагогіки.

Психологічні основи формування морально-етичних цінностей у дітей в процесі осягнення досвіду народу розкриваються у працях І. Беґа, М. Боришевського, О. Дробницького, І. Каїрова, І. Мар'єнко; педагогічні основи виховання у дітей морально-етичних цінностей українського народу досліджуються в роботах О. Вишневецького, В. Оржеховської, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, К. Черної, П. Щербаня на думку яких морально-етичні цінності українського народу визначають зміст сучасного виховання, а вибір доцільних форм і методів дозволяє сформувати у дітей відповідні моральні якості.

У сучасній науці поняття «цінність» позначається ученими по-різному: «цінності» (М. Каган) [4], «система особистісних смислів» (О. Леонтьєв) [5], «визнані цінності» (Б. Додонов) [3], «внутрішня позиція і спрямованість особистості» (Л. Божович) [2]. У зв'язку з тим, що в сучасній науці найбільше підходів до розуміння саме поняття «цінності», з'являються різні концепції в розумінні цього явища. У філософії поняття цінності характеризується як мета, яка виступає для людини сталою та бажаною формою сприйняття.

**Виклад основного матеріалу (результати дослідження).** Ціннісна сфера особистості формується у кожної людини в цілісному процесі її індивідуального розвитку. Однак сьогодні в умовах глибоких соціально-економічних змін в Україні існує явище девальвації морально-етичних цінностей, дефіциту моральної культури, що потребує створення умов для розвитку загальнонародських моральних цінностей у молодших школярів в процесі навчання народної хореографії.

На формування ціннісної сфери особистості впливають цінності значущих для неї осіб (для учнів це батьки, однолітки, друзі, окремі учителі та ін.); а також традиції, звичаї, забобони. Оскільки названі фактори мають не лише позитивну, а й негативну дію, то важливого значення набуває власне активне ставлення особистості до існуючих норм спілкування та взаємодії людей.



У педагогічній літературі описується безліч методів і прийомів морального виховання. Вочевидь, що вони не однаково спрямовані на формування моральних цінностей.

Найбільш послідовною й сучасною представляється класифікація, розроблена науковцем Щукіною Г. І., у якій виділяють такі групи методів:

1. Методи різнобічного впливу на свідомість, відчуття та волю учнів, з метою формування в них моральних поглядів й переконань (методи формування свідомості особистості);
2. Методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки;
3. Методи стимулювання поведінки й діяльності [9, с. 69].

Методи морального виховання виступають як шляхи і засоби формування моральної свідомості, розвитку моральних почуттів та вироблення навичок і звичок поведінки.

При аналізі поведінки школярів найкраще робити акцент на позитивні приклади і факти, коли ж мова йдеться про недоліки говорити, у доброзичливому тоні, всіляко підкреслюючи свою впевненість у тому, що учні їх ліквідують.

Отже, морально-етичні цінності – це цінності, що обґрунтовуються етикою як наукою про доброчинності і виступають найважливішим елементом у структурі моралі як форми суспільної свідомості та розглядаються не абстрактно, а комплексно – у взаємозв'язку з іншими її компонентами. У своїй сукупності морально-етичні цінності утворюють етичну культуру особистості, яка є історично конкретною і соціально обумовленою мірою опанування людиною етичних максимумів і практичного втілення їх в різних сферах діяльності і поведінки.

Моральні цінності прийнято відносити до суспільної моральної свідомості, але на індивідуальному рівні теж існує ціннісна компонента, а саме – цінності, трансформовані у ціннісні орієнтації та мотиваційну сферу окремого індивіду. Моральні цінності, які стають пріоритетними для особистості, реалізують, в кінцевому підсумку, моральну позицію особистості, що втілюється у практичній складовій моралі, а саме – у вчинках людини.

Як засвідчують праці видатних педагогів, учні молодших класів схильні до інтенсивного засвоєння моральних знань. У психолого-педагогічній літературі зазначено, що молодшими школярами вважають дітей віком від 6-7 до 10-11 років, які навчаються у 1-4 класах сучасної школи. Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного психічного та особистісного розвитку.

Віковими особливостями дітей 1-4 класів можна вважати: незначний соціальний та моральний досвід, підвищену емоційність, вразливість і водночас пластичність до морально-етичних впливів, імпульсивність та безпосередність поведінки дитини, бажання постійно розширювати коло спілкування. Тому узгодження поведінки та усвідомлення моральних явищ життя характеризуються емоційними узагальненнями, аналізом ситуацій та вчинків, які відповідають загальнолюдським етичним цінностям. Розрив між знаннями моральних принципів і відповідною поведінкою – найхарактерніша властивість дитини цього віку. Подальшого розвитку набуватимуть такі моральні почуття: провини, сорому, обов'язку, відповідальності, справедливості, власної гідності, сумління. Основними потребами дитини в початкових класах є необхідність: у спілкуванні з людьми, в емоційному контакті, визнанні, оцінці своїх дій та вчинків, виявленні власних позицій у ставленні до інших, світу, у дружбі, товарищескості, повазі до особистості, самоповазі, набутті нових знань та вмінь для пізнання довкілля.

Перед вчителем постає важливе завдання: вирізняти мотив вчинку, роз'яснюючи дитині його сутність і правильність в різних типових життєвих ситуаціях, даючи їй можливість емоційного «переживання» разом із практичним застосуванням отриманих знань.

Беручи участь у спільних видах діяльності, учні вчаться будувати свої взаємини з однолітками, входити в колектив однолітків. У них виникає потреба у взаємимогливості та взаємодопомозі.

На цьому віковому етапі у дитини формується ядро особистості (моральні почуття, цінності, переконання), відбувається набуття досвіду моральної поведінки. Вона вчиться не лише виконувати вимоги колективу, а й бере активну участь у постановці вимог, виборі доручень, справи, яка їй до душі. В учнів виникає ще одне новоутворення – відносно стійкі форми поведінки і діяльності, які в майбутньому становитимуть основу формування її характеру.

Молодший шкільний вік (за І. Д. Бехом) виявляється сприятливим щодо виховання у дитини фундаментального для її морального розвитку новоутворення, яким є здібність цінувати особистість людини. Головним новоутворенням навчальної діяльності є формування теоретичного мислення дитини, що знаходить відповідне вираження і в рівні сформованості у дітей особистісних моральних якостей, першооснов багатьох моральних понять: доброти (гуманності), людяності, милосердя, чуйності, співчуття, чесності, справедливості, терплячості та ін.

Ефективність різних видів виховання залежить від спрямованості виховного процесу, форм і методів його організації. Пріоритетними для учнів початкових класів є активні методи, що спрямовані на самостійний пошук істини та сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості [1, с. 43].

Один із найдревніших, масових видів мистецтва – танець, відображає соціальні та естетичні ідеали народу. В ньому ми бачимо історію народу, його трудову діяльність протягом віків, життєвий устрій, вдачу, звичаї, характер. Народ створює в танці ідеальний образ, до якого він прагне і який стверджує в емоційно-художній формі. Засобами хореографії народний танець передає багатогранність характеру людини, її певний емоційний стан.

У кожного народу склалися свої танцювальні традиції, пластична мова, особлива координація рухів, прийоми співвідношення рухів з музикою. Народний танець – це схованка людського духу, який протягом



віків розвивався, вбираючи в себе побут, навколишнє середовище, емоції, екзотику і ставав пластичною кристалізацією життя людей, залишаючи відбиток у культурі народу. Важко переоцінити значення народного танцю в духовному житті народу. Це генетично-спадкова основа їхнього етнічного становлення, формування інтелектуальної і художньої самосвідомості, неповторності суспільства.

Таким чином, передача підростаючому поколінню морально-етичних цінностей попередніх поколінь, прогресивних традицій народу повинна здійснюватися перш за все через залучення молоді до вивчення своєї історії і мистецтва, зокрема хореографічного.

Морально-етична вихованість характеризується рівнем етичних знань, розумінням моральних чеснот, норм, правил, усвідомленим прийняттям її загальнолюдських цінностей і орієнтованістю ними у будь-якій, зокрема естетичній, творчо спрямованій діяльності, і навіть характером і вищим рівнем емоційних проявів.

Основною методикою, що дозволяє вивчити і проаналізувати рівень сформованості морально-етичних цінностей школярів, є методика науковця М. І. Шиловой. Це доступна діагностична програма, що містить критерії виховної культури молодших школярів. Таким критерієм для розпізнавання просування учнів у моральному розвитку, прояву особистісних якостей, прийнято вважати співвідношення зовнішньої регуляції і внутрішньої саморегуляції діяльності і поведінки, активної особистісної позиції, що свідчить про виявлення деяких перших ознак громадянськості.

Виходячи з виявленої сутності морально-етичних цінностей, узагальнення педагогічного досвіду, а також результатів експерименту, ми розробили методику щодо формування морально-етичних цінностей учнів молодших класів засобами народного танцю. Дана методика передбачає реалізацію ряду принципів, втілення яких здійснюється за допомогою певних форм, методичних прийомів і засобів.

У вітчизняній педагогіці головним методом виховання є метод переконання, оскільки йому належить визначальна роль у формуванні найважливіших якостей людини – наукового світогляду, свідомості і переконаності. У застосуванні методу переконання використовуються два основних, нерозривно зв'язаних засоби: переконання словом і переконання справою.

Найбільш поширеними прийомами і засобами переконання словом є: роз'яснення, доказ, спростування, порівняння, зіставлення, аналогія, посилення на авторитет та ін. Переконання словом повинне органічно поєднуватися з переконанням справою, практикою. При переконанні справою найчастіше використовувались наступні прийоми: показ учню цінності і значущості його дій і вчинків; доручення практичних завдань, сприяючих подоланню сумнівів, помилкових поглядів; аналіз життєвих явищ, які спростовують помилкові погляди; особистий приклад викладача і ін.

Під методами навчання народно-сценічного танцю розуміються способи застосування танцювальних вправ, рухів народно-сценічного танцю та учбових танцювальних етюдів.

У навчанні народно-сценічному танцю застосовуються дві групи методів: специфічні (характерні для процесу хореографічної освіти) і загально педагогічні (вживані у всіх випадках навчання і виховання).

Для розробки методики ми шляхом аналізу спеціальної літератури, власних спостережень визначили основні компоненти, які можна використовувати на заняттях з народного танцю для розвитку морально-етичних цінностей молодших школярів. До них віднесли: емоційно-виразне пояснення вправ і танцювальних рухів, образне слово; технічно довершений і емоційно-виразний показ вправи і танцювальних рухів, який викликав би відчуття захоплення учнів; надихаючий приклад в діях і вчинках; практичне привчання до творчих проявів краси в танцювальній діяльності в процесі занять народно-сценічним танцем.

Традиційні методи морального виховання орієнтовані на прищеплювання школярам норм і правил життя. Проте часто вони діють в умовах досить сильного зовнішнього контролю (дорослі, суспільна думка, загрози покарання). Важливим показником сформованості моральних чеснот особистості є внутрішній контроль, дія якого приводить часом до емоційного дискомфорту, невдоволення собою, якщо порушуються перевірені особистим досвідом правила життя.

Як можливість народної хореографії в формуванні морально-етичних цінностей молодших школярів виділяємо: розвиток особових якостей – самостійність, ініціативність, широта кругозору, здібність до творчості; накопичення етичного досвіду і знань про правила суспільної поведінки (у колективі, сім'ї, на вулиці, в школі і інших суспільних місцях); розвиток доброти, милосердя, чуйності, сили волі, пам'яті і мислення як основних умов пізнавального і освітнього процесів; формування загальної особової культури учбової і інтелектуальної праці; розумне використання вільного часу і розвиток моральних якостей особистості, таких як: уважне і дбайливе ставлення до людей, чесності, терпимості, скромності і делікатності, організованості, дисциплінованості і відповідальності, відчуття обов'язку і честі, пошана людської гідності, працьовитості і культури праці, дбайливого відношення до національного надбання.

Сьогодні формування морально-етичних цінностей засобами народної хореографії можемо розуміти як: формування моральних якостей учнів шляхом залучення до хореографічного мистецтва; визначення основ морально-етичної поведінки людини, формування потреби в усвідомленому здоровому способі життя; моральна виховна взаємодія педагога і школяра; розвиток музично-хореографічного і духовно-морального потенціалу дитини, у ході ознайомлення її з національною та світовою художньою культурою;

Для вирішення поставлених завдань морально-етичного виховання дітей засобами народної хореографії ми використовували систему методів, що включає інформаційно-пошуковий, метод контрастного зіставлення, роздуми про музику, танець, повернення до пройденого матеріалу, усно-слуховий і усно-наслідувальний метод.

На заняттях з хореографії учні слухали лекції та бесіди з історії розвитку народного танцю та його ролі в інших видах та жанрах хореографії. Під час доповіді обов'язково використовувалися відеоматеріали, що



ілюстрували повідомлення. Шляхом впровадження комплексу педагогічних умов на основі принципів зв'язку музики з життям, тематичної побудови, синкретизму, принципу емоціогенності, естетизації, наочності забезпечується етичне виховання дітей молодшого шкільного віку засобами народної хореографії.

Процес формування морально-етичних цінностей учнів молодших класів засобами народної хореографії дозволяє виділити компоненти морального виховання: етичні знання, етичні відносини, етичні переживання, етична спрямованість, етично-вольові устремління, етичні відчуття, етичний вибір цілей і засобів, етичні оцінки, етичні цінності, етичні мотиви дій, етичні вчинки, моральна свідомість, бажання самоудосконалюватися.

Тому, ми застосовували метод вправ (метод практичного привчання), який дозволяє кожному викладачеві і самому учневі вчитися швидше досягти бажаної мети: злити воедино слово і справу, сформувати стійкі якості і риси характеру. Його суть полягає в такій організації повсякденного життя і діяльності, яка укріплює свідомість, загартовує волю, сприяє формуванню звичок правильної поведінки. У основі привчання лежить вправа в певних морально-вольових проявах.

Вправа як спеціальна, багато разів повторювана людиною діяльність необхідна для вдосконалення навичок поведінки в різних ситуаціях в результаті підвищення свідомості. Вправа у вихованні відрізняється від вправи в навчанні. У першому випадку вона тісним чином пов'язана з одночасним підвищенням свідомості, а в другому – направлена на відробіток навичок і умінь до високого ступеня автоматизму, а роль свідомості в діях декілька знижується.

Для вдосконалення моральних і інших професійно важливих якостей велике значення має системний підхід до вправ, який включає послідовність, плановість, регулярність. Треба постійно, наполегливо привчати учнів до дисциплінованої, культурної поведінки, в точному виконанні танцювальних правил, традицій, поки ці норми не стануть звичними.

Також був використаний метод наочного прикладу, суть якого полягає в цілеспрямованій і систематичній дії викладача народно-сценічного танцю на учнів особистим прикладом, а також всіма іншими видами позитивних прикладів, покликаних служити зразком для наслідування, основою для формування ідеалу поведінки і засобом виховання.

Для виховання і підтримки впевненості у собі, застосовувались різні засоби, форми і методи проведення тренувальних занять. Велике значення під час роботи з дітьми надавалось емоційній атмосфері на уроці. Позитивні емоції дітей сприяли більш швидкому та легкому засвоєнню матеріалу, впевненості у своїх силах. Вирішальну роль в цьому відігравав вчитель, його творча ініціатива, терпіння та витримка, винахідливість у підборі різних методичних прийомів, його індивідуальний підхід до дітей, вміння їх своєчасно захопити.

В своїй роботі ми використовували таку форму заняття, як «Заняття-постановка», яка присвячується, головним чином, завданням постановки танцю. Тобто це заняття на ознайомлення із новим матеріалом, формування початкових умінь, але важливою його ознакою стає розгортання творчого процесу постановки танцю педагогом за участю дітей. Педагог коментує і пояснює свої дії, обґрунтовує зміну фігур музичними змінами, звертається до дітей із запитаннями, активізує їх до прояву ініціативи.

Досвід роботи з дітьми показує, що танці з дією (сюжетом), який має розв'язку наприкінці дії, емоційніше сприймаються дітьми, ніж танці, які несуть тільки певний настрій. Ця особливість дитячого сприйняття націлює педагога на побудову та розкриття танцювальних сюжетів, які б мали виховне значення. Відбір та використання рухів у побудові конкретного образу розвивають у дітей спостережливість та фантазію. В своїй роботі ми пропонували учням виконати завдання на створення образів: (сварлива тітка, хоробрий юнак, боягуз, бешкетник, юнак, який хизується перед дівчатами, чепуренька дівчинка).

Великий виховний потенціал містить у собі історія українського козацтва, яка створила багатогранну, глибоку духовність, що стала гордістю і окрасою української культури. Етичні бесіди про життя наших предків – лицарів духу і звияги, як козацьке побратимство, братство, товариство, громада, збагачує душу кожного учня національними способами, прийомами саморозвитку й самовдосконалення.

Для формування в молодших учнів патріотизму ми провели цикл бесід на теми: «Козацький танець та його вплив на розвиток українських народних танців», «Тема героїки в українських народних танцях», «Вплив місцевості та побуту на характер українського народного танцю».

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі діяльності.** Аналіз і узагальнення літературних джерел з теми дозволив визначити поняття «мораль», «цінності», «морально-етичні цінності», зробити висновки, що моральність – це не тільки характеристика особистості, а й офіційне поняття, що визначається моральними уявленнями, поняттями, переконаннями та досвідом поведінки людини. З огляду на це формування морально-етичних цінностей включає в себе такі взаємопов'язані та взаємозумовлені чинники: формування моральної свідомості, виховання моральних почуттів, навичок і звичок поведінки. Співвідношення цих аспектів процесу формування морально-етичних цінностей зумовлюється віковими особливостями учнів.

Педагогічними умовами формування морально-етичних цінностей молодших школярів засобами народної хореографії, є: стиль ведення занять: цікаво-ігровий, різноплановий, з різними прийомами концентрації уваги, з необхідністю зміни темпу і динаміки подачі матеріалу; доброзичливий характер спілкування і обов'язкова похвала, створення на заняттях обстановки доброзичливості; створення культурного простору для виховання цінностей і сенсу життя культурної людини, виховання основ глядацької і виконавської культури; виховання зображенням музичних образів, з використанням різноманітної, різнохарактерної, класичної, народної і сучасної музики; формування мотиваційної сторони



поведінки дітей; самостійна робота зі створення композицій з вивчених танцювальних рухів, що сприяє формуванню самостійності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2-х кн.: Навч.-метод. видання / Бех І. Д. – К.: Либідь, 2008. – Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання / Бех Іван Дмитрович. – К.: Либідь, 2008. – 280 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1969. – 28 с.
3. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. / Б. И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 146 с.
4. Каган М. С. Философская теория ценности / Каган М. С. – Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
5. Леонтьев А. Н. Психология развития: Хрестоматия // Под ред. Болотовой А. К., Молчановой О. Н. / А. Н. Леонтьев. – Новосибирск, 2005, 416 с.
6. Матвієнко О. В. Основи морального виховання особистості молодшого школяра. / О. В. Матвієнко. – К.: Стило, 1999, 154 с.
7. Рагозіна В. В. Виховний потенціал хореографічного мистецтва у розвитку особистості молодшого школяра / В. В. Рагозіна // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти зб. наук. пр. – Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – С. 65-66.
8. Ступарик Б. Громадянське виховання сучасної молоді. // Вісник Прикарпатського університету. – Івано-Франківськ, 2000. – Вип.: 3. – С. 3-14. (Серія «Педагогіка»).
9. Щукина Г. И. Педагогика школы [Текст] / Г. И. Щукина. – Москва, 1998. – 291 с.

УДК 378.147.091.33 – 027.22:78

Наталія БИРЛЯ

### ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

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

*В статті розглянуто поняття «емоційний інтелект» в педагогічному й мистецькому ракурсі, проаналізовано наукову літературу з досліджуваної проблеми, здійснено спробу обґрунтувати доцільність удосконалення традиційної фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва з урахуванням можливостей розвитку емоційного інтелекту.*

**Ключові слова:** емоційний інтелект, майбутній вчитель музичного мистецтва, фахова підготовка педагога-музиканта в ЗВО.

**Постановка проблеми.** Швидкоплинні, соціокультурні зміни, що відбуваються в сьогоденних реаліях, супроводжуються вимогою суспільства щодо підготовки фахівця нової генерації, професійна компетентність якого передбачає не тільки високий рівень його інтелектуального розвитку, а й здатність до свідомого управління власними почуттями та емоціями. Особливо це стосується фахівців мистецького спрямування й зокрема, майбутніх вчителів-музикантів, професійна діяльність яких ґрунтується на симбіозі педагогіки і музичного мистецтва. Тож, наповнення фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта в закладах вищої педагогічної освіти духовно-емоційною змістовністю має стати основою розвитку його емоційного інтелекту як професійно-особистісної якості, що забезпечуватиме його гуманістично спрямовану професійну діяльність у вихованні молодого покоління засобами музичного мистецтва.

**Мета дослідження** полягає у розгляді поняття «емоційний інтелект» як педагогічної проблеми, що актуалізується в сьогоденному науковому дискурсі задля його розвитку у процесі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Аналіз літератури з проблеми дослідження.** На думку В. Кременя, підвищена увага до зазначеного феномену та його дослідження представниками різних наукових галузей пояснюється тим станом, в якому опинилось суспільство на зламі ХХ-ХХІ століття. Цей етап розвитку суспільства вчені пов'язують як із подальшим науково-технічним, інноваційним прогресом, що приніс людству певні досягнення та блага, так і з глобальним кризовим станом усіх сфер суспільного життя, що є характерним майже для всіх країн світу. Економічна, екологічна, енергетична, демографічна, духовна кризи – ознаки ХХІ сторіччя. Проте найзагрозливішою серед інших розглядається антропологічна криза, наслідками якої може стати для людства самознищення [3].

Поняття «емоційний інтелект» прийшло в педагогічну науку завдяки розробленій американськими й ізраїльськими науковцями відповідної психологічної теорії наприкінці ХХ ст., представленій трьома базовими моделями. А саме: емоційний інтелект як модель когнітивних здібностей (Дж. Майер, Д. Карузо, П. Саловей); змішана модель емоційного інтелекту, яка поєднує особистісні характеристики та когнітивні здібності (Д. Гоулман); змішана модель емоційного інтелекту, яка поєднує особистісні якості та некогнітивні здібності (Р. Бар-Он).

Так, Дж. Майер, П. Саловей, Д. Карузо розкривають здатність людини взаємопов'язувати почуття, думки та вчинки у внутрішньо-особистісній сфері інтелекту; в міжособистісній – вони виокремлюють можливість адаптуватися до інших людей, полегшувати спілкування з оточуючими людьми, заохочувати до дій, сприяти до розуміння своїх взаємозв'язків [12; 13].

Д. Гоулман у праці «Емоційний інтелект» [2], що стала результатом його наукових пошуків на тлі власних тривалих спостережень аргументовано доводить, що люди з високим рівнем розумового, інтелектуального розвитку не завжди досягають бажаного успіху, зокрема, у своїй професії і, навпаки, люди з достатньо «середніми» інтелектуальними здібностями бувають значно успішнішими, в тому числі й у професійній діяльності. Тобто, автор доходить висновку, що у досягненні життєвого і професійного успіху визначальну роль відіграють не стільки інтелектуальні здібності людини, рівень її професійної підготовки і набуті академічні знання, скільки володіння соціально-емоційними навичками, які за його концепцією об'єднані поняттям «емоційний інтелект».



Ізраїльський вчений Р. Бар-Он, визначаючи сутність емоційного інтелекту, розуміє його як сукупність некогнітивних здібностей, компетентностей, умінь й навичок, які дають можливість людині успішно діяти в будь-яких життєвих ситуаціях. Представлена ним модель емоційного інтелекту містить широкий спектр здібностей, об'єднаних п'ятьма сферами: внутрішньо-особистісною (саморозуміння, усвідомлення власних емоцій, впевненість у собі, самоповага, самоактуалізація); 2) міжособистісних стосунків (емпатія, соціальна відповідальність); 3) адаптивності (вміння вирішувати проблеми, долати труднощі, емоційна лабільність); 4) управління стресом (стійкість до стресів, самоконтроль); 5) загальним настроєм (оптимістичність) [11].

Варто зазначити, що у вітчизняному науковому просторі феномен емоційного інтелекту також набув резонансу і підвищеного інтересу як на рівні академічної науки, так і в прикладному аспекті (й психолого-педагогічному в тому числі), що було викликано його певною новизною та потребами практики й зумовило плюралізм думок та появу різних концептуальних підходів до його вивчення. Зокрема, Е. Носенко, у власній концепції емоційного інтелекту виокремлює його провідні функції, стресозахисну й адаптивну, які зумовлені притаманними людині внутрішніми (диспозиційними) та зовнішніми (що виявляються в ознаках перебігу емоційного процесу) компонентами [6].

У моделі емоційного інтелекту, запропонованої І. Манойловою, внутрішньо-особистісний компонент містить самооцінку, відповідальність, активність, усвідомлення власних почуттів, гнучкість, зацікавленість, впевненість в собі, терпимість, мотивацію, досягнення, самоконтроль, оптимізм, відкритість новому досвіду. Міжособистісний компонент передбачає відкритість, здатність враховувати інтереси інших, комунікабельність, емпатію, вміння працювати в команді, повагу до людей, здатність адекватно оцінювати та прогнозувати взаємовідносини з іншими людьми [4; 5].

Отже, аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить, що в науковому просторі останніх років з'явилися досить вагомі праці, присвячені розглядові концептуальних засад емоційного інтелекту. Разом з тим, специфіка розвитку емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін досліджена недостатньо.

**Виклад основного матеріалу.** З огляду на особливості професійної діяльності фахівця-музиканта, специфічною характеристикою якої є її наповнення емоціями та духовністю, через набуття емоційно-ціннісних й світоглядних орієнтацій та оволодіння мистецькою творчістю, А. Растрігіна наголошує на необхідності оптимізації емоційно-творчої складової професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі принципу освіти через науку і творчість. Науковець вважає, що перш за все, це має здійснюватися за рахунок удосконалення змістового аспекту фахово спрямованих дисциплін спеціальності «Музичне мистецтво», оволодіння якими здійснюється за допомогою фасилітації та базується на партнерських відносинах між викладачами і студентами й забезпечує особистісне становлення студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, що володіє високим емоційним інтелектом та культурно-творчим потенціалом [10].

Характеризуючи шляхи удосконалення фахової підготовки майбутніх фахівців-музикантів, О.Олексюк акцентує увагу на значенні механізму герменевтичного розуміння мистецького твору як його інтерпретації в єдності афективних та гностичних характеристик, виявлення в ньому особистісного смислу, що входить у духовний, життєвий досвід суб'єкта. Звернення до духовного досвіду викладача й студента в контексті розуміння текстів культури, осягнення їхніх смислів можливе, на думку науковиці, за умови діалогічної взаємодії викладача і студента, що стає формою їхнього співбуття й «.. упорядковує ланцюгову реакцію розуму і серця» [7].

Н. Гільманова, спираючись на провідні моделі емоційного інтелекту американських вчених, розуміючи музичну діяльність як діяльність «художнього спілкування» між композитором, виконавцем й слухачем, в процесі якого відбувається обмін емоційною інформацією, виокремлює показники емоційного інтелекту, якими повинен володіти виконавець музичного твору з метою передачі адекватної емоційної інформації у власній виконавській інтерпретації: здатність розпізнавати емоції, керувати ними; вміння безпомилково сприймати внутрішній світ Іншого, викликаючи в собі переживання емоційно співзвучні з його переживаннями; здатність до самомотивації [1].

Ґрунтуючись на положеннях теорії емоційного інтелекту та враховуючи теоретичні й практичні напрацювання вчених щодо проблеми формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, Л. Ракітянська потрактовує емоційний інтелект вчителя музичного мистецтва як особистісну, професійно значущу, інтегральну якість фахівця, яка відображає особистісно-інтроверсійну та міжособистісно-екстраверсійну здатності сприймати, аналізувати й інтерпретувати музичний твір як повідомлену композитором в процесі невербальної комунікації емоційну інформацію про власні, внутрішні емоційно-життєві переживання; здатності розуміти та контролювати як власні емоційні переживання, так і емоційні переживання інших осіб, використовуючи отриману емоційну інформацію для регуляції міжособистісної взаємодії, надання їй позитивно-оптимістичного спрямування.[9]

**Висновки.** Вивчення феномену емоційного інтелекту як педагогічної проблеми, що актуалізується у системі підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва дозволив нам виокремити акцентовані вченими думки, щодо універсальності емоційного інтелекту як базової емоційно-комунікативної здатності, що функціонує у різних галузях й музично-педагогічній освіті в тому числі; як духовної здатності до розпізнавання емоційного настрою інших, що сприяє кращому взаєморозумінню; як особливої суб'єктної характеристики майбутнього вчителя музичного мистецтва, що забезпечує його комунікативність, доброзичливість, емпатійність, образне мислення, емоційність, саморегуляцію, рефлексійність; як



індивідуально-особистісне утворення, що підлягає ефективному розвитку у процесі вивчення фахових дисциплін й забезпечує успішну музично-педагогічну діяльність.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гильманова Н. Значение эмоционального интеллекта в художественной деятельности. General and Professional Education. 2011. № 2. Рр. 5–9.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. Москва: АСТ МОСКВА ; Владимир : ВКТ, 2009. 478 с.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2008. 424 с.
4. Манойлова М. А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. Псков : ПГПИ, 2004. 140 с.
5. Манойлова М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков : ПГПИ, 2004. 60 с.
6. Носенко Е. Коврига Н. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003- 159 с.
7. Олексюк О. М. Педагогічний наратив у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки / Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені В. Винниченка ; ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Кропивницький, 2018. Вип. 163. С. 12–15.
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2010. 274 с.
9. Ракітянська Л. М. Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та практика: монографія. – Кривий Ріг: вид. ФО-П Чернявський Д. О., 2020. – 487 с.
10. Растрігіна А. М. Оптимізація інтелектуально-творчої діяльності як фактор удосконалення професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта
11. Bar-On, R., Parker, J. Emotional and social intelligence: Insight from the Emotional Quotient Inventory – Handbook of emotional intelligence. – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – P. 363-388.
12. Mayer, J.D., Salovey P., Caruso, D. Emotional intelligence meet traditional standard for an intelligence. Intelligence. – 1999. – 27. – P. 267 – 298.
13. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. Emotional intelligence: Theoty, Findings and Implications. Psychological Inquiry. – 2004. – Vol. 15, No. 3. – P. 197-215.

УДК 378. 11. 456

**Карина БОГОЛЮБОВА**

### **ВИХОВНИЙ АСПЕКТ ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА ЯК ФАКТОР ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Кулікова С. В.*

*У статті автор розглядає естетичну і виховну функції хорового мистецтва, питання виконавської якості вокально-хорової підготовки студентів у виші. Високий рівень вокально-хорової підготовки майбутнього педагога-музиканта розглядається як основа професійної компетенції, майстерності і затребуваності в майбутній професійній діяльності.*

**Ключові слова:** вокально-хорова підготовка, професійна освіта, педагогічна підготовка, виконавська майстерність, хорове мистецтво, диригент.

**Постановка проблеми.** Виховання творчої особистості – одне з найважливіших завдань, що стоїть перед музичної педагогікою. Вирішення цієї проблеми потребує виявлення виховного потенціалу кожної навчальної дисципліни, зокрема предметів «Хорове диригування» та «Хоровий клас», покликаною сприяти оволодінню студентами професійною педагогічною майстерністю, диригентським мистецтвом, а також розвитку творчого мислення, самостійної діяльності та лідерських якостей майбутніх педагогів-музикантів. Проблема ефективної вокально-хорової підготовки майбутніх педагогів-музикантів як і раніше активно вивчається і обговорюється. Обмеженість в часі багатьох профільних дисциплін змушує шукати нові, прогресивні способи реалізації основних завдань вокально-хорової педагогічної освіти. Головним завданням у класі диригування є формування професійних знань і навичок, що дозволяють проводити вокально-хорову роботу, тим самим сприяючи підготовці студентів до самостійної діяльності як диригента хору. Заняття охоплюють різноманітні види навчальної роботи: виконання партитури музичного твору, інтонаційне освоєння музики, аналіз і диригування хоровими творами. Система підготовки майбутніх диригентів спрямована на теоретичне осмислення суті навчально-виховного процесу в вищих навчальних закладах. Для вирішення цього питання потрібно надати велику увагу професійно необхідним якостям особистості, які б забезпечили високий рівень професіоналізму, творчої активності та готовності майбутнього музиканта до диригентсько-хорової діяльності.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Аналіз джерел з хорознавства доводить, що зарубіжними і вітчизняними науковцями А. Авдієвським, А. Козир, О. Коломоєць, В. Краснощоківим, П. Ніколаєнко, Т. Овчинниковою, Н. Орловою, Е. Печерською, К. Пігровим, О. Равніновим, О. Ростовським, Г. Стуловою, Г. Струве, Ю. Юцевичем, П. Чесноковим досліджено різні аспекти історії хорового співу, вокальної роботи в хорі, елементів хорової звучності й роботи диригента над хоровим твором, методики роботи вчителя з молодіжним колективом тощо.

**Мета статті** – розглянути естетичну й виховну функції хорового мистецтва та питання виконавської якості вокально-хорової підготовки майбутніх педагогів-музикантів під час навчання у виші.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Досліджуючи суспільно-культурні процеси наших днів, можна переконатися, що виконавська творчість в галузі хорової музики розвивається досить бурхливо. Такий зростаючий інтерес до хорових жанрів пояснюється, на наш погляд, величезним потенціалом виразності, емоційного впливу хорової музики на слухача.

Одним з найважливіших факторів є підвищення рівня виконавської складності. Багато сучасних хорових творів може виконати тільки високопрофесійний колектив з нестандартним діапазоном, великою кількістю голосів. Чимало творів завдяки незвичності звучання помилково сприймаються як складні і





відразу відкидаються хормейстером. Тут, безумовно, потрібні багатоаспектні методи аналізу. Проте, велика кількість хорових творів може стати чудовим матеріалом для вокально-хорового навчання майбутніх педагогів-музикантів. І одне із завдань полягає у з'ясуванні того, які з цих сучасних хорових творів, можуть бути включені в систему вокально-хорового навчання студентів. Відбір таких творів повинен відповідати багатьом критеріям. Перш за все – це естетична цінність. Далі слід врахувати образно-змістовний компонент і художню цілісність твору. Ще один важливий аспект полягає у визначенні того, на освоєння яких конкретно вокально-хорових навичок спрямовано вивчення того чи іншого сучасного хорового твору [3, с. 45].

Мистецтво хорового виконання є однією з цікавих проблем для дослідження, вивчення та обговорення, адже творчий характер дискурсу визначається специфікою даного виду виконавської діяльності. Безсумнівно, це твердження обумовлено деякими факторами: по-перше, колективною природою творчої дії; по-друге – регламентуючим характером його прояву – керівною функцією диригента; по-третє, тим, що формує загальний творчий результат, і, нарешті, – все те, чим відрізняється специфіка хорового виду звучання.

Безумовно, можливі і якісь інші аспекти розглядання означеної проблеми, але, тим не менш, спрямованість представлених вище позицій є актуальною.

Один з постулатів, пов'язаних з ідеєю колективної природи творчої дії, осмислюється як якась константа. Це і є та обов'язкова умова, поза якою априорі не може формуватися будь-яка діяльна участь, оскільки саме спільний проект дії і стає головною мотивацією її існування.

Єдність зусиль до досягнення мети сприймається як єдність співучасті в процесі її реалізації. І саме відчуття всіма і кожним односпрямованої природи дії, яка відбувається, виникає виключно завдяки керівній функції диригента.

Очевидним є те, що ансамблева форма музикування, яка являє собою також варіант колективного модусу кореляції, може існувати і без подібного роду умови, оскільки фактор більш локального середовища прояву «всіх» і «кожного» (нечисленний склад учасників) забезпечує відносно системну форму їхньої збалансованості [4, с. 67].

Питання виконавської якості звучання в структурі хорового способу музикування передбачає інший ступінь взаємозумовленості «співочих одиниць». І визначальним критерієм внутрішньої співорганізованості всіх структурно-виконавських елементів є особистість диригента.

Фактор диригентського впливу має широку амплітуду свого впливу на будь-який вид контекстуальних зв'язків: від структурно-об'єднуючого моменту (хоровий колектив) до екстраполяції власної творчої позиції в рамках виконавського процесу (трактування). Особливий інтерес представляє той ракурс взаємодії диригента і хору, де існує не тільки можливість співіснування в єдиній системі координат, а й з'являється умова спільного креативного пошуку, яка стає базовим критерієм для оцінки змісту подальшої реалізованої дії на основі цілепокладаючих характеристик, що затверджуються керівною ініціативою диригента. І в цьому процесі спільного творчого пошуку з'єднується множинне і особистісне – виникає той синтез, де втілюється загальне художнє завдання.

Специфічність одержуваного результату творчої роботи багато в чому проектується на «звукову частину» виконавської дії і оскільки природа хорового інструменту – «співоча», то саме звук стає головним чинником виявлення акустично-художнього враження.

У зв'язку з цим особливості характеристики хору, як інструменту, в більшій мірі розкриваються саме через співочу манеру, тому її вплив відчутно в оцінці виконавської стилістики того чи іншого хорового колективу в цілому. Найбільш значущою для творчого процесу робить цю «даність» те, що і складає специфіку хорового виду звучання, де самотність співочого компонента визначає якість колективної дії співучасті, де і народжується єдине емоційно-слухове уявлення про природу звукового образу як носія змістовного початку музичного твору [2, с. 61].

В реалії, у виконавській практиці зустрічаються колективи, які в різній мірі володіють рисами тієї чи іншої співочої манери. Як правило, в більшій мірі – це якась універсалія, де об'єднуються, скоріше, ознаки загально-хорового виду звучання і в цьому ланцюжку ансамбль, лад, єдині дикційні навички вимови є основними елементами професійної якості виконання.

І лише деякі колективи мають властиву тільки їм співочу манеру, адже головним залишаються риси своєрідності виконавського рішення, зафіксовані в темброво-фонічній формі їхнього прояву. Мається на увазі все те, що пов'язано безпосередньо з характеристикою звучання хору як інструменту. Тут особливе значення надається озвученому матеріалу з позицій специфіки голосу і як інформаційного носія, і як певної фарби, що являє співочо-стильову специфіку того чи іншого хорового колективу. Очевидно, що кожен диригент формує власну стратегію, орієнтуючись на звуковий еталон, який відповідає його художньо-естетичним установам. Ця даність і обумовлює той самий «співочий образ», який складає основу звукової моделі будь-якого виконавського колективу [2].

Для одних хормейстерів пріоритетом є темброва характеристика звучання хору в цілому – моно-звукова форма (Б. Тевлін, В. Полянський, Л. Конторович), для інших – темброво-фонічний компонент стає вирішальним засобом втілення художнього завдання (В. Мінін, В. Чернушенко, Б. Певзнер). І в кожному окремому випадку тембр буде фарбувати все звукове поволотно, всю звукову форму як матерію, в умовах якої народжується музичний образ твору, який виконується.

Тому завжди феномен специфічності звучання того чи іншого хорового колективу багато в чому залежить від системи оціночних критеріїв його керівника. І, перш за все, особливостей установчих позицій



диригента на «предмет» хорового звучання, які кардинально впливають на всі складові темброво-акустичної форми, починаючи від співочої манери – принципів ведення звуку, характеру звукоутворення, наявності або відсутності *vibrato* до явища звукового результату – тембрової виразності, майстерності володіння голосом (філірування), мистецтва ансамбля в процесі колективного музикування [1, с. 89].

І тоді в повній мірі розкривається специфіка виконавської манери диригента і хору як засобу виразності, спрямованого на реалізацію художнього потенціалу твору.

Осмислення значення співочої манери в цілому дозволяє оцінити темброво-голосові можливості хору як інструменту в процесі формування звукового образу, адже не можна не відзначити, що саме ця якість (тембровий початок) завжди була відмінною рисою феномену вітчизняного співочо-хорового мистецтва.

Дана тенденція багато в чому актуальна і сьогодні, що особливо характерно для творчих рішень таких відомих педагогів-хормейстерів нашого часу, як А. Авдієвський, Б. Антків, Г. Верьовка, М. Гвоздь, М. Кацал, Ю. Курач, Ю. Любич, Є. Савчук, В. Яценко та ін. Це – ті імена, які визначали і визначають розвиток «національної хорової ідеї» на рубежі ХХ-ХХІ століть. Це – той творчий початок, де виразність голосу, його змістовно-емоційна наповненість була, є і буде домінуючою властивістю співочо-виконавської манери вітчизняних хорів та співочо-інструментальних колективів.

Досягненню цієї мети передусім тривалий шлях навчання початківця диригента, коли він знайомиться з музичною культурою минулого і сьогодення, вивчає історико-художні епохи, музичні стилі і жанри, коли починається його осягнення методів композиторського письма, практичне закріплення технічних навичок (особливо навичок «читання з листа» хорової партитури), розвиток аналітичного мислення і поліфонічного слуху (вміння контролювати кожну хорову партію під час виконання), а також формується власний репертуарно-виконавський багаж.

Робота з хоровою партитурою – головний напрямок у професії диригента-хормейстера. У процесі вивчення партитури виробляються особливі і головні професійні навички диригента: самостійне попереднє освоєння музичного твору, обраного для подальшого виконання, переконлива презентація хоровому колективу партитури на роялі або фортепіано, вибудовування своєї концепції твору й інші.

Після цього починається глибоке вивчення обраної хорової партитури: аналізуються музична драматургія, форма, фактурні шари, музична мова твору, літературний текст, виявляються вокально-хорові особливості, функціональні зв'язки між партіями і «незручні» фрагменти; партитура розучується на інструменті; нотний текст збагачується позначками і коментарями диригента, який «чує» реальне звучання хору тощо. Уже на цьому етапі добираються диригентські жести, які допоможуть в майбутньому передати задум композитора.

У результаті величезної підготовчої роботи у диригента складається своя концепція твору, з якою він готовий вийти до свого головного інструменту – хорового колективу.

Сучасна хорова партитура у багатьох випадках несе в собі не тільки традиційний музичний текст, а й включає масу нових допоміжних елементів, пов'язаних зі специфікою сучасної нотації. Сюди відносяться різного роду прийоми – звукові (фонічні, мовні) і шумові. Вивчаючи сучасну хорову музику, диригент стикається з «ною» для нього партитурою (яка пронизує традиційну нотну) – виписаними композитором докладні позначення темпів, всіляких штрихів, способів звуковидобування тощо. Проаналізувати і «пізнати» таку партитуру можна тільки при умові отримання нових знань в галузі сучасної композиції, застосувавши їх в поєднанні з уже наявними навичками вивчення партитури. Так, до традиційного візуального охоплення музичного твору додаються навички візуального виявлення та розшифровки нестандартних авторських позначень динамічних відтінків, тембрів, фонетичних особливостей тощо, які зустрічаються тільки в даній конкретній партитурі. Також необхідним стає придбання навичок виконання хорової партитури на інструменті і одночасного відтворення шумових ефектів (за наявності), мовних особливостей і специфічних фонічних прийомів звуковидобування в декламаційних фрагментах (окремі вигуки, гліссандо, кластери тощо) [4].

З розвитком в наш час сучасних аудіовізуальних технологій у початківця-диригента з'являється унікальна можливість ознайомлення з різними диригентськими школами сучасності, які представляють відкриті майстер-класи онлайн, відкриті заняття онлайн, демонструючи вміння роботи з хором в цілому та практику вивчення хорових партитур, завдяки чому у молодого фахівця значно полегшуються пошуки потрібних жестів, підвищується ефективність засвоєння того чи іншого способу виконання різних прийомів, крім того, застосування різних комп'ютерних програм дозволяє фіксувати жести диригента для подальшого наочного порівняння та вибору найкращих варіантів.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Відродження національних традицій завдяки все більш зростаючому інтересу сучасних композиторів і виконавців до хорового мистецтва переслідує не тільки художні цілі, а й ставить високу соціально-естетичну мету – повернути втрачені національні пласти культури, розкрити їхню цінність і тим самим зберегти один з важливих елементів духовного стану нації.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Л. Методика преподавания хорового дирижирования / Л. Андреева. – М.: Музыка, 1969. – 125 с.
2. Байкова Е. Н. О своеобразии исполнительской трактовки / Байкова Е. Н. // Инновационные процессы в культуре, искусстве и образовании. – Москва: «Перо», 2016. – С. 56–78.
3. Грибкова О. В., Ушакова О. Б. Формування хормейстерських компетенцій студентів / Грибкова О. В., Ушакова О. Б. – К., 2016. – 123 с.
4. Димченко С. С. Диригування. Методика викладання: навч. посібник / С. С. Димченко. – Рівне, 1997. – Ч. 1, 2. – 126 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник / О. П. Рудницька. – Київ, 2002. – 210 с.



УДК 372.878. 370.13

Надія БОДНЯ

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ  
ЗАСОБАМИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ МУЗИКИ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Черкасов В. Ф.

У статті обґрунтовано педагогічні умови музично-естетичного розвитку школярів засобами інструментальної музики, з-поміж яких: інтеграція міжпредметних знань, умінь і навичок; використання особистісно-діяльнісного підходу; реалізація принципу послідовності в опануванні творами інструментальної музики. Окрім того, виділено критерії та показники. З-поміж критеріїв виступають: емоційно-чуттєвий, когнітивно-раціональний та творчо-діяльнісний.

**Ключові слова:** педагогічні умови, музично-естетичний розвиток, молодші школярі, інструментальна музика.

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, світові тенденції гуманізації, інтеграції та глобалізації суспільства визначили нові пріоритети розвитку освітньої галузі. Одним із головних напрямів модернізації освіти в Україні є створення школи полікультурного виховання з розвивальною культуротворчою домінантою, спрямованою на формування творчої особистості, забезпечення умов для розкриття її інтересів і потреб. Основні концептуальні положення щодо створення такої школи закладено у Законі України “Про позашкільну освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”). Вирішенню поставлених завдань значною мірою сприяє музичне мистецтво, адже саме воно спроможне впливати на глибинні процеси внутрішнього світу людини, сприяти духовному вдосконаленню, формуванню понять про цінності та критерії оцінки явищ життя. Зважаючи на зазначене дослідження педагогічних умов музично-естетичного розвитку школярів засобами інструментальної музики є доцільним і своєчасним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема сприймання інструментальної музики та її вплив на дитячі інтереси розглядалася відомими педагогами і науковцями, з-поміж яких: Е. Абдуллін, О. Апраксина, Л. Безбородова, І. Гадалова, С. Гінзбург, Д. Кабалевський, Л. Масол, О. Олексюк, О. Рудницька, Т. Рігіна, О. Ростовський, Т. Скорик, В. Черкасов. Але питання впливу інструментальної музики на музично-естетичний розвиток молодших школярів ще недостатньо вивчене й розроблене і це підвищує його актуальність та значимість.

**Мета статті** – обґрунтування педагогічних умов музично-естетичного розвитку школярів засобами інструментальної музики.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Музично-естетичний розвиток молодших школярів краще розпочинати із сприймання програмної інструментальної музики.

За такого підходу О. Олексюк зазначає, що регуляція нормативної спрямованості музично-естетичного розвитку молодшого школяра у сфері музичного мистецтва відбувається через такі механізми, як набуття музично-естетичного тезаурусу, оцінно-критична здатність смаку, естетичний ідеал, ціннісні орієнтації та світоглядні настанови. Дослідниця наголошує, що “ці механізми не тільки пов’язані з емоційно-емпатійною, когнітивною і творчо-діяльнісною сферами особистості молодшого школяра, а й передбачають активну участь у найважливіших константах духовності – Істини, Добра, Краси” [4, с.132].

Доречно зауважити, що О. Ростовський зосереджує увагу на тому, що збагачення музичного тезаурусу, нагромадження школярами музично-естетичного досвіду, вмінь сприймання інструментальної музики автоматично не можуть забезпечити високого рівня осягнення музики. На його думку, “цей музично-естетичний досвід, знання, вміння та навички повинні бути значущими для естетичного осягнення змісту музичних творів” [6, с. 292]. Також він зауважує, що для того, щоб цей музичний тезаурус і досвід слухачів могли б актуалізуватися потрібні умови.

У цьому контексті варто зазначити, що досліджуючи музично-естетичний розвиток школярів засобами інструментальної музики В. Черкасов наголошує на тому, що “Під впливом інструментальної музики розвивається емоційне та художньо-естетичне сприймання, що позитивно впливає на формування інтелектуальної сфери особистості. Якість його залежить від установки вчителя на сприймання музичного твору та емоційного стану, активності й дієвості, уважності й спостережливості кожного учня класу. Такий вид музичного сприймання має суб’єктивний характер” [7, с. 241–242].

Процес сприймання творів музичного мистецтва відбувається у взаємозв’язку з іншими психічними процесами, а саме: мисленням, волею, мовою, почуттям, відчуттям, увагою, увагою. Суттєву роль у цьому процесі відіграє емоційний стан учнів та їхня активність і дієвість під час сприймання музичних творів. Крім того, на процес сприймання впливають попередні знання та попередній досвід у галузі інтерпретації творів музичного мистецтва, а також рівень розвитку індивідуальних музичних здібностей.

При спілкуванні з різними жанрами музики в дітей розвивається слухове сприймання, яке залежить від рівня освіченості учнів у галузі музичного мистецтва, досвіду спілкування в музичному середовищі та зосереджено на попередньому слуховому досвіді. На слух діти визначають особливості мелодії, виразні характеристики штрихів, ритмічний малюнок, гнучкість динаміки, яскравість тембру музичних інструментів або голосів, особливості побудови музичного твору. Це є об’єктивними умовами сприймання. Вони зумовлені особливостями творчого стилю композитора та індивідуальністю виконавця.



Цілеспрямоване сприймання музичного твору передбачає як цілісне, так і поетапне ознайомлення учнів зі змістом та його інтонаційно-образними характеристиками. Цілком закономірно, що в науково-методичній літературі існують різні погляди на поетапність ознайомлення з творами музичного мистецтва. Науковці-практики пропонують як сталі, так і сучасні технології сприймання музики.

Для діагностики стану сформованості музично-естетичного розвитку молодших школярів нами було визначено критерії та показники, які зорієнтовані на засвоєння творів інструментальної музики та застосування набутих знань, вмінь та навичок у подальшій музично-практичній діяльності.

На нашу думку, такими критеріями виступають: емоційно-чуттєвий, когнітивно-раціональний та творчо-діяльнісний. Розглянемо означені дефініції більш детально.

У молодшому шкільному віці психічні процеси є емоційно забарвленими, тому розвиток емоційної сфери відіграє важливу роль у духовному розвитку дитини. Саме музичне мистецтво сприяє розвитку емоційно-чуттєвої сфери. Враховуючи таку особливість можна стверджувати, що першим у структурі механізму музично-естетичного розвитку молодших школярів засобами інструментальної музики постає **емоційно-чуттєвий** критерій.

Показниками цього критерію виступають:

- інтерес до музичного мистецтва;
- наявність певних уявлень і знань оцінити емоційно-образний зміст музичного твору;
- власні уподобання у сфері музичного мистецтва.

Адекватне та ефективне сприймання творів інструментальної музики передбачає розуміння музично-виразних засобів, що сприяє музично-естетичному розвитку дитини, лежить набуття навичок. Тому доцільно формувати навички аналізу музичних творів. Отже, логічним є виділення **когнітивно-раціонального** критерію процесу залучення молодших школярів до музичних цінностей.

Цей критерій характеризується такими показниками:

- ставлення і частота залучення до музичного мистецтва;
- елементарне розуміння засобів музичної виразності (динаміка, штрихи, тембр);
- здатність до цілісного сприймання музичних творів.

Одним із основних засобів та стимулів музичного розвитку дитини є її творча активність. Творчість у сфері музичного розвитку – це такий спосіб вирішення життєвих завдань, який уможливає індивіду повністю розкрити свої музичні можливості, реалізувати природні задатки. Сприймання музики протраєтується як творчий акт, оскільки інтерпретація інструментальних творів різними слухачами різна. Очевидною є необхідність виділення **творчо-діялісного критерію** процесу музично-естетичного розвитку молодших школярів.

Ми визначили показники цього критерію:

- наявність творчого підходу тлумачення характеру музичного твору;
- можливість самостійно оперувати знаннями, вміннями і навичками у музично-практичній діяльності;
- наявність пізнавальної потреби.

Таким чином, процес музично-естетичного розвитку молодших школярів ґрунтується на трьохкомпонентній структурі, яка послідовно реалізується за схемою: емоційно-чуттєвий, когнітивно-раціональний та творчо-діялісний компоненти.

З метою визначення комплексу педагогічних умов, необхідних для підвищення музично-естетичного розвитку молодших школярів, проаналізовано методичні розробки з цієї проблеми, державні документи і програми з предмета “Музичне мистецтво”.

Важливою для нашого дослідження є ідея інтеграції видів мистецтв, яка ґрунтується на цілісності сприймання навколишнього світу та творів мистецтва. Враховуючи психічні особливості учнів молодшого шкільного віку, педагоги та психологи рекомендують уже в перших-других класах застосовувати зв'язки, що існують між окремими предметами, процесами та явищами. Можливість встановлювати у процесі сприймання та художньої творчості вербальні, комунікативні, рухливі, зорові та слухові асоціації розвиває творчу уяву та робить сприймання творів мистецтва більш глибоким та емоційним, а творчість молодших школярів різноманітнішою та більш усвідомленою. Знання, що засвоюються через міжпредметні та асоціативні міжхудожні зв'язки, стають міцнішими та ґрунтовнішими, сприяють розвитку художньо-образного мислення, уяви та емоційної чуйності.

Отже, **першою педагогічною умовою** ефективного музично-естетичного розвитку молодших школярів на уроках музики є **інтеграція міжпредметних знань, вмінь і навичок**. Цю педагогічну умову буде реалізовано, якщо робота музиканта-педагога спрямовуватиметься на виховання в учнів здатності цінувати, розуміти, емоційно і свідомо сприймати музику в усій сукупності її зв'язків з життям і явищами художньої, естетичної культури.

**Друга педагогічна умова** передбачає організацію навчально-виховного процесу на уроках музичного мистецтва з **використанням особистісно-діялісного підходу**. Особливостями особистісно-діялісного підходу є: ставлення вчителя до вихованця як особистості; організація діяльності дитини та переведення її в позицію суб'єкта пізнання, праці і спілкування; орієнтація навчання учнів не тільки на репродуктивне засвоєння знань, а й на використання таких методів на уроці, які сприяють розвитку мислення (через активні методи навчання: запитання, звернення дитини і т.д.).

Реалізація особистісно-діялісного підходу до музично-естетичного розвитку молодших школярів потребує розроблення такого змісту виховання, який охоплює знання та уміння, необхідні для усвідомлення мотивів власної поведінки і поведінки оточуючих.



Організуючи творчість учня в умовах інтеграції різних видів художньої діяльності, слід пам'ятати, що під впливом оточення у школярів формується уявлення про себе, зміст якого визначатиме його поведінку, успіхи, можливості. Проте реалізувати себе школяр може лише тоді, коли усвідомлює власні потреби і цілі.

**Третя педагогічна умова** передбачає **реалізацію принципу послідовності** залучення дітей до музичного мистецтва та ускладнення музично-естетичних завдань, їх змісту, форм і методів педагогічного впливу відповідно до розвитку музично-естетичного досвіду.

Залучення дітей до музичного мистецтва за принципом послідовності – це поступовий розвиток музичного сприймання за своєрідними “сходами” від перцептивного рівня до емоційно-сміслового, розвитку музично-естетичної діяльності від репродуктивної до активно-творчої.

Ефективний музично-естетичний розвиток молодших школярів передбачає певні організаційно-педагогічні дії з боку вчителя, зокрема:

- залучення учнів до музичного мистецтва через сприймання музичних творів;
- сприяння становленню учня як суб'єкта творчості та утворенню позитивної “Я”-концепції;
- забезпечення можливостей найповнішого прояву творчого потенціалу учня передбачає застосування у навчально-виховному процесі активних форм і методів, спрямованих на формування духовних якостей та сталого інтересу до пізнавальної музичної діяльності;
- намагання вчителя на власному прикладі демонструвати творчі можливості людини та виконувати функцію тактовного й делікатного консультанта, залишаючи дитині свободу вибору.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, умовами керівництва музично-естетичного розвитку молодших школярів є інтеграція міжпредметних знань, умінь і навичок учнів; організація особистісно-діяльнісного підходу на уроках музики; стимулювання потреби творчої самореалізації учнів у процесі сприймання інструментальних творів; втілення принципу послідовності залучення школярів до музичного мистецтва. Для якісного впровадження в музично-педагогічний процес педагогічних умов керівництва музично-естетичним розвитком молодшого школяра засобами інструментальної музики необхідно знати сучасний стан його сформованості в учнів, про що мова далі. Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження можуть бути пов'язані з музично-естетичним вихованням розвитком молодших школярів в процесі сприймання української народної і класичної музики.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 “Музыка и пение”. М.: Просвещение, 1983. 224 с., нот. ил.
2. Кабалевський Д. Б. Як розповідати дітям про музику? К.: Муз. Україна, 1982. 320 с.
3. Музыка. Програми та поурочні методичні розробки для 1–2 класів загальноосвітніх шкіл. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2001. 56 с.
4. Олексюк О. М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. К.: КНУКіМ, 2006. 188 с.
5. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник. Київ: Либідь, 2001. 272 с.
6. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2011. 640 с.
7. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник] / Володимир Черкасов. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. 528 с.

УДК 373.3.015,31:78

**Артем ГАСЛЕНКО**

### **ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)*

*Науковий керівник – народний артист України, доцент Дьомін С. П.*

*Статтю присвячено дослідженню особливостей естетичного виховання учнів молодшого шкільного віку засобами музичного мистецтва.*

**Ключові слова:** естетичне виховання, молодші школярі, музичне мистецтво.

**Постановка проблеми.** Національна система виховання постійно відтворює і поглиблює емоційно-естетичний, художньо-творчий, моральний та інтелектуальний компоненти свідомості народу, створює умови для розвитку і розквіту природних задатків і талантів кожного громадянина України, формування духовного потенціалу – найвищої цінності нації, держави. Національне виховання реалізує глибоке і всебічне пізнання рідного народу, його історії, культури, духовності і на цій основі – пізнання кожним учнем, вихованцем самого себе як індивідуальності і як частки своєї нації, а через неї всього людства, організацію самонавчання і самовиховання, найефективніших шляхів розвитку і самовдосконалення особистості [19, с.46].

В останні роки зросла увага до проблем теорії і практики естетичного виховання як найважливішого засобу формування ставлення до дійсності, засобу морального і розумового виховання, тобто як засобу формування всебічно розвиненої, духовно багатої особистості.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблему педагогічного керування музичним сприйманням школярів розглядали Л.Прокоф'єва, О.Ростовський; особливості формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики висвітлила О.Коваль; теоретичні та методичні принципи ефективного застосування інтегрованої системи музичного виховання школярів стали предметом дослідження О.Нижник; процес формування музично-естетичної культури молодших школярів в умовах культурно-дозвілдової діяльності вивчила І.Барвінок. Музику як філософсько-естетичну проблему розглянули Н.Грибанова, Л.Тарапата, Л.Шеремет.



На необхідність формування в особистості естетичної культури - вказують багато письменників, педагогів, діячів культури (Д.Б.Кабалевський, А.С.Макаренко, Б.М.Неменський, В.А.Сухомлинський, Л.М.Толстой, К.Д.Ушинський), - особливо важливо в найбільш сприятливому для цього молодшому шкільному віці.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні методики естетичного виховання молодших школярів засобами музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сучасному етапі становлення української держави першочерговим завданням освіти є виховання всебічно розвиненої, творчо мислячої людини. Справжнім багатством кожної держави є людина, творча особистість з адекватною самооцінкою, прагненням до краси і самовираження, з свідомим ставленням до середовища, різних форм суспільного життя.

Естетичне виховання є одним з найбільш ефективних шляхів "олюднення" сучасної глобальної цивілізації на основі утвердження принципів справжньої гуманності у взаєминах між людьми, забезпечення розвитку індивідуальних здібностей і талантів молоді, створення умов для всебічного творчого розвитку та саморозвитку особистості. Нові підходи до організації естетичного виховання учнівської молоді визначені положеннями Національної доктрини розвитку освіти в Україні XXI століття, Національної комплексної програми естетичного виховання, Концепції та Комплексної програми художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах, Державної програми "Вчитель", Концепції національного виховання, Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні [5, с.46].

Найбільш концентрованою формою вираження естетичного ставлення людини до навколишньої дійсності є мистецтво. Естетичне ставлення передбачає переживання прекрасного як специфічне світо - переживання, внаслідок якого виникає особливе емоційний стан повного злиття людини і світу. Здійснений аналіз дозволяє нам уточнити сутність естетичного виховання з точки зору закономірностей духовного розвитку особистості. Під естетичним вихованням ми розуміємо процес цілісного формування духовності особистості, націлений на виховання в людині гуманістичних якостей, зокрема:

- ✓ широти естетичних потреб, що виражаються в потребах і здібностях сприйняття і розуміння прекрасного, створення прекрасного в житті і в мистецтві на основі творчого розвитку і само - розвитку;
- ✓ багатства естетичного досвіду, детермінованого духовно-практичним освоєнням досвіду соціальних відносин через його (досвіду) емоційне переживання і естетичну оцінку;
- ✓ універсальності естетичного ставлення, що передбачає естетичну активність не тільки в художній діяльності, але і в практичному житті, у відношенні людини до природи, до інших людей і до самого себе, до звичаїв, традицій, до форм поведінки, до світу речей, до мистецтва [5, с.47].

Таким чином, естетичне виховання з погляду закономірностей духовного розвитку особистості відзначено якостями змістовності, цілісності, універсальності і здійснюється в усіх сферах людської діяльності: у праці, в побуті, в спорті, в навчанні, в мистецтві, в сфері міжособистісних відносин, у сфері спілкування.

В якості основних завдань естетичного виховання учнів дослідники, як правило, висувають наступне:

- ✓ завдання формування естетичних понять, поглядів, переконань, умінь розуміти прекрасне, естетично оцінювати факти, явища і процеси навколишньої дійсності;
- ✓ завдання виховання естетичних почуттів, розвитку вміння отримувати естетичне задоволення від сприйняття прекрасного в житті і в мистецтві;
- ✓ завдання формування потреб у творчості, оволодіння знаннями і практичними вміннями в певному виді мистецтва [21, с.16].

Великого значення естетичному вихованню приділяв В.О.Сухомлинський. Він вважав, що естетичне виховання - прекрасне могутнє джерело моральної чистоти, духовного багатства, фізичної досконалості. Естетичне виховання має найтісніший зв'язок з усіма сферами духовного життя особистості і колективу [81, с.151].

«Я вбачаю, - писав В.О.Сухомлинський, - великий виховний сенс в тому, щоб дитина бачила, розуміла, відчувала, переживала, осягала, як велику таємницю, пробудження життя в природі. Перші весняні квіти і бруньки, що розкрилися, перші ніжні стеблинки трави, перший метелик, перше кумкання жаби, перша ластівка, перший грім, перша весняна купіль горобця - все це я розкриваю перед дітьми як красу вічного життя. І чим глибше вони одухотворяються цією красою, тим сильніше прагнуть творити прекрасне. Справжнє свято для дітей - цвітіння саду» [9, с.153]. Відкриваючи навколо себе прекрасне, дивуючись і захоплюючись ним, маленька дитина ніби дивиться в дзеркало і бачить свою власну людську красу. Дитині треба показати, що в світі є не тільки потрібне, корисне, а й красиве [9, с.154].

«Краса – могутній засіб виховання чуливості душі», - писав В.Сухомлинський. «Це вершина, з якої ти можеш побачити те, чого без розуміння і почуття прекрасного, без захоплення і натхнення ніколи не побачиш. Краса – це яскраве світло, що осяває світ. При цьому світлі тобі відкривається істина, правда, добро; осяяний цим світлом, ти стаєш відданим і непримиреним. Краса вчить розпізнавати зло і боротися з ним. Я б назвав красу гімнастикою душі, вона виправляє наш дух, нашу совість, наші почуття і переконання. Краса - це дзеркало, в якому ти бачиш сам себе і завдяки йому так чи інакше ставишся сам до себе» [9, с.201].

Б.Т.Ліхачов під естетичним вихованням розуміє цілеспрямований процес формування творчо активної особистості, здатної сприймати, відчувати, оцінювати прекрасне, трагічне, комічне, потворне в житті і мистецтві, жити і творити «за законами краси» [6, с.85].



Л.Артемова, О.Чинаєва під естетичним вихованням розуміють вплив на розвиток особистості всієї навколишньої дійсності, її естетичної значущості для людини; залучення людини до художньої культури; спеціальну систему заходів у структурі художнього життя суспільства, спрямованих на поширення знань про мистецтво, на розвиток художньої самодіяльності тощо [1, с.65].

І.Ф.Харламов вказує, що суть естетичного виховання полягає в організації різноманітної художньо-естетичної діяльності учнів, спрямованої на формування у них здатності повноцінно сприймати і правильно розуміти прекрасне в мистецтві і в житті, на вироблення естетичних уявлень, понять, смаків і переконань, а також розвиток творчих задатків і дарувань у сфері мистецтва [10, с.214].

Отже, естетичним, на думку вченого, є те, що узгоджується зі звичкою, тобто відчувається й уявляється як естетично цінне і відповідає звичаям і закономірностям естетики. Процес естетизації відбувається в нероздільній єдності та взаємодії з процесами естетизації та сакралізації (набуття статусу священного, святого). Все, що в поглядах особистості є добрим (моральним), згодом визнається гарним (естетичним) та видається святим (сакральним). Взвзявши до уваги ці проблеми, можна дійти висновку, що розвиток естетичної сфери особистості (естетична свідомість, емоційно-почуттєва складова, художньо-творча діяльність) пов'язаний із триєдиним процесом естетизації, естетизації, сакралізації, що є внутрішніми характеристиками становлення й розвитку індивідуальності, її духовної культури [4, с.15].

Народна практика музичного виховання виробила чимало засобів розширення естетичного й художнього досвіду дітей, пробудження творчих здібностей у різних видах музичної діяльності. Пошук шляхів ефективного розвитку музичних здібностей у дітей спонукає звернутися до досвіду народної педагогіки до дитячого музичного фольклору як випробуваного засобу залучення дітей до прекрасного, що увібрав естетичний, моральний, світоглядний досвід багатьох поколінь. Звичайно, можна згодитися зі словами Софії Грици, що чим дбайливіше ми ставитимемося до розвитку природних осередків автентичного фольклору, не допускаючи його замулення наносимо академічного професіоналізму і надмірного опікунства з боку нефахівців, тим довше збережемо ці чисті джерела для майбутнього. Та якщо б не записувати балади, думи, колядки, веснянки, купальські пісні, то хіба ж ми жителі малих та великих міст, а навіть і сіл, могли б їх почути [11, с.29].

Концепція музичного виховання школярів на основі української національної культури ґрунтується на таких положеннях: любов до народної музики, пісні – найприродніше і найглибніше духовне начало людського життя, адже кожна дитина генетично несе в собі начала тієї музичної свідомості, на якій в далекому минулому зросла могутня стихія музичного фольклору; опора на фольклор сприяє проникненню умів до глибин народної творчості, наближення до сформованих у продовж віків уявлень про сутність людини, її духовність, красу і гармонію доквілля; народна музика повинна увійти до загальної музичної свідомості як безпосередньо живе, хвилююче і цілісне явище, а не як романтична спадщина, перед якою усі мають безперечно поклонитися; фольклор слід вивчати не як сукупність його видів і жанрів, а як саме життя народу від найдавніших часів до сьогодення, як цілісний духовний, матеріальний та практичний світ людини; музика є складовою частиною народної творчості, тому повноцінне сприймання пісенних жанрів не можливе без їх зв'язку з іншими видами фольклору.

Увага вчителя до народної музики як цілісного явища допоможе розкрити своєрідність народнопісенних жанрів, особливості їх перетворення у творах професійних композиторів. Важливо, щоб діти відчули фольклор не як щось архаїчне, а як природну і невід'ємну частину сьогодення; ні наука, ні практика музикування не знайшли поки що гідної заміни первинній стихії природної музикальності людини, на якій зросла музична культура народів світу. Відчуття елементарного ритму, потреба у періодичній повторності метроритмічних акцентів є найсуттєвішою частиною природної музикальності людини. Музично-виховна робота, що не орієнтується на неї на початковому етапі, не може бути ефективною [3, с.59].

Широке використання народного фольклору в програмах школи підвищує рівень музичного сприймання учнів, стає більш диференційованим, емоційним, осмисленим, що проявляється в стійкій увазі дітей до занять, у бажанні більше дізнатися про українську музику. Однак не кожний, сприймаючи музику, здатний перейнятися нею, тобто сформувати особистісне ставлення. Причини можуть бути різними: це й недосконалість шкільних програм з музичного мистецтва, і догматизм учителя, який намагається працювати лише за програмою, не враховуючи інтереси учнів, і деякі формальні риси, традиційно властиві уроку. Однак особистість учителя є головною причиною байдужого ставлення до музики, оскільки від нього залежить інтерпретація пізнання мистецтва. Можливо, поверхнєве сприймання музики учнями на уроках є ще однією з причин легковажного ставлення до неї.

Виховний вплив музики завдяки педагогічній майстерності вчителя може дати позитивні результати. Оскільки у процесі слухання музики, її художньому пізнанні у дітей виникають емоції та власні переживання, виражені в таких словах, як «радість», «сум», «тривога», «ніжність» тощо. Необхідність створення власного художнього образу музики «провокує» школярів на роздуми про місце людини серед людей, про власний моральний світ, про вибрану мету й тактику життя.

Активізація пізнання музики – складне завдання, особливо у класах, де рівень музичної культури учнів недостатній. Очевидно, ефективний шлях його активізації – інтелектуально-емоційна насиченість уроків, коли вчитель у бесідах з учнями торкається не тільки питань історії та теорії музики, а й внутрішнього світу людини, її настроїв, думок і естетичних почуттів.



Отже, естетичне виховання і навчання молодших школярів повинне здійснюватися як єдиний органічний процес творчого розвитку особистості учня, виховання у нього естетичного відношення до музичного мистецтва в процесі оволодіння естетичними знаннями і вміннями.

**Висновки.** Почуття, в тому числі і естетичні - специфічна форма відображення навколишнього. Тому вони не можуть виникнути і розвиватися там, де в повсякденному оточенні немає тих сполучень предметів, форм, фарб, звуків, що можуть бути сприйняті як зразки прекрасного. Однак тільки наявності цих об'єктів ще недостатньо для виникнення в дітей естетичних почуттів. Естетичний розвиток особистості починається в ранньому дитинстві. Щоб доросла людина стала духовно багатогою, треба звернути особливу увагу на естетичне виховання дітей молодшого шкільного віку. Естетичне виховання дуже важливе для всебічного розвитку дитини. Основи естетичного виховання закладаються при участі дорослих уже відразу після народження дитини і продовжують своє становлення довгі роки. Так, естетичний розвиток дітей є однією з умов, що забезпечує ефективність процесу морально-духовного виховання. Ті високі моральні, естетичні та інтелектуальні почуття, які характеризують розвиток дорослої людини, не даються дитині у готовому вигляді від народження: вони виникають і розвиваються протягом усього дитинства під впливом соціальних умов життя та виховання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артемова Е.С., Чинаєва О.П. Некоторые теоретические и практические проблемы эстетического воспитания / Е.С.Артемова, О.П.Чинаева // Вопросы философии. 1987. №4. С.65.
2. Барвінок І.В. Аналіз формування музично-естетичної культури К.: Інформаційний центр з питань культури та мистецтва, 2003. 22 с.
3. Барвінок І.В. Визначення рівня розвитку музично-естетичної культури у школярів // Рідна школа. 2013. № 5. С. 59-61.
4. Горобець Н.М. Методика виховання естетичних почуттів: природа, мистецтво. Навчально - методичний посібник. Луганськ: Видавництво "Альма-матер" ЛДПУ ім. Т.Г.Шевченка, 2007.118 с.
5. Горобець Н. Формування естетичних почуттів у молодших школярів // Рідна школа. 2013. №11. С.46-49
6. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1985. 176 с.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 [Електронний ресурс]. Режми доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua>.
8. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. К.: КНУКіМ, 2006. 188 с.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / Сухомлинський В.О. - К.: «Рад. школа», 1977. Т.5. 1977. 639 с.
10. Харламов И.Ф. Педагогика: [компакт. учеб. курс: для студентов университетов и пед. ин-тов] / И.Ф.Харламов. Мн.: Университетское, 2001. С.214.
11. Щербо А.Б., Джола Д.М. Теория і методика естетичного виховання школярів: Навчально - методичний посібник. К.: ІЗМН, 2004. 392 с.
12. Ягупов В.В. Педагогіка: [навчальний посібник] / В.В.Ягупов. К.: Либідь, 2002. С.495.

УДК: 37.032-053.66-792.8

**Катерина ДЕТИНЕНКО**

### **СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ У ПІДЛІТКІВ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Лавриненко С. О.*

*У статті обґрунтовано важливість та особливості процесу формування образного мислення підлітків під час занять народно-сценічним танцем.*

**Ключові слова:** мислення, образне мислення, хореографічне образне мислення.

**Постановка проблеми.** Проблема образного мислення і його розвитку в педагогічній психології є однією з маловивчених, хоча цією проблемою цікавилася велика кількість вчених. Традиційна психологія визначає образне мислення як «специфічний вид мислення» й розглядає образ в якості основного поняття теорії образного мислення. Під образом у психології розуміється суб'єктивна картина світу або його фрагментів, що включає самого суб'єкта, інших людей, просторове оточення й тимчасову послідовність подій.

Цей вид мислення значно розширює пізнавальні можливості особистості у процесі оперування образами різного ступеня узагальненості, схематичного зображення предметів та їхнього символічного позначення. Результати досліджень як вітчизняних, так і закордонних вчених-педагогів та психологів дають можливість зробити однозначний висновок, що образне мислення сприяє формуванню узагальнюючих динамічних уявлень про навколишній світ та його соціальні цінності, емоційного відношення до явищ дійсності, їхньої етичної та естетичної оцінки. Воно складає суттєву особливість внутрішнього світу людини та характеризує його суб'єктивність. У його становленні, проявах і функціонуванні найбільш яскраво виявляється неповторна індивідуальність кожної особистості.

Тема статті є актуальною тому, що пріоритетним для сьогодення стає підвищення рівня реалізації творчих здібностей учнів, що визначається перш за все необхідністю комплексного розвитку всіх компонентів їхнього мислення, оскільки саме воно є активною формою творчого відображення та перетворення людиною дійсності й забезпечує отримання нових знань і рух ідей, розкриває сутність речей та явищ.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Значний інтерес для обґрунтування теоретичних основ розвитку образного мислення становлять дані психології. Зокрема, у працях Б. Г. Ананьєва, Б. М. Величківського, П. Я. Гальперіна, Л. Л. Гурової, Є. М. Кабанової-Меллер, О. М. Леонтєва, Г. І. Лернера, І. С. Якиманської та інших розкриті психологічні закономірності процесу образного мислення, формування перцептивних дій та побудови образних уявлень.





Розробку проблеми розвитку мислення в підлітковому віці здійснювали П. П. Блонський, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, М. М. Шардаков, В. В. Давидов, В. А. Крутецький, Ж. Піаже та ін.

**Мета статті:** проаналізувати підходи формування образного мислення підлітків на уроках народно-сценічного танцю.

**Виклад основного матеріалу.** Пізнавальна діяльність людини починається з відчуттів і сприймань. Відображуючи дійсність на чуттєвому рівні за участю аналізаторів, людина одержує різнобічну інформацію про зовнішні властивості та ознаки предметів, які фіксуються в її свідомості у формі звукових, просторових, часових, смакових, дотикових та інших уявлень. Проте такої інформації про об'єктивний світ людині недостатньо для задоволення різноманітних потреб практичної діяльності, яка потребує глибокого і всебічного знання об'єктів, з якими доводиться мати справу. Вичерпні знання про об'єкти дійсності, їх внутрішню, безпосередньо не дану у відчуттях і сприйманнях сутність, людина одержує за допомогою мислення – вищої абстрактної форми пізнання об'єктивної реальності.

Мислення – це процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відношеннях [7].

Процес мислення характеризується наступними особливостями:

1. Мислення завжди має опосередкований характер.
2. Мислення спирається на наявні в людини знання про загальні закони природи і суспільства.
3. Мислення виходить з «живого споглядання», але не зводиться до нього.
4. Мислення завжди є відображення зв'язків і відносин між предметами в словесній формі. Мислення і мова завжди знаходяться в нерозривній єдності.

5. Мислення людини органічно зв'язано з практичною діяльністю. У своїй сутності воно спирається на суспільну практику людини. Це аж ніяк не простої «споглядання» зовнішнього світу, а таке його відображення, що відповідає задачам, що виникають перед людиною в процесі праці й інших видів діяльності, спрямованих на перебудову навколишнього світу: «важливою і найближчою основою людського мислення є саме зміна природи людиною, а не одна природа як така, і розум людини розвивався відповідно тому, як людина навчалася змінювати природу».

Різні автори по-різному виділяють види мислення. Найбільш поширені два підходи: за наочністю та творчістю.

Залежно від характеру і змісту задачі, яку розв'язує людина, конкретні процеси мислення мають багато відмінних властивостей. Тому в психології існує кілька принципово різних підходів до класифікації цього процесу:

- 1) за формою відображення дійсності;
- 2) за рівнем узагальнення;
- 3) за характером проблем, що вирішуються;
- 4) за ступенем новизни продукту розумової діяльності;
- 5) за розгорнутістю в часі;
- 6) за характером впливу на емоційну сферу особистості.

Мислення – одна з тих функцій, які розвиваються пізніше багатьох інших функцій. Вплив школи на мислення, який починається в молодшому шкільному віці, особливо яскраво проявляється в підлітковому віці, тому що саме підлітковий вік характеризується виникненням ієрархії мотивів, становленням стійкості домінуючих мотивів, формуванням та закріпленням стильових характеристик мислення.

У підлітковому віці в ході навчання відбуваються істотні зміни в розвитку мисленнєвої діяльності. Підлітковий період описується як важкий період, пов'язаний зі статевим дозріванням та виникненням почуття дорослості. Це пов'язано з усвідомленням своїх зростаючих можливостей, інтенсивним прагненням до самостійності, до утвердження себе серед оточуючих, потребою у визнанні їхніх прав та можливостей. Рушійною силою психічного розвитку підлітків є суперечність між потребою в самовдосконаленні і можливістю її реалізації у поведінці та діяльності.

Підліток вже здатний систематично вивчати основи наук. Зміст та логіка викладу навчальних дисциплін, характер засвоєння знань вимагає розвинутої здатності самостійно мислити, міркувати, порівнювати, узагальнювати і робити висновки (В. А. Крутецький, М. М. Шардаков). Підлітковий період характеризується виникненням почуття дорослості. Це новоутворення впливає і на характеристики мислення: розвивається самостійність, критичність мислення – прагнення мати власну думку, свої погляди і судження з різних питань. Змінюється взаємовідношення мислення і мовлення, а також мислення і наочно-образного змісту сприймання, уявлення. Розвиток мисленнєвої діяльності позитивно впливає на удосконалення та активізацію всіх психічних процесів: уваги, сприймання, пам'яті. Значні зміни відбуваються і в інших психічних сферах підлітка. Це стосується емоційної, моральної і потребово-мотиваційної сфери.

На думку ряду дослідників (Ж. Піаже, В. В. Давидов, П. Я. Гальперін), підлітковий період є переломним і в розвитку творчого мислення, в цей період закладаються основи як логічного, так і творчого мислення. У підлітковому віці творче мислення отримує поштовх у розвитку, входить до системи внутрішньопсихічних зв'язків навчально-пізнавальної діяльності, закріплюється під контролем особистості (Д. І. Фельдштейн [9]).

Підлітковий вік є порою динамічного розвитку таких індивідуальних особливостей мислення, як творчість, самостійність, гнучкість.

До загальних ознак творчого характеру мислення належать:



- оригінальність думки, здатність давати відповіді, які суттєво відхиляються від звичних;
- велика кількість думок, ідей, що виникають у людини за одиницю часу;
- сприйнятливості до проблем, чутливості до суттєвого;
- здатність виявляти нові, незвичні функції об'єкта чи його частини;
- гнучкість розмірковування, коли людина може легко відхилитися від звичного способу розв'язування завдання, долаючи «бар'єр минулого досвіду»;
- здатність самостійно відкривати нові знання тощо.

Самостійність мислення підлітка реалізується в умінні самостійно побачити, поставити нове запитання, нову проблему, розв'язати її власними силами, у незалежності вибору способу поведінки. Ознаками гнучкості мислення є здатність змінити раніше складений план розв'язування завдання, якщо він не відповідає умовам, які розкрилися у процесі роботи.

Нерідко підлітки відчувають труднощі в процесі мислення, недостатню розвиненість таких мислительних операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. А засвоєння ними понять часто є неглибоким. Розвитку мислення підлітків сприяють сформульовані вчителем завдання, поставлені питання, які вимагають осмисленої відповіді. Маючи це на увазі, небайдужий педагог поступово ускладнюватиме завдання, створюватиме все нові проблемні ситуації, прийняття рішення в яких потребуватиме все глибших, складніших, системніших самостійних міркувань.

Хоча проблему розвитку мислення в підлітковому віці достатньо висвітлювали багато вчених у педагогічному аспекті (К. М. Гуревич, В. А. Крутецький, М. С. Лукін, Ж. Піаже, С. Л. Рубінштейн), однак, малодослідженими залишаються питання формування хореографічного образного мислення.

Хореографічне мистецтво пов'язане з різноманітними сферами життєдіяльності людини і суспільства: політичною, соціальною, побутовою, господарською, художньою, пізнавальною (світоглядною), комунікативною, виховною, рекреаційною. Художній образ цього мистецького жанру виникає із музично-ритмічних рухів людського тіла. За допомогою образів та засобів народної хореографії, танець виражає національний характер народу, почуття, настрої, відношення до життєвих проблем чи явищ, передає свої думки. Наявність яскравих побутових рис і особливостей, поєднаних з віртуозною технікою, надає народній хореографії своєрідного колориту.

Художню діяльність, до якої належить хореографія, характеризують два способи мислення – образне і раціонально-понятійне, причому перше є основою для розвитку другого, передувє йому. Формування образного мислення – одне з важливих завдань художньої освіти і естетичного виховання учнів.

Перш за все, ми виходимо з положення, що хореографічне образне мислення, будучи продуктом інтелектуальної діяльності, підкоряється загальним закономірностям людського мислення і тому здійснюється за допомогою розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення.

Друге початкове положення полягає в тому, що хореографічне образне мислення є одним з видів художнього мислення.

Третє – це мислення, що має творчий характер, і четверте – в нім виявляються специфічні властивості хореографічної діяльності.

Народний танець – це фрагмент загальної культури народів, де є присутнім утворення, виховання, облагороджування людської природи, упорядкованість у людських відносинах, що призначена для гуманізації й соціалізації людини, система цінностей, позитивні якості, стійкість. Головною виховною цінністю народного танцювального мистецтва є те, що розвиток та формування особистості відбуваються цілком природно і невимушено, так що дитина, іноді, навіть не відчуває, що вона залучена до виховного процесу.

Знайомство з народною творчістю не тільки збагачує знання дітей, але й виховує повагу і любов до культури інших народів. Народні танці це не тільки захоплююче видовище, воно має великий виховний вплив як на виконавців, так і на глядачів, але вивчення народно-сценічного танцю має свої особливості.

У процесі навчання необхідно чуйно вловлювати індивідуальні особливості танців, у зв'язку з тим, що «в кожного народу... своя координація рухів, своя музика, свої акценти, паузи і темперамент» [4, с. 14]. Вивчаючи танці різних народів, їхній стиль та манеру виконання, учень набуває знань необхідних для творчого сприйняття і емоційного відтворення художніх образів. Майстерність виконання рухів багато в чому залежить від відточеності їх та напрацювання.

Народно-сценічному танцю належить особлива виховна роль в освітніх процесах, оскільки в процесі його вивчення до дії притягується вся особистість в цілому: тіло, інтелект і душа; розвиваються творчі здібності, гармонійно формується творчо активна особистість, яка володіє високою естетичною культурою, високими естетичними ідеалами і різноманітними естетичними смаками.

Усвідомлення учнями сутності хореографічного образу має психологічні передумови, що визначаються особливостями мислення (на основі поєднання чуттєвих, образно-уявних, раціонально-логічних, творчо-інтуїтивних аспектів пізнання) та його здатності зіставляти близькі та досить далекі предмети і явища, встановлювати їх спільні і відмінні риси, проводити між ними паралелі, синтезувати й узагальнювати отримані знання та набувати досвід, що віддзеркалюється у свідомості в уявленнях цілісної (художньої) картини світу.

Доцільними вважаємо порівняння виражальних засобів хореографії у розкритті художнього образу та інших видів мистецтв (музики, живопису, поезії та ін.). Заглибленню у світ образу сприяє порівняння мелодії з рисунком у живопису, гармонії – з фарбами та кольором, ритмо-формули – з формами архітектури та ін. Асоціативні спорідненості художньої мови різних видів мистецтва забезпечуються проведенням



художніх паралелей: інтонаційність музичного образу зіставляється з пластикою хореографії; ладові коливання, тембральність музики співвідносяться з динамікою конструктивних елементів живопису, нюансами світла та кольору. Такі порівняння, аналогії, художні паралелі акцентують увагу підлітків на сутність змісту художнього образу, допомагають набутти досвід їх естетичного сприймання, оцінювання, осмислення.

Образне мислення – найбільш значущий компонент розвинених елементів, в якому розглядається процесуально – змістовна сторона творчої діяльності учнів. На цьому рівні образне мислення відрізняється осмисленою діяльністю по створенню якісно (змістовно) нового продукту. При цьому важливим критерієм розвиненої системи особистості підлітка стає рівень сформованості образного мислення в хореографічному мистецтві. І в цьому ж ряду знаходиться творче – продуктивне – мислення, як істотний компонент формування творчого потенціалу особистості, а надалі основи соціальної успішності і здібності до безперервного навчання і самоосвіти [1].

У результаті викладеного вище, можемо підсумувати, що формування хореографічного образного мислення це комплекс складних психічних особистісних багаторівневих утворень, в основі яких лежать специфічна форма відображення, що узагальнено виражена в процесі художньої творчості, а також сукупність основних компонентів, куди входять музично-рухові можливості, інтелектуально-творчий потенціал та мотиваційно-особистісні характеристики суб'єкта, які специфічно проявляються в галузі хореографії.

Критеріями сформованості хореографічного образного мислення стають уміння і навички: асоціювання як широти асоційованих зв'язків; комбінування, що виявляється в кількості і якості скомбінуваних понять або деталей; висунення великої різноманітності ідей як віддзеркалення продуктивності в рішенні творчих завдань за певний проміжок часу. До знань, умінь, навичок в аспекті формування хореографічного образного мислення слід віднести такі особистісні якості, як гнучкість мислення, вміння діяти у незнайомій ситуації, відповідати за рішення та вчинки. Критеріями сформованості даного рівня мислення стають дії, що виражається в умінні бачити ціле раніше його частин, вибудовувати художній образ в єдності змісту і форми, передбачати розгортання драматургічної лінії твору (зокрема, власного твору); одухотворити, втілювати предмети і явища дійсності в ході рішення творчої задачі; до відкриття, що виражається в самостійності творчого пошуку і експериментування з художнім матеріалом, оригінальності і виразності власного творчого задуму в цілому.

Відомий психолог Л. С. Виготський підкреслював рухову природу психічного процесу у дітей, дійсність відтворення образів «за допомогою власного тіла» [3]. Отже, танець з його багатою образно-художньою руховою системою може грати і, безумовно, грає ключову роль в розвитку продуктивної уяви і творчості.

Образне мислення підвищує мотивацію навчання, адже воно сприяє співпраці та спільної творчості учня і вчителя.

Серед видів роботи з підлітками на заняттях хореографії найбільш цікавими можна назвати навчально-творчі завдання. Це можуть бути обговорення певного жанру народного танцю, в процесі якого учні мають висловлювати власні думки, виявляти певну самостійність міркувань, демонструвати сформованість поглядів. В процесі обговорення підлітки мають змогу словесно оформити власні враження, а викладач отримує можливість скоригувати естетичні погляди учнів та надати їм потрібного напрямку. Під час словесної характеристики учні усвідомлюють традиції виконання певного народного танцю зокрема запропонованого жанру.

Для розробки методики ми шляхом аналізу психолого-педагогічної, спеціальної літератури, власних спостережень визначили основні форми і методи, які можна використовувати на заняттях з народно-сценічного танцю для розвитку хореографічного образного мислення у підлітків.

До них віднесли:

- загальну хореографічну підготовку;
- творчі завдання з елементами гри та змагання;
- творчі завдання, в яких створюється ситуація з можливістю вибору певної дії;
- творчі завдання на основі імпровізації;
- ігри на перевтілення;
- ігри на дії з уявними предметами;
- етюди.

Зазначені завдання наділяють кожного учня підліткового віку можливістю видозмінювати їх результат у процесі розв'язання, відступаючи від шаблону одержувати оригінальні творчі продукти.

Необхідно зазначити, що всім жанрам народно-сценічного танцю властива імпровізація. Сутність імпровізації – в миттєвому створенні танцювального фрагменту саме в момент виконання. Імпровізація часто виступає як спроба безпосередньо, зараз і негайно передати мистецькими засобами власні відчуття і переживання, знайти для них відповідну форму художнього втілення.

Імпровізація – творчість без попередньої підготовки, непередбачуваний розвиток творчого задуму, розкриває індивідуальність кожної окремої особистості. Заняття з елементами імпровізації проводилися у формі ігор, вправ, етюдів.

Імпровізуючи, підлітки повинні дібрати відповідну техніку виконання, вжитися в певний образ, активізувати свою уяву, проявити творчість.



На заняттях народно-сценічного танцю дуже важливо, щоб учбово-виховний процес змінювався творчим процесом або контролем знань; практична робота в танцювальному залі – безпосередньою репетиційною роботою на сцені; творчий процес переходив в теоретичне закріплення нового матеріалу і т.д. Тому ми пропонуємо низку умов, які можна включити до методики з формування хореографічного образного мислення у підлітків засобами народно-сценічного танцю:

- Обов'язкова подача танцювального матеріалу в системі зв'язків «педагог-учень» через образ, метафору, «пропоновані обставини», гру, сюжетність і драматургію, через характеристичні, стильові, колористичні особливості народної хореографії, через багатообразний спектр емоцій і акторське перевтілення.

- Комплексний підхід в навчанні, його багатожанровий характер: гротеск, пантоміма, ігри, імпровізація – все це забезпечує багатовекторний, гармонійний, комплексний характер навчання.

- Вихід за рамки вузькопрофесійних завдань, розвиток уваги, мислення, фантазії, активності і художньо-мистецьких здібностей учнів шляхом спеціального підбору завдань, вправ, що примушують їх думати, розмірковувати, аналізувати і робити висновки.

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

Образне мислення – форма мислення, яка характеризується тим, що в її основі лежить моделювання і рішення проблемної ситуації в уявленнях. Цей вид мислення є наступним етапом розвитку інтелекту після наочно-діяльнісного мислення, що заснований на використанні певних перцептивних еталонів, на основі яких можливе розкриття перцептивно неочевидних зв'язків об'єктів. Отже, в уявленнях, якими оперує образне мислення, виражаються не тільки зв'язки, що ситуативно виникають, але й більш глибокі, сховані суттєві властивості, не представлені в наочній ситуації. Основою функціонування образного мислення виступає перехід перцептивної структури проблемної ситуації в систему семантичних ознак, що утворюють певні значення, завдяки чого досягаються більш широкі можливості його моделювання.

Формування хореографічного образного мислення це комплекс складних психічних особистісних багаторівневих утворень, в основі яких лежать специфічна форма відображення, що узагальнено виражена в процесі художньої творчості, а також сукупність основних компонентів, куди входять музично-рухові можливості, інтелектуально-творчий потенціал та мотиваційно-особистісні характеристики суб'єкта, які специфічно проявляються в галузі хореографії.

Визначальною для становлення особистості є її потребово-мотиваційна сфера, тому перспективним напрямком дослідження є вивчення особливостей зв'язку вікових змін у потребово-мотиваційній сфері з розвитком творчого мислення.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. – Т. 1. / П. П. Блонский. – М.: Педагогика, 1979. – 460 с.
2. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. / Б. М. Величковский. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 336 с.
3. Выготский Л. С. Педология подростка // Собрание сочинений. – Т. 4. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 540 с.
4. Еремеев А. Ф. Границы искусства / А. Ф. Еремеев. – М.: «Искусство», 1987. – 318 с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. / Падалка Г. М. – К.: Освіта України, 2008. – 247 с.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 588 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2. – 610 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
9. Фельдштейн Д. И. Психология современного подростка / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 1987. – 380 с.

УДК 37.018.54:78

**Олена ІВАНЧЕНКО**

### **ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ АРТИСТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ ВОКАЛОМ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Колоскова Ж. В.*

*У статті розглянута проблема розвитку артистичних здібностей дітей молодшого шкільного віку під час занять вокалом у закладах позашкільної музичної освіти, як важливий елемент розвитку творчих можливостей.*

**Ключові слова:** *артистизм, діти молодшого шкільного віку, вокал, заклади позашкільної музичної освіти.*

**Постановка проблеми.** В умовах розвитку сучасного суспільства гостро відчувається потреба у різнобічній освіті та вихованні. Саме від якості виховання і освіти залежить формування нової людини – творчої особистості, здатної легко орієнтуватися і адаптуватися до мінливих умов сучасного життя. Загальна інформатизація суспільства та безмежний доступ до інформації шкодить, на жаль, естетичному вихованню молодого покоління. Сама дитина не може розібратися і протистояти цьому негативному впливу, а допомогти їй виховати відчуття прекрасного, набути здатність сприймати життя у всій його красі і гармонії, бути толерантною, вміти адекватно себе відчувати у соціумі – це актуальні завдання нашої реальності, які можливо вирішувати в системі позашкільної мистецької освіти, зокрема, музичної. За допомогою активного спілкування з мистецтвом, наприклад, на заняттях співом, відбувається розвиток артистичних здібностей, який в ранньому віці створює сприятливі умови в подальшому житті дитини для формування здатності в особистості у дорослому житті бути відкритою до діалогу, комунікабельною, уміти виражати свої емоції,



бути цікавим співрозмовником, допомагає упевненіше аргументувати власну позицію та бути переконливою.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Розвиток артистичних здібностей та дослідження поняття артистизму є актуальними проблемами не тільки в процесі підготовки майбутніх акторів та їх подальшій діяльності (К. Станіславський, Б. Захава, С. Гіппіус, М. Чехов, М. Кнебель), але й у підготовці майбутніх вчителів (І. Сергєєва, Л. Мержева, Д. Будянський, А. Добридень) та у галузях філософії і культурології (О. Кривцун, Р. Бажанова). Багато дослідників розглядають проблему необхідності артистизму в педагогічній діяльності в цілому (Ж. Ваганова, О. Булатова) та у діяльності вчителя музики, зокрема (Л. Майковська, Г. Гаріпова, В. Ражніков). У переважній кількості праць дослідниками висвітлюється поняття артистизму та його особливості, згідно аналізу роботи з професійними акторами, а рекомендації з поліпшення акторських здібностей спрямовано на зрілу аудиторію. При цьому, розв'язання проблеми розвитку артистизму в процесі роботи з дітьми, зокрема, молодшого шкільного віку, в науковій і науково-педагогічній спадщині, запропоновано у малій кількості.

**Мета нашої статті** – виявлення сутності та специфіки артистизму, а також особливостей його розвитку у дітей молодшого шкільного віку в процесі занять вокалом.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття «артистизм» має багато визначень. За тлумачним словником С. Ожегова, «артистизм – це тонка майстерність у мистецтві, віртуозність у роботі» [8, с. 928]. Згідно визначення у словнику С. Кузнецова, артистизм – це художня обдарованість, витонченість сприйняття; висока й тонка майстерність у виконанні будь-чого, віртуозність [3, с. 47]. Доктор психологічних наук Ю. Цагареллі дав узагальнене визначення поняття артистизму і охарактеризував його як здатність до комунікативного впливу на публіку шляхом зовнішнього відображення артистом внутрішнього змісту художнього образу на основі сценічного перевтілення» [10, 425 с.]

Велике значення для дослідження поняття «артистизм» мають положення таких педагогів-музикантів та музикантів-виконавців, як А. Лагутін, В. Ражніков та С. Савшинський. Вони визначають артистизм як особливу сценічну поведінку, вміння впливати на слухачів, які надають можливість передавати при цьому художній задум композитора.

Поняття «артистизм» тісно пов'язано з акторською грою. Великий театральний діяч К. Станіславський вважав, що актор має любити не себе у певному образі, а створений образ у собі. Тому під час виходу на сцену актор має опиратися більше на демонстрацію свого образу, а не на себе [6]. На думку В. Мейєрхольда, артистичний вплив – це здатність рівносильно впливати і заражати зал.

Таким чином, артистизм розглядається як особлива властивість і якість особи, до якої входить сукупність спеціальних здібностей, умінь і навичок опинятися в новому образі, яка забезпечує високий рівень майстерності в мистецтві.

У педагогічній науці вивченню артистизму присвячено праці Ш. Амонашвілі [1], Д. Будянського [4], О. Булатової [5], В. Загвязинського [9]. В. Загвязинський розглядав артистизм як образно-емоційну мову творення нового, а також проникливий стиль співтворчості педагога й учня. За переконаннями О. Булатової, артистизм – це не лише вміння красиво та переконливо щось передавати вихованцям, але і краса внутрішнього світу педагога, яка завдяки уявленню його в образах, надає змогу гармонійно поєднувати логічне з естетичним. Дослідниця стверджує, що артистичним вмінням молодших школярів властиві: рефлексія, магічність впливу на оточуючих, емоційність та переконливість передачі інформації, міжособистісний взаємовплив, підсилення передачі інформації завдяки перевтіленню [5].

На початковому етапі формування артистизму у молодших школярів на уроках вокалу вчитель обов'язково має подбати про активізацію внутрішніх та зовнішніх мотивів, які мають зацікавити учня звучанням та змістом твору. При цьому не можна допускати надмірної напруги в роботі психічної та фізіологічної сфер. Важливо підтримувати учнів й створювати ситуацію можливого успіху під час артистичного виконання твору [5]. Осново формування артистичних вмінь дітей молодшого шкільного віку складають вміння створювати в уяві образ музичного твору на ґрунті авторського задуму й відтворювати його. Увагу учня потрібно спрямовувати не лише на мелодико-ритмічну лінію, а й на літературний текст або історію створення даного твору.

Розвиток артистичних здібностей у дітей молодшого шкільного віку пов'язаний з особливостями фізичного та психологічного розвитку дитини. Інтонаційна виразність молодших школярів знаходиться на етапі бурного розвитку, і дитина в своїх інтонаціях наслідує дорослих. У цьому віці голосовий апарат не має великої сили та широкого діапазону. Координація слуху та голосу також знаходиться у стадії розвитку. Всі ці особливості розвитку ускладнюють вираження емоцій та почуттів за допомогою інтонації [7]. Тому розвиток артистизму має проводитись на основі ігрової діяльності, показу вчителя, перегляду відеозаписів та індивідуальному підході до кожного учня.

Також корисними будуть тренувальні вправи, спрямовані на розвиток м'язів обличчя, яке є одним з найголовніших складових, що беруть участь у передачі певного образу. Тренування включає вправи з нижньою щелепою (рухи з боку вбік, вперед, відтягування вниз, стискання зубів), губами (загиснення зубами верхньої та нижньої губи, формування губ у «поцілунок», ворухіння губами вгору й вниз, з боку в бік), щоками (надування та втягування, почергово, одночасно), носом (зморщування та розслаблення, підведення ніздрів), повіками (сіпання, підморгування), очами (закочування та опускання зіниць, рухи з боку вбік, по колу), бровами (підняття й опускання).

Після засвоєння тренувальних вправ треба починати вивчення різних акторських «масок». Часто діти просто не можуть створити яскраву і виразну маску, цьому їх потрібно навчити. Але буває, що дитина



володіє вродженою яскравою мімікою, яка сама може навчити будь-кого. Кожну маску треба обговорювати з дітьми у подробицях: як актор повинен дивитися? Повинен він моргати очима, відкривати рота, піднімати брови? Можливі маски для опрацювання дітьми: Радість, Страх, Злість, Подив, Плач, Кокетування, Ненависть, Ніяковість, Біль, Сонливість, Прохання, Байдушність, Роздум, Розкаяння тощо. Необхідно навчити дітей швидко переходити від однієї маски до іншої і використовувати маски протягом усього уроку.

Починаючи з перших занять вокалом, завданням педагога є навчання дітей створенню певного настрою та образу, який має передавати твір, що вивчається. Для цього має бути проведена робота над уявою, увагою, сприйняттям та відчуттям з одного боку, та над мімікою, сценічними рухами з іншого. Учень повинен усвідомити, що для того, щоб відчути себе в образі, потрібно уважно спостерігати за навколишнім світом, додаючи при цьому свою фантазію та уяву. Наприклад, учні можуть отримувати наступні завдання: сидіти на стільці так, як сидить цар на троні, показати як сидить бджола на квітці, як сидить наїздник на коні; показати, як ходить мала дитина, що тільки навчилася ходити, як ходить артист балету, стара людина.

В роботі над перевтіленням корисними будуть вправи з показом образу тільки мімікою, пластикою тіла або жестом. Так жестом можна зупинити, запросити, вказати на щось. Очима і бровами можна передати радість, подив, смуток.

Під час пошуку необхідних для образу емоцій часто застосовують метод асоціацій. Учень прослуховує музичний матеріал, після чого ділиться своїми враженнями, що або кого він почув під час слухання, про що йдеться в пісні або який настрій був у неї. Іноді дітям пропонують намалювати те, що вона уявляла під час прослуховування твору.

З метою підвищення рівня музичного сприйняття учня також застосовують метод «емоційного занурення» – моделювання певного емоційного стану на основі власного досвіду. В залежності від емоційного та художнього змісту пісні, педагог пропонує учню виконати вправу або творче завдання, спрямоване на відтворення конкретної емоції. Для виконання вправи або завдання учень має пригадати ситуацію, під час якої відчував потрібну емоцію. Ситуації, які пригадає учень, рекомендують театралізовано розіграти для більш чіткого відчуття потрібної для образу емоції.

Для розвитку творчих можливостей школярів застосовують практичний метод (тренінг) – це вправа на дію з уявними відчуттями заснована на системі К. Станіславського, який шукав правдиві відчуття у найпростіших фізичних діях. Наприклад, у вправі «Імпровізація» учень має швидко реагувати на завдання педагога і показати мімікою, рухами одне слово або словосполучення (темно, холодний душ, світло, тісне взуття, перемога і т.д.). Інші вправи, які потребують більшої концентрації уваги – етюди. Вони розвивають внутрішню фантазію та уяву. К. Станіславський у 1-й частині своєї книги «Робота актора над собою» описав велику кількість етюдів [9]. Один з етюдів має наступне завдання: педагог описує обставини, в які подумки занурюється учень і просить учня проговорити свої відчуття при цьому. На початковому етапі роботи над даним етюдом вчитель має формувати ситуації, найбільш зрозумілі учню. В процесі заняття необхідно запитувати учня про його відчуття, емоції, для того, щоб педагог міг контролювати вплив на учня. Коли обставини озвучені і дитина прийняла їх, педагог може задати питання: «що ти зробив би?». Учень має детально пояснити кожен свою дію.

Таким чином, розвиток акторських вмінь на початковому етапі занять невід'ємний від формування усвідомленого відношення учня до навчання, розвитку внутрішньої фантазії, міміки, жесту та пластики тіла.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Аналіз теоретичних та практичних робіт з проблеми розвитку артистизму в молодших школярів на заняттях вокалом дає змогу зробити такі висновки: артистизм є важливим компонентом у музично-виконавчій та вокальній діяльності, а також є необхідною складовою передачею образу, закладеного у творі; специфіка артистичних здібностей вокаліста полягає в розумінні змісту музичного твору, розкритті сюжету через поетичний текст і визначенні емоційного наповнення твору музично-виразними засобами; технічні здібності виконання вокального твору (передача характеру та смислового змісту твору) розвиваються шляхом роботи над інтонацією, мімікою та сценічними рухами; розвиток творчих здібностей дитини неможливий без розвитку уяви. Розвиток артистизму в процесі занять вокалом обов'язково пов'язаний з розвитком образного мислення та опрацювання певних тренувальних вправ для м'язів обличчя та акторських етюдів. Зазначимо, що цей процес є поступовим й набуває результативності лише за умови систематичності в спільній роботі педагога та учня.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Амонашвили Ш.А. – М.: Университетское, 1990. – 560 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. Изд.: СПб Питер, 2008. – 400 с.
3. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 47 с.
4. Будянский Д.В. Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Будянский Дмитро Васильович. – Суми, 2006. – 243 с.
5. Булатова О.С. Педагогічний артистизм: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / О.С. Булатова. – М.: Вид. центр «Академія», 2001. – 240с.
6. Загвязинский В. А. Педагогическое творчество учителя / Загвязинский В.А. – М.: Просвещение, 1987. – 37 с.
7. Колесов Д.В. О психологии творчества / Д.В. Колесов // Психологический журнал. – 1992. - № 6
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российский фонд культуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: АЗЪ, 1994. 928 с.
9. Станіславський К.С. Робота актора над собою. Частина 1 і 2. Моє життя у мистецтві. М.: Ексмо, 2017.
10. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: дисс. ... доктора психолог. наук: 19.00.03 / Цагарелли Юрий Алексеевич. – Казань, 1989. – 425 с.



УДК 378.147.091.33-027.22:784

Оксана КОВАЛЕНКО

**СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ  
ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Черкасов В. Ф.

У статті висвітлено результати дослідження сучасного стану підготовки студентів мистецьких факультетів до вокально-педагогічної діяльності: проаналізовано ряд нормативних документів, на яких побудована система профільної освіти та базується професійна підготовка студентів мистецьких факультетів; проведено анкетування викладачів мистецького факультету; організовано бесіди з учителями музичного мистецтва; визначено вектор руху модернізації професійної підготовки студентів мистецьких факультетів до вокально-педагогічної діяльності.

**Ключові слова:** вокально-педагогічна діяльність; професійна підготовка; мистецький факультет, музична освіта.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах впровадження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015 р.), активізації процесів глобалізації й євроінтеграції в Україні особливого значення набуває формування духовної культури учнів, їх ціннісних орієнтацій у сфері світового музичного мистецтва, зокрема вокального та вокально-хорового. Успішність впровадження загальної державної програми духовного зростання підростаючого покоління в значній мірі залежить від підвищення ефективності вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, яка є однією із найважливіших складових у структурі його професійної діяльності.

Тому нагальним питанням є виявлення напрямів модернізації вокально-педагогічної діяльності вчителя, що пов'язано із дослідження сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до такого виду діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналізуючи дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, робимо висновок про те, що учені досліджували різні аспекти вокальної та вокально-педагогічної діяльності та підготовки до неї учителів музичних дисциплін. Зокрема: специфіка вокального виконавства та вокальної педагогіки (Р. А. Валькевич, Н. А. Овчаренко, О. Г. Стахевич, Ю. Є. Юцевич); формування вокально-виконавської майстерності (Е. В. Макарова, В. Г. Яковенко); вокально-методична підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва (О. В. Єрошенко, Н. С. Можайкіна, Т. М. Пляченко); формування вокально-звукової культури та розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики (О. В. Маруфенко, Т. В. Ткаченко). Окрім того, організація вокальної діяльності майбутніх учителів музики в освітньому процесі (А. В. Артемова, Є. О. Серебрякова); формування вокальної компетентності вчителя музики (Лі Чуьпен); педагогічна система формування готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності (А. В. Філіпов); розвиток вокально-виконавської та сценічної культури майбутніх учителів музики (Ген Цзінхен, Ван Цзяньшу); формування вокальних навичок майбутнього вчителя музики (Чен Дін); вокально-професійне та вокально-особистісне вдосконалення учителя музики (В. Ф. Жданов, Р. В. Сладкопєвєць). Разом з тим, дослідження сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності як актуальної проблеми вищої музично-педагогічної освіти потребує додаткового вивчення.

**Мета статті** полягає у висвітленні результатів дослідження сучасного стану професійної підготовки студентів мистецьких факультетів до вокально-педагогічної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як зазначає В. Ф. Черкасов: «Модернізація сучасної вищої освіти висуває нові вимоги до виховання студентів вищих мистецьких навчальних закладів. У зв'язку з цим пошук нових підходів у формуванні естетичної культури духовної еліти українського суспільства, спроможної вирішувати проблеми сьогодення є актуальним і своєчасним» [ 5 ].

Виховання естетичної культури студентів певною мірою можна досягти засобом самоідентифікації особистості через творче ставлення щодо вокально-педагогічної діяльності.

Мистецька освіта, передусім, покликана розвивати в особистості здатність до самопізнання, вміння розвивати творчі здібності та якості. Саме завдяки умінню самоідентифікації, умінням мислити нестандартно, вмінням аналізувати себе та навколишнє середовище, при цьому умінням знаходити цікаві вирішення проблем сьогодення. Саме такий підхід до підготовки студентів мистецьких факультетів, зробить їх конкурентоздатними в своїй сфері.

За такого підходу ми проаналізували сучасний стан підготовки студентів мистецьких факультетів до вокально-педагогічної діяльності (Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Криворізький державний педагогічний університет). Крім того, ми проаналізували ряд нормативних документів, на яких базується професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. З-поміж таких документів: освітньо-професійна програма та освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки вчителя музичного мистецтва, Державний галузевий стандарт, навчальні програми та силабуси з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Проаналізувавши ряд нормативних документів, робимо висновок про те, що у навчальних програмах професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва недостатньо:

– представлений дисципліни і навчальний матеріал, спрямовані на професійну підготовку студентів до різних аспектів вокально-педагогічної діяльності;



– недостатньо уваги приділяється аксіологічно-культурологічному, семіотично герменевтичному компонентам готовності вчителя музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності;  
– відсутній логічний міждисциплінарний зв'язок вокальних дисциплін нормативного та варіативного циклів у процесі навчання студентів.

Наступним етапом дослідження стало проведення опитування викладачів мистецьких факультетів, щодо професійно-педагогічної підготовки випускників, рівня їхньої сценічно-виконавської майстерності, готовності до вирішення проблем, які можуть виникнути під час вокально-педагогічної діяльності, в період адаптації, як молодих спеціалістів, на початку професійної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. Аналіз проведених бесід показав, що на думку викладачів основними проблемами, які можуть виникнути у студентів під час професійно-педагогічної діяльності є:

- недостатнє володіння змістом вокально-педагогічної роботи у початковому закладі (програмними вимогами);
- не знання закономірностей і принципів організації урочної і позаурочної вокально-педагогічної діяльності;
- не розуміння високохудожнього, різножанрового і різностильового репертуару для дітей та вокального ілюстративного матеріалу, систем вправ-розспівок за різними манерами виконання;
- не володіння різноманітністю форм, методів та інноваційних засобів вокально-педагогічної роботи вчителя музичного мистецтва в роботі з солістом-вокалістом, вокальним ансамблем, хоровим колективом;
- недостатньо сформовані вміння теоретико-аналітичної, інтерпретаційно-виконавської роботи з вокальним і вокально-хоровим твором та вміння аналізу виконавсько-інтерпретаційного рівня вокальних колективів та солістів-вокалістів за різними манерами співу;
- невисокий рівень сформованості ціннісного ставлення до вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Для того, аби вирішити зазначені проблеми, викладачі мистецьких факультетів пропонують підвищувати рівень вокально-педагогічної компетентності випускників.

Відзначимо, що повноцінним результатом професійної сформованості компетентності, являється готовність майбутнього вчителя до педагогічної та насамперед творчої діяльності в рамках освітнього закладу. При таких умовах, увага зосереджується на фахових вміннях і здібностях, які удосконалюються у процесі практичної діяльності та згодом являються показником рівня педагогічної майстерності вчителя.

Одним з головних показників компетентності вчителя є вміння вирішувати поставлені перед ним педагогічні завдання, при цьому сприяючи особистому розвитку учнів.

Для того, аби реалізувати навчально-виховні завдання, досягти високих результатів розвитку учнів, виконувати свої посадові обов'язки на належному рівні, студентам мистецьких факультетів необхідно оволодіти сукупністю фахових знань, умінь і навичок, а саме: знаннями теорії музики, музичного репертуару, вмінням грати на музичному інструменті, здатність вміло розрізняти та аналізувати музичні жанри та їх відмінні особливості, володінням гарним відчуттям ритму, слуху та музичної пам'яті.

Досягти такого ефекту доцільно засобом поглибленого опанування програмними вимогами стосовно змісту вокального навчання учнів та врахування закономірностей і принципів організації класної та позакласної практичної вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Утім, на значущість формування вокально-педагогічних якостей під час проведення уроків та в процесі позакласної роботи наголошує Т. В. Ткаченко. Науковець зазначає, що «розвиток та становлення музично-вокальних, педагогічних та морально-етичних якостей має величезне значення в його подальшій роботі, тобто у проведенні музичних занять та організації позакласної роботи у середній загальноосвітній школі» [ 4 ].

Також, для вирішення поставлених проблем щодо підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, важливо формувати у студентів знання і вміння використовувати колективні, групові й індивідуальні форми вокальної діяльності учнів. До того ж впроваджувати високохудожній, різностильовий, багатожанровий репертуар, який включає зарубіжні й вітчизняні, класичні і сучасні твори.

Принадгідно зауважимо, що на доцільність мотиваційної сфери, створення умов для самореалізації та саморозвитку у підготовці майбутніх спеціалістів наголошує Т. Б. Стратан-Артишкова. Науковець зазначає, що «на сучасному етапі глобалізації, у прискореному темпоритмі науково-технічного прогресу особливою значущістю набуває проблема творчої особистості і творчої діяльності. Суспільство все більш потребує вільних, творчих, креативних спеціалістів-особистостей, самостійних у прийнятті рішень та їх реалізації, здатних до самоперебудови й саморозвитку, практичної і результативної спрямованості, а не просто сумлінних виконавців» [ 3 ].

Не викликає заперечень, що одним з головних завдань у підготовці студентів мистецьких факультетів є формування мотиваційної сфери (мотивації до майбутньої професії та до самовдосконалення й самореалізації). Крім того, варто створити умови, при яких майбутній вчитель зможе набути досвіду роботи з дітьми, враховувати вікові особливості та особливості побудови дитячого голосового апарату, знати психологічні особливості дітей та віднаходити індивідуальний підхід до кожного учня.

Доречно зазначити, що на мотивацію студентів стосовно заняттям вокалом впливає ряд факторів, а саме: інтерес до предмета, розуміння його значення, впевненість у собі, наполегливість і прагнення до роботи, а найголовніше це відношення у контексті викладач-студент. У такому тлі для викладача надзвичайно важливо створити умови для появи у студентів як зовнішньої так і внутрішньої мотивації щодо формування вокально-сценічної культури та набуття професійної майстерності.





Для підвищення рівня мотивації студентів ми визначили наступні чинники:

– доцільно вибудовувати теоретичну логіку предмета, оптимально орієнтувати студентів щодо формування в них розумових дій, щоб не виникло безпорадності перед новим навчальним матеріалом. Викладачу варто зробити студента співучасником навчання, а не виконавцем його волі. Мотивацією може бути окреслення перспектив вивчення теми, визначення мети вивчення навчального матеріалу, удосконалення навичок, необхідних для розв'язання проблеми, усвідомлення співучасті і взаємодії з іншими;

– варто стимулювати навчальні потреби, які у студентів уже сформовані. Викладач має добирати такий навчальний матеріал, який би викликав інтерес до пізнання нового. Студент має усвідомити, що знання потрібні йому для досягнення певної конкретної мети;

– на уроках потрібно використовувати інноваційні методи і форми навчання. Різноманітність заохочує до діяльності, мотивує роботу студентів. Рольові ігри, дискусії, мозкові штурми, демонстрації, проектна діяльність, створення аудіовізуальних презентацій, робота в малих групах – усе це стимулює до вивчення навчального матеріалу;

– кожному студенту потрібно ставити завдання, які йому під силу. Вимоги викладача мають бути високими, але при цьому, студент повинен бути в змозі їх виконати, в іншому випадку він просто втрапить інтерес до навчання. До того ж потрібно створити такі умови навчання, аби студент визначав сам для себе навчальні цілі, а не вони нав'язувалися викладачем, або батьками. За такого підходу результативність навчання буде значно вищою;

– підвищувати рівень складності вимог потрібно поступово. На початку семестру доцільно створити для студента умови, за яких він відчуватиме свій успіх, а потім поступово підвищувати рівень вимогливості;

– активізація процесів саморегуляції у майбутніх учителів, розвиток здатності до адекватної самооцінки. Організація упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача та студента, спрямованої на практичне засвоєння та теоретичне осягнення засад вокального навчання.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, актуальність дослідження проблеми вокально-педагогічної підготовки студентів мистецьких факультетів зумовлена її значущістю на сучасному етапі модернізації музично-педагогічної освіти. Однак зазначена проблема досліджена недостатньо, що пов'язано з інтенсивним розвитком інформаційних технологій, складністю визначення готовності студентів до вокально-педагогічної діяльності. Актуальним залишається пошук нових організаційних форм, методів і технологій вокального навчання, можливостей більш широкого застосування різноманітних засобів педагогічного впливу, що надасть змогу вдосконалити вокальну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Овчаренко Н. А. Сучасний стан підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: наук. видання: Педагогічний процес: теорія і практика (серія: педагогіка) № 4(55), 2016. С. 93–98.
2. Прядко О. М. Вплив особистості педагога-вокаліста на процес співацького розвитку студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів : Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2012. Вип. 17. С.128–135.
3. Стратан-Артишкова Т. Б. Творчість і виконавство у професійній підготовці майбутнього педагога-музиканта: Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 3. С. 456–462.
4. Ткаченко Т. В. Педагогічні проблеми підготовки майбутніх учителів музики в класі постановки голосу: Наукові записки кафедри педагогіки. Вип. 252011. С. 169–175.
5. Черкасов В. Ф. Принципи формування естетичної культури молоді: Естетика і етика педагогічної дії. Вип. 4. 2012. С. 86–93.

УДК 378.147.091.33 – 027.22:78

Дарія КОВАЛЕЦЬ

### ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Локарева Ю.В.

У статті розглядаються особливості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, формування художньо-творчих умінь за допомогою використання сучасних мультимедійних технологій.

**Ключові слова:** мультимедійні технології, майбутній учитель музичного мистецтва, художньо-творчі уміння.

**Постановка проблеми.** В умовах інформатизації освіти пріоритетним напрямком є впровадження сучасних інформаційних технологій, які постійно вдосконалюються, стають більш насиченими, ємними, гнучкими, продуктивними, націленими на різноманітні потреби студентів. Освіта перетворюється на інформаційно насичений простір вільної творчої комунікації, який дозволяє студентам пізнавати й освоювати найширший спектр нових технологій і матеріалів в рамках проектної організації творчого процесу.

Дослідження феномену «мультимедіа» в освіті, зокрема в музично-педагогічній, багатоаспектне. Мультимедіа розглядається, по-перше, як засіб підвищення ефективності навчання на заняттях з музики у загальноосвітніх школах та з фахових дисциплін у спеціальних навчальних закладах; по-друге, як засіб психолого-педагогічного впливу на особистість учнів та студентів в умовах новітніх інформаційних технологій навчання; по-третє, як засіб навчання та інструмент розробки педагогічних програм; по-четверте,



як засіб розвитку творчих здібностей та образного мислення студентів на заняттях з фахових дисциплін з використанням мультимедійних технологій тощо [1, 2, 3].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Останнім часом у вітчизняній педагогічній теорії та практиці відбувається активний пошук шляхів удосконалення методів навчання, проводяться інтенсивні дослідження з питань запровадження в навчальний процес мультимедійних технологій, засобів комп'ютерно-орієнтованих систем навчання, що висвітлюється у дослідженнях і публікаціях відомих учених: І. Красильнікова, Л. Масол, О. Науменко, О. Переверзова, Т. Рейзенкінд [4, 5] та ін. Ціла низка педагогічних досліджень присвячена різним аспектам використання мультимедіа: розробка методичних основ проектування, створення та використання мультимедійних навчальних програм та комплексів; використання засобів мультимедіа в процесі навчання майбутніх учителів інформаційним технологіям (Т. Бабенко) [1]; мультимедіа як засіб підвищення ефективності навчання в загальноосвітній школі (Ю. Сторова) [2]; мультимедіа як дидактичний засіб вищої школи (Н. Клемешова) [3] тощо.

**Мета статті** – полягає в аналізі особливостей професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, формуванні художньо-творчих умінь за допомогою використання сучасних мультимедійних технологій у процесі навчання студентів мистецьких спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** Вчені відзначають, що мультимедійні технології на сьогодні є найбільш актуальним напрямком використання інформаційно-комп'ютерних технологій у сфері освіти, адже дозволяють підійти до перетворення мультимедіа в потужний засіб освіти, в якому змодельовані всі аспекти навчально-виховного процесу – від методичного до презентаційного. Використання мультимедійних технологій дозволяє підвищити інтенсивність і ефективність процесу навчання, створює умови для самоосвіти та дистанційної освіти, тим самим дозволяючи здійснювати перехід до безперервної освіти, у поєднанні з телекомунікаційними технологіями розв'язують проблему доступу до нових джерел різноманітної за змістом і формою представлення інформації.

У педагогічній літературі існує декілька підходів до розкриття сутності мультимедійних технологій. Термін *медіа* (від лат. «*media*» – засіб) використовується як відповідник поняття «засоби масової інформації та комунікації», до яких традиційно відносять друковані видання, пресу, фотографію, звукозапис, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, зокрема Інтернет. Під поняттям мультимедіа (англ. «*multimedia*» від лат. «*multum*» – багато, «*medium*» – засоби) розуміється комплекс апаратних і програмових засобів, що надають можливість користувачеві працювати в діалоговому режимі з різними типами інформації (графікою, текстом, звуком, відео), організованими в єдину систему [6]. В освіті мультимедійні технології розглядаються як технічний засіб навчання, що виконує різні функції.

Завдяки можливості зберігати та сумісно використовувати великий обсяг текстового, звукового та візуального матеріалу комп'ютер став потенційно потужним і зручним засобом підтримки та збагачення існуючих навчальних програм, електронних посібників, методичних розробок тощо. Щодо наочності, то, окрім демонстраційної мультимедіа, що має нести виховне та освітнє навантаження, потрібно враховувати й відповідне обладнання, що є необхідним для демонстрації. До такого устаткування можна віднести персональні комп'ютери, великі демонстраційні монітори, проектори, проекційні екрани. Отже, використання мультимедійних технологій наочної демонстрації має на меті підвищити та інтенсифікувати загальний рівень музично-педагогічної освіти, зменшивши навантаження на викладача.

Застосування мультимедійного супроводу істотно покращує сприйняття й осмислення питань, що розглядаються студентами, створює більш комфортні умови для аудиторної роботи студентів та викладачів, формує творчі уміння майбутніх учителів музичного мистецтва. Активізація емоційного впливу на аудиторних заняттях із застосуванням мультимедійних засобів навчання пов'язана з тим, що, по-перше, навчальне середовище створюється з наочним представленням інформації в кольорі; по-друге, використання анімації є одним із ефективних засобів привернення уваги і стимулювання емоційного сприйняття інформації; по-третє, наочне представлення інформації у вигляді фотографій, відео фрагментів змодельованих процесів має більш сильну емоційну дію на людину, ніж традиційні методи, оскільки воно сприяє покращенню розуміння і запам'ятовування фізичних і технологічних процесів (явищ), які демонструються на екрані.

Актуальним є дослідження Л. Масол, яка простежує зміну художньо-естетичних традицій, класичної системи уявлень, необхідних для інтерпретації нового мистецтва й осмислення його основоположних принципів, що характеризують початок процесу поступової трансформації культурологічної, естетичної та художньої парадигми, основними рисами якої є виникнення нових мистецьких феноменів, збагачення арсеналу культурології, естетики і мистецтвознавства новими категоріями й смислами, інтенсивна візуалізація культури (від кіно до дисплею), від мистецтва до медіа-простору. На підтвердження цього відбувається виникнення таких явищ, як синтез мистецтв, нова концепція тривимірності, синтез видів, стилів, жанрів мистецтв.

У результаті виникають такі мистецькі феномени: асамбляж, кольоромузика, інсталяція, перформанс, хепенінг, інвайронмент, рок-опера, симфо-джаз, відео-кліп, колаж тощо, що вимагають перед музично-педагогічною освітою створення нового технологічного забезпечення, певних змін в методах, формах, засобах освіти, які б гармонійно корелювали з її інтегративним змістом. З огляду на світові тенденції та вітчизняні соціокультурні потреби, маючи на меті ознайомити студентів зі специфікою функціонування сучасних засобів масової інформації та комунікації в соціумі, дослідниця пропонує навчальну програму курсу «Медіакультура», яка спрямована на виховання естетичного сприймання, здатності інтерпретувати



медіа-тексти, розвивати художні здібності та критичне мислення, формувати ціннісні орієнтації, інформаційну культуру, створювати умови для творчої самореалізації особистості [4, с. 388].

У процесі професійної підготовки студенти отримують можливість за допомогою мультимедійних технологій виконувати різнофункціональні завдання: поєднувати друкований текст, графічне зображення, рухоме відео, статичні фотографії та аудіозапис, створювати «віртуальну реальність» справжнього спілкування. Завдяки використанню (MT) студенти мають можливість опрацювати значну кількість нотної та методичної літератури, і як результат – отримати у декілька разів більше якісної інформації порівняно з традиційними методами отримання й обробки наукової та навчальної інформації.

Специфіка професійної підготовки у вищих навчальних педагогічних закладах передбачає синтез різних видів музично-творчої діяльності: на лабораторних заняттях із застосуванням мультимедійних технологій є можливість за допомогою музичного редактора прослуховувати різноманітні музичні твори, виконувати власні музичні імпровізації за заданим ритмічним малюнком, записувати музичні диктанти на слух, аранжувати музичні твори, відтворювати оркестрову повноту звучання, розв'язувати кросворди, тести, виконувати практичні завдання – у результаті в студентів розвивається гармонічний слух, формуються імпровізаційні навички.

Комп'ютер виступає як музичний інструмент, на якому можна виконувати музичні теми, гармонічні послідовності, діатонічні та хроматичні секвенції в різних стилях, жанрах, підбирати акомпанемент до народних пісень та пісень шкільного репертуару, складати музичні та ритмічні диктанти, підбирати другий голос, а також використовувати комп'ютер у композиторській та звукорежисерській діяльності. За допомогою музичного редактора студенти можуть працювати на макеті партитури, моделювати звучання потрібних інструментів, а також робити відповідні записи. У рамках факультативного курсу студенти мають можливість слухати музику українських і зарубіжних композиторів, а також візуально сприймати ілюстрації з портретами композиторів, музичними інструментами, складом оркестрів, вивчати лібрето до опер та проглядати фрагменти балетів, опер, оперет, спектаклів, мюзиклів. Крім того, студенти мають можливість рецензувати відвідані концерти та мистецькі проекти.

Значно активізує практичну діяльність студентів процес аранжування. Будь-яке електронно-звукове втілення нотного тексту завжди уможливило вибір тих чи тих тембрів, допускаючи можливе змішування їх, поділ клавіатури на декілька різнометрових мануалів тощо. При цьому не потрібно складати партитуру й детально розписувати партії, достатньо лише вибрати той чи той «напівфабрикат» звучання, закладений у пам'ять комп'ютера. Така робота є набагато легшою порівняно з традиційним аранжуванням. За допомогою музичного комп'ютера студенти мають можливість ілюструвати власні повідомлення, захищати реферати, демонструвати уроки музики. На допомогу майбутньому вчителю музичного мистецтва рекомендується увести вивчення комп'ютерних програм, призначених для створення власних композицій та комп'ютерного аранжування: «Cubases», «Nuendo 4», «Studio One 2», «FL Studio 10», «Sound Forge 10» та інші, а також міді-секвенсери, аудіоредактори, віртуальні синтезатори тощо.

Для підвищення творчої мотивації, стимулювання пізнавальної активності студентів під час проведення занять з музично-теоретичних дисциплін із використанням мультимедійних технологій отримуємо можливість застосовувати різні форми навчання: заняття-подорожі, уроки-диспути, лекції-концерти. Вони дозволяють урізноманітнити форми й методи роботи зі студентами, позитивно впливають на основні показники якості одержаних знань (повнота, міцність, усвідомленість, глибина, системність) і сприяють формуванню творчої особистості майбутніх учителів музики.

Використання мультимедійних технологій значно пошвидлює темп заняття, дає можливість у ході його проведення швидко підготувати яскравий номер для лекції-концерту. Разом з тим відбувається поступове засвоєння знань з теорії музики та сольфеджіо, гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів, основ композиції, інструментоведення, акомпанементу та імпровізації, історії музики тощо.

У процесі впровадження мультимедійних технологій, уважає О. Науменко, потрібно дотримуватись таких вимог: урахування педагогічних принципів психолого-педагогічної доцільності; цілеспрямоване формування ключових компетенцій студентів, які формуються засобом мультимедійних технологій (формування загальної навчальної компетенції студента, інформаційної, навчально-пізнавальної, комунікативної тощо); наявність професійної компетенції викладача із застосування мультимедійних технологій (володіння програмами на рівні активного користувача – Word, Excel, Power Point, Front Page та ін.) та інформаційної компетенції, яка виражається у здатності розробляти власні навчально-методичні програмні засоби, презентувати оригінальні проекти і впроваджувати їх у свою діяльність [5].

**Висновки.** Отже, використання мультимедійних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва сприяє всебічному й гармонійному розвитку особистості, формуванню художньо-творчих здібностей та умінь, фантазії, художньої уяви, сприйняття, креативного мислення, загальних слухових навичок, внутрішнього слуху, ефективному засвоєнню знань з дисциплін фахового спрямування і є продуктивною, високоефективною педагогічною умовою професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабенко Т. А. Применение средств мультимедиа в процессе обучения будущих учителей информационным технологиям : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Арутюновна Бабенко. – Армавир, 2003. – 201 с.
2. Егорова Ю. Н. Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – Чебоксары, 2000. – 196 с.
3. Клемешова Н. В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Наталья Валентиновна Клемешова – Калининград, 1999. – 210 с.



4. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика : монографія / Людмила Михайлівна Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
5. Науменко О. М. Деякі аспекти підготовки майбутніх учителів до використання засобів ІКТ в навчальній діяльності [Електронний ресурс] / О. М. Науменко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – Вип. 4. – Режим доступу до журналу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/emg.html>
6. Новейший философский словарь. – Изд. 3. – Минск : Книжный дом, 2003. – 1280 с.

УДК 37.015.31:78(100)

Наталія КОВАЛЬ

**ДЕЯКІ ФОРМИ І МЕТОДИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Назаренко М. П.*

*У статті розкривається окремі форми та методи використання зарубіжної музичної творчості у процесі формування музичного сприйняття учнів середніх класів закладів загальної середньої освіти.*

**Ключові слова:** зарубіжна музика, методи, музичне сприйняття, мистецтво, середні класи.

**Постановка проблеми.** В добу бурхливого розвитку науки і техніки особливо зростає роль мистецтва, яке допомагає людині оволодіти здатністю охоплювати дійсність думкою і почуттями, стверджуватись у ній. Шедеври мистецтва змушують нас вдвлятися в життя, творити свій людський ідеал, пробуджують індивідуальне ставлення до природи і суспільства. Особливий вплив справляє мистецтво на дитину. Тому необхідна посилена увага до музичної освіти школярів у закладах загальної середньої освіти. Час вимагає нового підходу до розв'язання завдань естетичного виховання школярів. Сьогодні вчитель повинен не тільки підвести учнів до розуміння значення музики в житті суспільства, а й, головне, навчити їх відрізнити справжнє мистецтво від низькопробних творів, що не залишають слідів в культурному житті народу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема формування музичного сприйняття має глибоку історію. Зростання обсягу теоретичного матеріалу призвело до виникнення у ХХ ст. науки про музичне сприйняття, яка на сучасному етапі виступає як наука про закономірності процесу формування та функціонування суб'єктивного музичного образу. Проблема сприйняття музики – одна з найскладніших внаслідок суб'єктивності цього процесу і остаточно не розв'язана. До її опрацювання долучилися такі корифеї музичної педагогіки, як Б. Асаф'єв, Н. Гродзенська, В. Шацька, а також учені В. Белобородова, Л. Горюнова, О. Ростовський, О. Рудницька, Є. Незайкінський, Б. Теплов, О. Костюк та інші. Сприйняття музики досліджується в багатьох напрямках. Психологічний напрям складають дослідження Л. Бочкарьова, В. Ветлугіної, С. Науменко та ін.). Філософські аспекти розглядав давньогрецький вчений Аристотель.

Теоретичний аналіз наукових праць, у яких представлені результати наукових досліджень, показав, що проблема формування музичного сприйняття учнів закладів загальної середньої освіти ще залишається актуальною.

Отже, метою статті є висвітлення окремих форм та методів використання зарубіжної музичної творчості у процесі формування музичного сприйняття учнів середніх класів закладів загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Формування музичного сприйняття школярів є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки. Вчитель повинен розвивати чутливість дітей до музичного мистецтва, ввести їх у світ краси й добра, відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань. Великого значення у цьому процесі набуває вміння й цілеспрямована музично-педагогічна робота вчителя.

Сьогодні вчитель повинен не тільки підвести учнів до розуміння значення музики в житті суспільства, а й, головне, навчити їх відрізнити справжнє мистецтво від низькопробних творів, що не залишають слідів в культурному житті народу.

Метою загальної музичної освіти в основній школі є особистісний розвиток учня і збагачення його емоційно-естетичного досвіду під час сприйняття та інтерпретації творів музичного мистецтва і музично-практичної діяльності, а також формування ціннісних орієнтацій, потреби в творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні. Відповідно до мети у вчителя постає завдання формування здатності сприймати та інтерпретувати музичні твори, висловлювати особистісне ставлення до них, аргументуючи свої думки, судження, оцінки, а також виховання ціннісних орієнтацій у сфері музики, музичних інтересів, смаків і потреб; розвиток загальних і музичних здібностей, творчого потенціалу особистості [2, 9].

Основною формою музичного виховання дітей є урок музичного мистецтва. Під час нього вчитель застосовує такі основні види діяльності на уроці як: розучування, виконання, слухання музики та імпровізація.

Ефективним для сприйняття музичного твору є зв'язок між різними видами мистецтва. У процесі розвитку навичок музичного сприйняття педагог користується переважно засобами свого предмета, не робить акценту на міжпредметних зв'язках, внаслідок чого ясне мислення та глибоке переживання обмежуються вузькими рамками музичної дисципліни. Музика, образотворче мистецтво, література, запропоновані комплексно, є тими чинниками, які здатні сформувати певне музичне сприйняття, відчуття, а також зародити у дитині потребу творчої діяльності [5, 37]. Порівняння музичних та літературних творів, які відображають різноманітні явища життя, зокрема, на прикладах вокальних (пісня, пісня-романс), хорових (кантата), та музично-сценічних (опера, балет, мюзикл) жанрів допомагає краще, яскравіше і цілісно їх



сприймати: С. Рахманінов «Вокаліз», В. Моцарт хор «Звідки приємний та ніжний той дзвін» з опери «Чарівна флейта», С. Прокоф'єв фрагменти з балету «Попелюшка» («Падешаль», «Аморозо»), П. Чайковський фрагменти з балету «Лускунчик». Пропонуючи дітям такі твори, спочатку можна зосередити їх увагу на назві твору, дати можливість, ще до того як прозвучить музичний твір, за назвою охарактеризувати його. Використання цього прийому зацікавить дітей у прослуховуванні музичного твору, а також дасть можливість більш глибоко сприйняти цей твір і порівняти його з уже уявленим раніше характером.

Важливий засіб в формуванні музичного сприйняття дітей – використання творів образотворчого мистецтва в оформленні побуту, в процесі навчання та самостійної діяльності. З цієї метою підбираються твори усіх жанрів побутового і казкового живопису (портрети, натюрморти, пейзажі), графіки (естампи, гравюри, офорти, книжкові ілюстрації), малі форми скульптури (вироби з фаянсу, гіпсу, дерева), твори декоративно-ужиткового мистецтва (кераміка, художнє скло, народні декоративні вироби та ін. Чим краще діти сприйматимуть засоби виразності, якими користується художник, тим глибше розкриється для них зміст творів, багатство думок та почуттів, виражених в ньому.

**Метод асоціативного пошуку** застосовував у своїй практичній діяльності відомий педагог-музикант Б. Яворський. Він розробив систему завдань для зображення на малюнках музичних вражень, що передають настрої, навіяні прослуханою музикою. Найчастіше це сполучення ліній, кольорових розводів. Зорові асоціації учнів поглиблювалися в процесі графічної передачі теми твору або його фрагмента; зображення в кольорі динаміки розвитку музичного матеріалу, що відбиває образну структуру твору. Як було сказано, ефективним у розвитку художнього сприйняття школярів є **метод порівняння**. Його можна вважати універсальним, оскільки він дає змогу зіставляти твори різних видів мистецтва. Дітям доцільно пропонувати такі завдання: визначати, яким з двох картин більше відповідає прослуханий музичний твір; дивлячись на малюнок, постаратися внутрішньо почути музику, що відповідає його настрою. Втім, на уроках музичного мистецтва такі завдання розв'язують часом прямолінійно: учитель, не враховуючи суб'єктивних особливостей сприйняття мистецтва, домагається, щоб учні прочитали картину так, як він. Нерідко заохочують висловлювання учнів, які збігаються з думкою вчителя. Так у дітей виховують стереотипне мислення, привчають до однозначності в оцінці творів живопису. В середніх класах пропонуються порівняння творів пейзажного живопису та пасторальної музики, героїчних образів в музичному та образотворчому мистецтві: О. Бородін Симфонія №2 «Богатирська» (I ч., експозиція) та В. Васнецов «Богатирі», Л. Бетховен Симфонія № 3 «Героїчна» (I ч., експозиція) та Й. Пінзель «Святий Юрій на здібленому коні поражєа дракона» на аттику собору св. Юра у Львові, Ф. Шуберт «Ave Maria» та Ікона Вишгородської (Володимирської) Богоматері.

Таким чином, головними цілеспрямованого використання творів образотворчого мистецтва є: розуміння учителем специфіки обох видів мистецтва (музики та живопису); урахування вікових особливостей дітей; розуміння багатозначності мистецтва, що зумовлює суб'єктивність сприйняття [1, 13].

Аналізуючи п'єси зарубіжних композиторів, наголошуємо на різноманітності їхнього змісту: картини природи, казкові персонажі, історичні події, духовний світ людини, багатство її почуттів та емоцій. Сприйняття таких творів, як «Співа зима, агукає» Г. Свиридова з кантати «Поема пам'яті Сергія Єсеніна», балет «Весна священна» І. Стравінського, сюїта «Море» (I ч. «На морі від зорі до полудня») К. Дебюссі., «Окіян – море синє» М. Римського-Корсакова з опери «Садко» сприяє розвитку уяви дітей, естетичному ставленню до природи. Під час занять музикою в початкових класах, як правило, значну частину часу та уваги приділяють вивченню української музично-поетичної творчості, тому в середніх класах, коли життєвий досвід дітей збагачується новими уявленнями, необхідно як можна більше вводити їх у світ сприймання музики зарубіжних класиків, таких як : І.С. Бах, А. Вівальді, В. Моцарт, Л. ван Бетховен, Ф. Шуберт, Ф. Шопен, П. Чайковський, С. Рахманінов, М. Римський-Корсаков, К. Дебюссі та інші.

У середніх класах переважає творчий характер мислення, пов'язаний із життєвим досвідом, досить розвинені асоціативно-зорові уявлення. Музика, яка написана з використанням казкових сюжетів, дає можливість педагогу ознайомити дітей із засобами музичної виразності та зі звуковою палітрою, що характеризує казкових персонажів.

В ході сприйняття музики іноді виникають проблемні ситуації. У дидактиці часто використовують поняття «проблемна ситуація», яку розглядають як ситуацію утруднення в навчальній діяльності школярів. Окремі вчені головною ланкою проблемної ситуації вважають суперечність між бажанням учнів розв'язати проблемну ситуацію і потрібним для цього рівнем їхнього розвитку. В експериментальній роботі спиралися на розроблені в загальній дидактиці засоби здійснення проблемного навчання. Сформулюємо їх стосовно уроку музики: використання життєвого досвіду дітей; спонування їх до порівняння й пояснення музичних явищ; висловлення учнями припущень, формулювання висновків і перевірка їх у музично-практичній діяльності; варіювання навчальних завдань, переформулювання запитань. Названі засоби доступні для школярів середніх класів, їх можна вважати **педагогічними умовами**, що сприяють створенню проблемних ситуацій. Врахували також особливості, які можна вважати специфічними для уроків музики:

– застосування на основі слухання музики різноманітних видів музичної діяльності (гра на музичних інструментах, музично-ритмічні рухи);

- використання творів суміжних видів мистецтва (літератури, образотворчого мистецтва);

1. актуалізація художнього досвіду дітей (раніше прослухана музика, переглянуті спектаклі, кінофільми, мультфільми, прочитані літературні твори);



– посилення емоційної спрямованості навчання: використання яскравих визначень, порівнянь, метафор, прийомів (міміка, жестикуляція, інтонаційна й темпова виразність мовлення);

• використання на уроці творчих завдань (наприклад, передати характер музики в русі, супроводжувати слухання музики грою на дитячих музичних інструментах, зімпровізувати казку під враженням прослуханого музичного твору).

В різних класах для створення й коректування проблемних ситуацій доцільно використовувати різні прийоми, що зумовлено рівнем музичного та інтелектуального розвитку учнів. Найефективнішим з них є прийом провокування дискусії, який стимулює розвиток мислення школярів. Що стосується розв'язання проблемної ситуації, то ми визначили особливі властивості уроку музики. В одних випадках з виходом із проблемної ситуації спостерігається відносна ідентичність думок (коли діти говорять про характер музики, настрої). Не виключено, що під час вирішення проблемної ситуації може й не бути ідентичності – кожний пропонує свою назву. Причина цього – в суб'єктивності сприйняття музики та асоціативності мислення. У таких випадках неправильних відповідей бути не може (за винятком дітей, чиї назви не відповідають характерові музики). Отже, розвиток музичного сприйняття учнів – складне завдання для вчителя, який повинен не лише яскраво виконати твір, а й словесно інтерпретувати його, вміло застосовувати методи розповіді й бесіди [4, 71].

Крім цих загально дидактичних методів, є інші, що стосуються саме музичного виховання: метод музичних колекцій, ігровий метод, співання фрагментів музичних творів, призначених для слухання, використання інших видів мистецтва. Потрібно враховувати специфіку різних видів мистецтва, суб'єктивність сприйняття художніх творів. Слід уникати прямолінійних аналогій, дітей треба вчити глибоко й тонко відчувати настрої твору, характер художніх образів.

Один із шляхів розвитку музичного сприйняття молодших школярів – **проблемне навчання**. Ефективними є прийом провокування дискусій, а також різноманітні творчі та ігрові завдання. Дослідити і змоделювати процес розвитку сприймання музичних творів дітьми середнього шкільного віку надзвичайно важливо, оскільки цей розвиток відбувається позасвідомо і в кожному випадку індивідуально. Для кожної дитини процес сприйняття однієї й тієї ж форми музичного твору викликає різні смислові відгуки. С. Шип так висловив ці смислові відгуки: «...для однієї групи слухачів зміст музики зводиться до емоційних переживань. До другої належать ті, хто слухаючи музику, «малює» у своїй уяві якісь зорові картини. У третьої – музика активізує понятійне мислення... Четверта група уявляє собі через музичне сприймання життєві події... Є й такі, хто зосереджує увагу на самому процесі розгортання форми і спостерігає з насолодою за грою звукових барв, розвитком мелодичного малюнка, тематичного матеріалу» [6, 345].

**Висновки.** Отже, велику роль мистецтва в розвитку духовності суспільства та окремої людини неможливо переоцінити. На нашу думку, важливим є те, щоб діти нового покоління не забували, а, насамперед, збагачували свої музичні уявлення про твори зарубіжного народного та класичного мистецтва.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Леонтьев А. Педагогическое общение / А. Леонтьев - М.: Знание, 1979. – 47 с.
2. Михайличенко О. Основи загальної та музичної педагогіки: Теорія та історія / О. Михайличенко // Навч. посібник для студентів музичних спеціальностей - Суми: «Наука», 2004. -210 с.
3. Олексюк О.М. Музична педагогіка: [навч. посіб.] / О.М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
4. Ростовський О. Метод моделювання у формуванні музичного сприйняття школярів / О. Ростовський // Музика у школі: зб. наук. ст. – К.: Музична Україна, 1982. - №8. - С. 71-73.
5. Ростовський О. Педагогічні умови формування музичного сприйняття школярів / О. Ростовський // Музика у школі: зб. наук. ст. – К.: Музична Україна, 1983. - №9. - С. 36-39.
6. Шип С. Як передати словами зміст музики? / С. Шип // Мистецтво і освіта. – 2001. – №2. – С. 345.

УДК 378.147.091.33-024.22:78

Тетяна КОВАЛЬЧУК

### ФЕНОМЕН ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-МУЗИКАНТА: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Растрігаєна А. М.

У статті розкрито зміст поняття «емоційна стійкість», представлено його структуру та критерії. На основі аналізу праць науковців зроблено спробу розкрити важливість розвитку емоційної стійкості в процесі підготовки майбутнього фахівця-музиканта до професійної діяльності.

**Ключові слова:** емоційна стійкість, вокальна підготовка, фахівці-музиканти, майбутні вчителі музичного мистецтва.

**Постановка проблеми.** Зміни, що відбуваються в сьогоденній Україні, спричинили підвищення динаміки розвитку виробничого життя та сприяли збільшенню напруженості процесу реалізації людиною навчальної, трудової та інших видів діяльності. Жорсткі вимоги до своєчасності та адекватності дій призводять до виникнення стресових ситуацій. В цьому аспекті в процесі формування професійної компетентності майбутніх педагогів-музикантів великого значення набуває проблема розвитку емоційної стійкості як необхідної складової емоційного інтелекту фахівця, що впливає на ефективність його роботи, сприяє адаптації в професії та збереженню психологічного здоров'я особистості.

**Мета статті** – дослідити теоретичні основи феномену емоційної стійкості майбутніх фахівців-музикантів.



**Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження.** На різних етапах дослідження змісту феномену «емоційної стійкості» відбувалася зміна поглядів на це поняття, що знайшло відображення у термінології. Так від більш узагальнених термінологічних словосполучень типу: «психічна надійність», «психічна стійкість», «психологічна стійкість» (В. Калін, К. Фірсов) дослідники перейшли до найбільш поширеного словосполучення «емоційна стійкість» (Л. Аболін, Л. Дика, М. Дьяченко, Н. Зільберман, Е. Носенко, О. Сиротін, О. Чебикін) та варіантів, що конкретизують його: «стресостійкість» (Б. Рашел), «перешкодостійкість» (Ф. Горбов) та ін.

Наразі зміст поняття «емоційна стійкість» ще не набув однозначного визначення в дослідженнях науковців. Зокрема, Т. Рибо, Є. Милерян, С. Оя, О. Чернікова, Н. Амінов та інші розглядають емоційну стійкість як «стійкість емоцій», а не функціональну стійкість людини до емоціогенних умов. При цьому під «стійкістю емоцій» розуміють і емоційну стабільність, і стійкість емоційних станів, і відсутність схильності до частоті зміни емоцій. Таким чином, в одному понятті об'єднано різні явища, які не співпадають за своїм змістом з поняттям «емоційна стійкість». Разом з тим, П. Зильберман та Б. Варданян визнають велике значення волі у забезпеченні ефективності діяльності під час виникнення сильної емоції. Зокрема, П. Зильберман визначає емоційну стійкість як інтегративну властивість особистості, яка характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, які забезпечують оптимальне успішне досягнення мети діяльності у складних емотивних обставинах.

Згідно поглядів Дж. Гілфорда та П. Фресса, емоційна стійкість характеризується емоційною незворушністю, невразливістю, тобто нереагуванням людини на емоціогенні подразники, ситуації. Л. Дика розглядає емоційну стійкість не як стійку особистісну властивість, що зумовлює ефективність діяльності в екстремальних умовах, а як динамічне новоутворення, що формується в умовах екстремальної діяльності і протиставляється за більшістю ознак її виявлення емоційній вразливості. При такому підході емоційна стійкість та емоційна вразливість розглядаються як різні феномени. В. Стасюк та М. Корольчук розуміють емоційну стійкість і як особистісну властивість, і як психічний стан. За І. Аршавою, зміст поняття «емоційна стійкість» слід розглядати через оцінку рівня складності умов професійної діяльності до визначення її ефективності (успішності) як ознаки емоційної стійкості. Остання, на думку Г. Берегового та О. Жданова, зумовлює надійність суб'єкта діяльності. При такому підході до розкриття змісту емоційної стійкості операційна напруженість, завдяки якій можна забезпечити ефективність виконання діяльності, помилково розглядається як ознака емоційної стійкості, проте її часте переживання може призводити до емоційного вигорання, появи психосоматичних розладів і, врешті-решт, до втрати працездатності.

На думку О. Коломієць, емоційна стійкість особистості може реалізовуватися через емоційний інтелект, який у широкому розумінні трактується як здатність диференціювати позитивні та негативні почуття та знання про те, як змінити власний емоційний стан з негативного на позитивний [4, с. 239]. М. Кузнецов надає велике значення емоційному інтелекту, який відіграє особливу роль у регуляції психоемоційних станів у процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах навчання у закладах вищої освіти. Також контроль власних емоцій і здатність ефективного впливу на них стали предметом спеціального вивчення в рамках концепції емоційного інтелекту та емоційної креативності у дослідженнях Т. Березовської, О. Власова, Д. Гоулман, Дж. Еверілл, В. Зарицької, Н. Ковриги, Д. Люсіна, Дж. Майер, М. Манойлової, Е. Носенко, П. Саловей, О. Саннік). Аналіз робіт зазначених науковців дозволив визначити, що вони розглядають емоційну стійкість як складову емоційного інтелекту.

Таким чином, проведений аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє нам зрозуміти, що *емоційна стійкість - це динамічне новоутворення, інтегративна якість особистості, яка обумовлена внутрішніми та зовнішніми обставинами, котра формується в умовах екстремальної діяльності і реалізується через емоційний інтелект особистості.*

**Основний зміст статті.** Всі складові, які визначають емоційну стійкість майбутнього фахівця-музиканта, знаходяться між собою в постійній інтеграційній взаємодії й утворюють певний потенціал, який здатний протистояти негативним емоціям. Структура емоційної стійкості включає п'ять підструктур: психофізіологічну, що є підґрунтям психічної діяльності (врівноваженість, рухливість нервових процесів тощо), емоційно-вольову (саморегуляція емоційних станів, емоційна лабільність, адекватність прояву емоцій тощо), адаптивну (особистісний адаптаційний потенціал, нервово-психічна стійкість та ін.), когнітивно-рефлексивну (самопізнання, самоусвідомлення тощо), соціально-перцептивну (проникливість, емпатійність, ідентифікованість та ін.). На думку К. Пилипенка, емоційна стійкість змінюється під впливом пристосування людини до екстремальних умов, проте успішність пристосування залежить від низки стійких особистісних характеристик, у тому числі від характеристик емоційності в структурі особистості, від мотиваційних і вольових характеристик, від стилевих рис пізнавальної діяльності, пов'язаних з емоційністю [7].

Показниками емоційної стійкості, на думку М. Кудінової, є: контроль над емоціями, стабільний емоційний стан та оптимальне використання резервів нервово-психічної енергії [6, с. 27]. На думку дослідниці, розгляду поняття емоційної стійкості сприяє її вивчення за такими критеріями, як: адекватна емоційна реакція, самоконтроль та стресостійкість. Докладніше розглянемо вищезгадані критерії.

*Емоційне реагування* в дослідженні емоційної стійкості музикантів має наступні особливості:

- знаковість переживань (позитивна чи негативна);
- вплив на поведінку та діяльність (стимулюючий чи гальмуючий);
- інтенсивність (глибина переживань та величина фізіологічних зрушень);



- діяльність перебігу емоційної реакції (тривала чи короткотривала);
- ступінь усвідомленості та предметності (зв'язок з конкретним об'єктом);
- ступінь реактивності.

Знаковість емоційного реагування зазвичай розуміють як негативні чи позитивні емоції у конкретній ситуації, які впливають на поведінку та діяльність людини. Індивідуальне сприйняття ситуації дозволяє говорити про адекватність реагування, зміст якої передбачає збереження нейтральних стосунків до подій чи ситуацій. Вплив емоцій на поведінку та діяльність людини характеризує інтенсивність емоційного реагування, тривалість якої може бути різною: від швидкоплинних переживань до станів, які тривають годинами й днями. Так, наприклад, В. Бойко пов'язує емоційне реагування з чуйністю, легкістю, швидкістю та гнучкістю відгуку на події, процес спілкування тощо. На думку Ю. Цагареллі [9] емоційна чуттєвість музикантів-виконавців зворотно пропорційна силі нервової системи та прямо пропорційна її лабільності. Повна чи часткова відсутність емоційного відгуку призводить до втрати резонансу. У музикантів-виконавців емоційна реакція, пов'язана зі сприйняттям музики, знаходить своє відображення у домінуванні вражень над пізнавальною складовою. Як відзначав Б. Теплов, «у музичному мистецтві здатність до адекватної емоційної реакції є однією з найважливіших її професійно необхідних якостей співака, диригента музиканта-виконавця». На тлі високого рівня енергетики емоційність відбивається у виконанні музичних творів. Відповідна реакція має бути адекватною, співвіднесеною зі змістом музичних творів, який розуміють як:

- вміння відгукуватися на події, явища, твори різних музичних жанрів;
- здатність емоційного співпереживання у музичному творі;
- емоційний відгук на музичні твори.

С. Рубінштейн [8] виокремлює три рівні емоційного реагування особистості. Перший пов'язаний з фізичними відчуттями, має загальний характер і не пов'язаний з конкретними емоціями. Підґрунтя другого рівня складають предметні почуття та емоції, він є більш високим рівнем емоційних проявів, які характеризуються наявністю предмета та диференціацією почуттів на інтелектуальні, естетичні та моральні. Третій рівень містить узагальнені почуття, аналогічні за ступенем узагальненості відверненого мислення (почуття гумору, піднесеного та трагічного, іронії, загальні стійкі світоглядні принципи особистості).

Л. Веккер [1] розглядає переживання як безпосереднє відбиття суб'єктом власних станів, властивостей та співвідношень зовнішніх емоціогенних об'єктів. На його думку, будь-яке переживання – це хвилювання, неспокійний стан, який поділяється на приємні та неприємні емоції. Одна й та ж емоція може супроводжуватися у різних людей протилежними змінами вегетатики, а різні емоції супроводжуються однаковими вегетативними зрушеннями. Однак фізіологічні зміни не завжди надають якісну характеристику емоційній реакції. До фізичних компонентів емоційної реакції належать:

- мімічні засоби експресії, які виражають емоційні відтінки станів людини та в більшості залежать від культурних особливостей даного народу;
- психомоторні засоби експресії (виразні рухи). Особливого значення набуває вираз емоцій в процесі виконання музичних творів.

На думку М. Кувичко, емоційне реагування як відбиття емоційного стану людини являє собою складну реакцію, у якій задіяно різні системи організму та особистості. Розуміння емоційного реагування як стану має принципове значення для усвідомлення сутності емоцій. Емоційне сприйняття музики відбивається у вмінні емоційного співпереживання у музичному творі, емоційного відклику та має рівні, пов'язані з фізичними відчуттями та наділенням предмета інтелектуальним, естетичними, моральним та світоглядним розумінням. Емоційна реакція як критерій розвитку емоційної стійкості музиканта-виконавця виявляється у музичному емоційному відклику, завдяки адекватному розпізнаванню основних емоцій та співвіднесенню їх з емоційним змістом музичних творів та різних музичних жанрів. Показниками ступеня емоційної чуттєвості є рівні емоційної реакції, які впливають на емоційну стійкість та викликають різні інтелектуальні, естетичні та моральні почуття [5, с. 99].

Зауважимо, що розвиток *самоконтролю* як критерію емоційної стійкості майбутніх фахівців-музикантів відбувається внаслідок накопичення сценічного досвіду та зміни системи мотивації в процесі набуття вищої освіти. За Г. Дзвоник, завдяки самоконтролю, людина може протистояти впливу негативних емоційних чинників, виявляти готовність діяти адекватно в екстремальній ситуації, регулювати емоційні стани, зберігати оптимальне емоційне напруження в умовах публічних виступів, підтримувати високий продуктивний рівень психічної діяльності та стабільність змісту емоцій. Самоконтроль є необхідною психічною якістю в умовах стресу, складовою темпераменту, важливою нарівні з психічною активністю [2, 30-33].

*Стресостійкість* в дослідженні емоційної стійкості особистості має свої особливості. Зокрема, Н. Бережна визначає її як багатокомпонентну якість людини, яка розвивається в процесі становлення її особистості під впливом різних внутрішніх та зовнішніх факторів й формується на ґрунті психофізіологічної природи, оскільки визначається типом та властивостями нервової системи індивіда. На думку дослідниці, стресостійкість пов'язана з мотиваційною спрямованістю особистості, обумовленої силою мотивів, які значною мірою визначають емоційну стійкість суб'єкта.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, проведений аналіз дав змогу зрозуміти, що емоційна стійкість – це інтегративна якість особистості, яка орієнтується на здійснення нею успішної життєдіяльності й досягнення поставлених цілей за умови контролю власних емоцій. Структура емоційної стійкості включає п'ять складових: психофізіологічну, емоційно-вольову,





адаптивну, когнітивно-рефлексивну та соціально-перцептивну. Подальшого вивчення потребують педагогічні умови, створення яких сприятиме ефективному розвитку емоційної стійкості майбутнього фахівця-музиканта під час публічних виступів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 2000. – 685 с.
2. Дзвоник Г. Емоційна стійкість як професійна якість фахівця // Матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції «Dny vedy – 2016» Dil 15. Psychologie a sociologie: Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o – 88 с.
3. Калинин Т., Колясникова М. Формирование эмоциональной устойчивости студентов в условиях вузовского образования // Современные исследования социальных проблем, №3-2(59), 2016. – С.109-115.
4. Коломієць О.Г. Формування емоційної стійкості особистості / О.Г. Коломієць // Філософія і політологія в контексті сучасної культури. – Вип 4(2), 2012. – С. 234-240
5. Кувичко М. Емоциональная реакция – критерий развития эмоциональной устойчивости студентов-музыкантов // Трибуна молодого ученого. – №1 (56), 2015. – С. 97-100.
6. Кудінова М. С. Порівняльний аналіз понять «стресостійкість» та «емоційна стійкість» // Теорія і практика сучасної психології. – 2016. – №1. – С.22-28
7. Пилипенко К. В. Емоційна стійкість як професійно важлива якість майбутнього психолога-практика і К. В. Пилипенко І і Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології : колективна монографія / ред. проф, Н. І. Пов'якель. - К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 137-147.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 – 712 с.
9. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Издательство "Композитор. Санкт-Петербург", 2008. – 212 с.

УДК 78.071(477.53):780.614.131

**Вікторія КОЛЯДА**

### **ПЕРІОДИЗАЦІЯ ЖИТТЄВОГО ТА ТВОРЧОГО ШЛЯХУ ПОЛТАВСЬКОГО КОМПОЗИТОРА-ПЕДАГОГА ЛЕОНІДА ПОДВОРНОГО (1953 – 2007)**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти психолого-педагогічного факультету*

*Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Лобач О. О.*

*На підґрунті чітко визначених критеріїв (історико-хронологічний, аксіологічно-цільовий, творчо-діяльнісний) у статті виокремлено періоди життя та творчості Л. В. Подворного (1953 – 2007 рр.) – педагога, композитора, фундатора класу гітари в Полтавському коледжі мистецтв імені М. В. Лисенка.*

*Ключові слова: Л. В. Подворний, гітарна освіта, Полтавське державне музичне училище імені М. В. Лисенка, критерії періодизації.*

Багата на події історія культури Полтавщини. Відомі понад 1500 імен поетів і письменників, упорядкованих у потужних довідникових виданнях В. Мелешко [3] та М. Степаненко [8; 9]. Понад 2000 майстрів образотворчого й декоративно-ужиткового мистецтва включено до полтавської енциклопедії «Полтавіка» [7], започаткованої знаним істориком-краєзнавцем О. Білоусько. Відомі понад 400 імен музикантів України (композиторів і виконавців), які народилися й жили в нашому регіоні, збагачуючи його музичну скарбницю [2; 5]. За сухою статистичною інформацією криється самовіддана праця багатьох митців і дослідників (Б. Год, Н. Дем'яно, О. Єрмак, В. Жук, Л. Івахненко, Л. Кауфман, П. Киридон, А. Литвиненко, О. Лобач, Г. Полянська, Н. Сулаєва, В. Тесленко, М. Фісун, Л. Халецька, О. Чепіль, В. Щепотьев та баг. ін.) [2; 5; 10].

Готується до видання черговий том «Полтавіки», присвячений музичному мистецтву, що й спонукало нас до дослідження життя та творчості Леоніда Васильовича Подворного (1953 – 2007 рр.) – фундатора класу гітари в Полтавському коледжі мистецтв імені М. В. Лисенка (до 6 серпня 2019 р. – Полтавське музичне училище імені М. В. Лисенка), виконавця, педагога, аранжувальника й композитора. Біографію митця коротко висвітлено в популярній статті мистецтвознавця О. Чепіль [10], а також у вступі до його «Вибраних творів та перекладів романсів для гітари», укладених С. Подворною [6], що свідчить про недостатність дослідження творчості композитора-педагога.

*Мета статті* – здійснити періодизацію життєвого та творчого шляху засновника професійної гітарної школи Полтавщини.

Джерельну базу нашого дослідження складають: наукова література з проблеми; домашній архів, люб'язно представлений дружиною митця Світланною Олександрівною, яка працює викладачем кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; матеріали інтерв'ювання учнів, колег і друзів композитора, деякі з них залишили письмові спогади про нього (викладачі Полтавського коледжу мистецтв імені М. В. Лисенка – заслужений діяч мистецтв України, член НСК України, лауреат Міжнародного відкритого рейтингу популярності «Золота фортуна», відомий композитор О. І. Чухрай, заслужений учитель України, завідувач відділу народних інструментів О. Д. Білько, заслужені артисти України Л. О. Лук'янова та В. В. Стовбир, поет В. Корольов, учні Леоніда Васильовича – П. Буторин, О. Макарова, Н. Миленько, О. П'явко).

Здійснюючи періодизацію життєвого та творчого шляху Л. Подворного ми ґрунтувалися на дещо змінених критеріях, запропонованих Ю. Гринь: 1) історико-хронологічному; 2) аксіологічно-цільовому, що спонукав зважати на життєві цінності, цілі й завдання композитора; 3) творчо-діяльнісному, який потребує враховувати напрями, зміст і результативність його мистецької та педагогічної діяльності [1, с. 9].

Завдяки вищезазначеним критеріям ми вирізили чотири періоди життя та творчості композитора-педагога: I період – дитячо-юнацький (1953 – 1971 рр.); II – професійно-визначальний (1971 – 1975 рр.); III –



музично-дидактичний (1976 – 1985 рр.), IV – мистецько-педагогічний (1985 – 2007 рр.), – які ми розкриємо нижче.

*I період – дитячо-юнацький (1953 – 1971 рр.).* Леонід Васильович Подворний народився 20 березня 1953 р. у північному молодому містечку Сосногорську (Комі АРСР), розташованому в хвойному лісі, багатому на птахів і тварин, серед численних рік і річечок, де сувора природа з тривалими й морозними зимами та коротким літом не тішила теплим сонечком. Він був другим сином у родині залізничників: батько Василь Трохимович, українець за походженням, і мати Єлизавета Іванівна, уродженка тих країв, працювали на станції – центральному відділенні Північно-Печорської залізниці, яка мала містоутворювальне значення. Незважаючи на віддаленість Сосногорська від великих населених пунктів (до столиці автономної республіки Сиктивкар відстань понад 300 км), тут були установи культури та освіти. Юний Леонід навчався в дитячій музичній школі по класу акордеона. Як усі підлітки тієї доби, він захоплювався грою на гітарі. Хлопці гуртувалися й вчилися один в одного, показуючи друзям опановані акорди, нові пісні. Так поступово утворився вокально-інструментальний ансамбль, який виступав не лише в школі, на танцювальних майданчиках, у Будинку культури, але навіть по телевізору. Коли Леонідові було 16 років трагічно загинула мати, батькові самому довелося виховувати трьох синів. Після закінчення школи Л. Подворний вступив до залізничного технікуму, бо Василь Трохимович був проти подальших занять музикою.

*II – професійно-визначальний період (1971 – 1975 рр.),* який, хоча й невеличкий за часом, відіграв ключову роль у життєвому та професійному становленні Леоніда Васильовича. За радянськими законами 18-річним хлопцем він розпочав службу в армії у складі Ансамблю пісні й танцю Центральної групи військ у Чехословаччині. Мистецький колектив складала 50 хористів, біля 30 оркестрантів і декілька танцювальних пар. Військовий ансамбль став першою школою гри на гітарі. Після закінчення строкової служби в армії Л. Подворного як дисциплінованого й відповідального оркестранта, котрий знав і гарно виконував великий репертуар, залишили в Ансамблі пісні й танцю ще на два роки. Поштовхом до остаточного обрання професії музиканта став приїзд до військової частини відомого в Радянському Союзі та за його межами білоруського вокально-інструментального ансамблю «Пісняри» під керівництвом В. Мулявіна (1969 – 1998 рр.). Після близького спілкування з майстерними виконавцями юнак вирішив навчатися музиці на професійному рівні. Проблема обрання навчального закладу розв'язалася легко, ніби сама собою: по-перше, більшість його друзів і колег в ансамблі закінчили консерваторії та музичні училища в Україні; по-друге, як зазначає викладач Леоніда Васильовича у вищій професор Микола Петрович Михайленко, Київська консерваторія тривалий час була «єдиним навчальним закладом у СРСР, де гітаристи мали змогу отримати вищу освіту» [4, с. 47]; по-третє, у Київському музичному училищі також функціонував клас гітари, тому можна було здобути професійну підготовку на всіх етапах навчання.

*III період – музично-дидактичний (1976 – 1985 рр.).* Зрілою молодою людиною Л. Подворний у 1976 р. вступив до Київського музичного училища ім. Р. М. Глієра (нині – Київська муніципальна академія музики ім. Р. М. Глієра). Він навчався у О. М. Ракової – концертуючої гітаристки, випускниці Львівської консерваторії ім. М. В. Лисенка (клас професора Г. Казакова – талановитого учня засновника гітарної освіти в СРСР професора М. Геліса) [4]. В училищі Леонід Васильович мав багато часу для опанування улюбленого інструменту та музично-теоретичних дисциплін, імпровізації та творчості, поки його молодші однокурсники вивчали програму середньої школи. Важливу роль у розвитку композиторських здібностей митця відіграв А. В. Білошицький (1950 – 1994 рр.), який з 1978 року керував в училищі оркестром народних інструментів, а згодом став доцентом консерваторії, головним диригентом Національного духового оркестру України. На останніх курсах училища Л. Подворний викладав гітару в музичних школах міста.

Майбутній композитор-педагог продовжив навчання в Київській державній консерваторії ім. П. І. Чайковського в класі М. Михайленка. Учень і викладач були майже ровесниками (відповідно 1953 р. і 1952 р.), але останній пройшов школу Я. Пухальського, мав великий досвід концертної та гастрольної діяльності як лауреат II Українського республіканського конкурсу виконавців на народних інструментах, виступав із програмами класичної музики в різних містах України й навіть Німеччини, що тієї доби було вельми рідкісним явищем. Микола Петрович почав працювати в консерваторії з 1979 р., тому Л. Подворний входив до другої хвилі його абітурієнтів. Інструментально-виконавська підготовка митця і в середньому, і у вищому навчальних закладах ґрунтувалася на педагогічних традиціях славної гітарної школи професора М. Геліса, тому була органічною й не мала внутрішніх суперечностей. Паралельно з навчанням Леонід Васильович працював бас-гітаристом у складі відомого ансамблю народних інструментів «Рідні наспіви» Київської державної філармонії. Активне студентське життя, робота, щільний концертний графік не завадили організованому й цілеспрямованому студентові закінчити консерваторію з дипломом із відзнакою. На державному екзамені Л. Подворний диригував «Інтермеццо» П. Чайковського у власній обробці для оркестру.

*IV період – мистецько-педагогічний (1985 – 2007 рр.).* 1985 р. до консерваторії надходить замовлення на випускника від Полтавського музичного училища ім. М. В. Лисенка для відкриття класу цимбалів, але плани змінилися, тому вирішено було створити в училищі клас гітари. Володимир Сіренко (зараз – народний артист України, головний диригент і художній керівник Національного заслуженого академічного симфонічного оркестру України) порадив на посаду викладача класу гітари в рідному навчальному закладі свого однокурсника Л. Подворного. Восени 1985 р. до Полтавського училища набрали перших студентів-гітаристів.

Нову сторінку життя Леоніда Васильовича в Полтаві перериває катастрофа на Чорнобильській АЕС. Митець був змушений три місяці будувати 30-кілометрову огорожу в зоні відчуження зразу після аварії.



Викладачів – військових запасу – було звільнено від служби в Чорнобилі, але військомат припустився непоправної помилки – на всіх педагогів відповідальний зробив бронь, а Л. Подворного не включив до списку. Перебування на території Чорнобиля помітно вплинуло на погляди та принципи життя митця, тут яскраво проявилися його жертвовність, самовідданість, почуття обов'язку й людяність.

Повернувшись до Полтави, Леонід Васильович продовжує активну викладацьку, композиторську та виконавську діяльність. Він був диригентом симфонічного оркестру училища, керівником ансамблю гітаристів, проводив семінари й майстер-класи для викладачів дитячих музичних шкіл області, надавав їм методичну допомогу, був постійним членом журі престижного обласного конкурсу «Юний віртуоз Полтавщини», започаткував у Полтаві традицію вечорів романсів за участі відомих співаків – народних артистів України В. Голуба й Н. Ножинної, заслуженої артистки України Л. Лук'янової.

Яскрава сторінка творчої біографії майстра – участь в ансамблі «Карусель» Полтавської обласної філармонії. Художній керівник ансамблю – заслужений діяч мистецтв України Олексій Чухрай наголошує у своїх спогадах, що Л. Подворний «не лише віртуоз-виконавець і талановитий викладач, але й чудовий композитор і аранжувальник, який збагатив репертуар колективу свіжими ідеями, створив низку оригінальних творів, як-от: варіації та тему Н. Паганіні «Венеціанський карнавал», Парафраз на тему «Долурі» А. Мачаваріані, Г. Бріччальді «Венеціанський карнавал», пісні «Балада про синів» на слова Л. Вернигори, яку виконувала народна артистка України Р. Кириченко, та «Присягаюсь, тобі, Полтаво» (поет Л. Вернигора), що входить до репертуару народного артиста України О. Василенка». Варто згадати численні аранжування пісень О. Чухрая, зроблені Леонідом Васильовичем, зокрема «Гімн Полтави» (слова Л. Вернигори) для симфонічного оркестру та хору Національної радіокомпанії України, що виконується під орудою славного диригента Володимира Сіренка – друга та однокурсника Л. Подворного.

Крім вищезазначених, серед творів митця слід назвати обробки та аранжування (А. П'яццола сюїта «Танго» для 2-х гітар, А. Вівальді «Адажіо» для віолончелі та гітари, Й. Родріго «Аранхуезький концерт», Й. С. Бах «Арія», М. де Фалья «La Vie Breve», М. Равель «Хабанера» та ін.), а також його оригінальні твори («Саргіссіо», «Саріоса», «Грєзы», «Наваждение», «Весняне пробудження», «Ноктюрн», «Експромт» та ін.). На особливе слово заслуговує симфонічна поема «Україна», створена композитором на основі музики до кінофільму, яка вперше прозвучала на річницю пам'яті митця у вересні 2008 р. у виконанні симфонічного оркестру Полтавського академічного музично-драматичного театру ім. М. В. Гоголя під орудою заслуженого артиста України В. Скакуна.

За 22 роки педагогічної діяльності в Полтавському музичному училищі Л. Подворний підготував 50 учнів, більшість із яких отримали вищу мистецьку освіту та гідно продовжили справу свого Вчителя (П. Буторин, О. Морозов, І. Ільницький, А. Попков, В. Прядко, В. Шаманов та ін.). Після закінчення Харківського інституту мистецтв імені І. П. Котляревського його випускниця Н. М. Миленка очолила клас гітари в рідній alma mater.

Завершимо повідомлення словами його колеги О. Д. Білька: «Що хочеться відмітити з людських якостей Леоніда Васильовича? Це обов'язковість і пунктуальність. По ньому можна було звіряти годинник. І не було в нього «не хочу, не можу, не буду», а – «коли, о котрій годині?». Точно. Безумовно, він залишиться першим. Він перший професійний гітарист на Полтавщині, перший викладач гітари з вищою освітою».

#### БІБЛІОГРАФІЯ

- Гринь Ю. М. Педагогічні погляди та освітня діяльність Володимира Щепотьєва (1880–1937 рр.): автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки / Гринь Юлія Миколаївна ; Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2017. – 20 с.
- Литвиненко А. І. Полтавщина: музична культура (XIX – початок XX століття) : [навч. посіб.] / А. І. Литвиненко. – Київ : Автограф, 2011. – 220 с.
- Мелешко В. Літературна Полтавщина: минуле та сьогодення / Віра Мелешко // Соборність: Міжнар. літературно-публіцистичний часопис українських письменників (Спілка українських письменників Держави Ізраїль). – 2012. – № 1(43). – С. 4-20.
- Михайленко М. П. Київська школа гри на гітарі / М. П. Михайленко // Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського : наук. журн. / [редкол.: Рожок В. І. та ін.]. – 2010. – № 1 (6). – С. 47–50.
- Музичне краєзнавство Полтавщини: від витоків до сьогодення / укл. О. О. Лобач, Л. Л. Халєцька. – Полтава: ПОППО, 2009. – 360 с.
- Подворний Л. Вибрані твори та переклади романсів для гітари / Леонід Подворний. – Полтава: АСМІ, 2010. – 78 с.
- Полтавіка. Полтавська енциклопедія : у 12 т. / Центр дослідження історії Полтавщини Полтавської обласної ради; ред. О. А. Білоусько. – Полтава : АСМІ, 2009. – Т. 9 : Образотворче і декоративне мистецтво, Кн. 1 : А - Л. – 2015. – 760 с. Т. 9 Образотворче і декоративне мистецтво, Кн. 2 : М - Я. – 2015. – 864 с.
- Степаненко М. І. Літературно-мистецька Полтавщина : довідник / М. І. Степаненко. – Гадяч : Гадяч, 2013. – 500 с.
- Степаненко М. І. Сучасні письменники Полтавщини : довідник / М. І. Степаненко. – 2-ге вид., змін. і доп. – Полтава : ФОП Гаража М. Ф., 2016. – 112 с.
- Чепіль О. У музиці пам'ять звучить / Ольга Чепіль // Зоря Полтавщини. – 2007. – 13 листопада (№ 174). – С. 8.



УДК 373.3.016:74

**Світлана КРАВЧЕНКО**  
**ФОРМУВАННЯ КОЛІРНОГО СПРИЙНЯТТЯ ПЕЙЗАЖУ**  
**НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ**  
**З ТВОРАМИ ХУДОЖНИКІВ КІРОВОГРАДЩИНИ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)*  
*Науковий керівник – кандидат мистецтвознавства, доцент Кириченко О. І.*

*У статті розглянуто шлях формування колірного сприйняття пейзажу як жанру образотворчого мистецтва в процесі вивчення виразних живописних прийомів на уроках для молодшого шкільного віку в загальноосвітній школі. Визначено поняття «колірне сприйняття», виявлена значимість цього процесу в навчанні, розглянуті педагогічні умови та прийоми, що спрямовані на формування певних живописних навиків у школярів.*

**Ключові слова.** *Колірне сприйняття, живопис, пейзаж, колорит, світлотінь, гармонійність кольорової гамми.*

**Актуальність теми.** Сучасна програма вивчення образотворчого мистецтва передбачає ознайомлення школярів зі всіма виразними засобами, що сприяє кращому творчому проявленню здібностей учня. Навчання образотворчому мистецтву є ефективним способом дослідження оточуючого світу, аналізу середовища, розуміння навколишніх предметів, їх розташування у просторі. Значною на заняттях образотворчого мистецтва постає проблема колірного сприйняття живописних творів, у тому числі пейзажних. Саме колір, як найбільш очевидний виразальний засіб живопису, є однією з перших характеристик, що аналізує учень, споглядаючи картину. В пейзажних творах питання кольору постає одним із ґрунтовних, виражаючись в особливостях зображення повітряної перспективи, передачі стану середовища, створенні гармонійного простору. Колірні якості композиції складають первинне враження від картини і відчуття загального настрою. В педагогічній практиці безумовним є дотримання принципу доступності та зв'язку навчального матеріалу з життям дитини, й образотворче мистецтво в даному процесі не може бути винятком. Тому, добираючи відповідні наочні матеріали до навчальних тем, варто не нехтувати творчістю представників місцевого образотворчого мистецтва, навчити аналізувати їх твори, розуміти художню цінність їх робіт. Для цього бажано якомога частіше відвідувати виставки та майстерні художників, де відбувається ознайомлення з оригінальними творами і де учні можуть побачити справжню творчу «кухню» живописця.

**Мета статті.** Розглянути особливості формування колірного сприйняття в учнів молодшого шкільного віку на уроках образотворчого мистецтва за допомогою прикладів пейзажних творів художників Кіровоградщини.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття кольору, як одного із засобів вираження образотворчого твору, являється дуже важливим поняттям живопису і надає змогу охарактеризувати твір з боку можливостей створення художнього образу за допомогою гармонійної кольорової гамми. Для того, щоб розуміти вплив кольору на загальне вирішення композиції картини, художники починають його вивчення від основних якостей (насиченість, тон, яскравість та ін.), закінчуючи емоційним навантаженням на спостерігача. З наукової, а також з художньої точки зору, кольори прийнято поділяти на хроматичні та ахроматичні, теплі та холодні, основні та похідні [2]. Дослідження всіх цих характеристик дозволяє художникам вміло використовувати їх властивості в практичній діяльності, а глядачам додатково розкривати суть художнього твору [12, с.137-140]. Як правило, колірна гамма – це перше, що привертає увагу в композиції, вона складає початкове враження, емоційне ставлення до картини, тому вміння сприймати і аналізувати колір є одним із ключових навиків образотворчої грамотності дитини. Формувати цю здібність потрібно якомога раніше, вже учні третього класу спроможні засвоїти прийоми виразності кольору.

Вчителю образотворчого мистецтва важливо розуміти, яке значення має колірне сприйняття для розвиненого естетичного зору. Саме поняття «колірне сприйняття» з погляду фізики та біології людини визначається як результат дії навколишнього світу на аналізатор очей. Проте для нас є вагомішим визначення цього поняття у значенні створення нового художнього образу, де колірне сприйняття – це засіб пізнання матеріального світу, вміння аналізувати колір у середовищі, його взаємодію з іншими кольорами, а також використання цих властивостей для емоційного читання художнього твору. Колірне сприйняття людини зазвичай розглядається з урахуванням віку, а також раніше здобутого досвіду, раніше закріплених асоціацій у підсвідомості.

Для вивчення колірного сприйняття науковці насамперед дають визначення кольору і вивчають його властивості, це питання розкривають у своїх публікаціях В.Візер, М. Волков, Л.Островська, О.Челишева. З приводу аналізу кольорових особливостей пейзажного твору розмірковували у своїх наукових дослідженнях М.Волков, О.Риндін. Методологічну основу колірного сприйняття визначають О.Челишева, Л.Островська, Н.Сокольникова. Творчість художників Кіровоградщини досліджувалась у статтях Ю.Вінтенкі, О.Сікорського, Б.Куманського, О.Кириченко, колірну виразність пейзажів місцевих художників розглядають також Л.Макей, А.Надеждін. Сприйняття кольору в живописі учнями є предметом дослідження С.Мунтян, А.Яланського, А.Риндіна та ін. Дослідження історичного впливу на колористичну підготовку вчителів розкриває у своїй праці Л.Бичкова.

Пейзаж – жанр образотворчого мистецтва, який має відмінне від інших вимірювання масштабності та кольору. Він постає складним і продуманим у своєму світло-тіньовому, колірному вирішенні для того, аби



виразити просторовість, величність природних мотивів. Художник має не лише виразити побачене, а й додати власне почуття до картини. Не тільки за допомогою перспективи, а ще й завдяки кольору автор має передати відчуття простору, розмір, положення предметів [1, с. 169-171]. Якщо у міському пейзажі більшого значення набуває перспективна будова, то у зображенні природи головним стає передача повітряності, стану освітлення, природних явищ. На відміну від натюрморту чи портрету пейзаж – мінливий та часто непередбачуваний. Митець має встигнути підібрати потрібні колірні співвідношення, аби передати істинний, миттєвий настрій композиції [12, с.117-118].

Пейзажний твір у своєму роді багатий на відчуття і викликає у людини безліч емоцій, ґрунтуючись на спогадах та враженнях. Будь-яка методика вивчення основ образотворчого мистецтва включає в себе аналіз наочностей, художніх творів різних технік та епох. Це є обґрунтоване застосування для навчання ока, розвиток уміння учня аналізувати не лише саму природу, а й можливості її передачі на полотні [10, с. 202-205]. Таким чином формується асортимент різнобічних засобів вираження для того чи іншого творчого завдання, складається уявлення про доречність застосування того чи іншого вирішення образотворчої проблеми. Для учнів варто наголошувати увагу саме на багатоколірності середовища, руйнувати помилкові уявлення про локальні, роздільні кольори предметів, показувати світ як взаємопов'язані елементи єдиного, залежного від різних природних факторів [14].

На заняттях образотворчого мистецтва з молодшими школярами під час виконання пейзажу з будь-якої заданої теми учні створюють композицію, спираючись насамперед на власні враження та спогади, проте кожен із юних художників зобразить один пейзаж відмінним від іншого, адже колірне сприйняття, безперечно, починає розвиватися на чуттєвому рівні, є індивідуальним у кожної особистості з ранніх років [10, с.156-167]. Аби ширше розкрити питання колірної сприйняття, варто розглянути, яким чином застосовується колір у творах художників, у навчальному процесі місцевих шкіл це краще зробити на прикладі творчості митців Кіровоградщини, які різноманітно зобразили звичні для нашого ока пейзажі. Ознайомлення з оригінальними творами митців є одним з основних факторів, що сприяють ефективності процесу формування кольорового сприйняття. Якщо систематично використовувати оригінальні твори в якості засобів наочності на заняттях образотворчого мистецтва, це допоможе учням уловити зміни тонових і колірних відносин у природі під впливом умов середовища. Наприклад, у плернерних краєвидах В.Давидова, таких, як «Парк Пушкіна. Надвечір'я», 2005; «Нововолодимирівка», 2017; «Сіялка та голуб'ятня», 2018, учні побачать, що вони «сповнені світла, рухомого повітря і дуже різноманітні в колористичному плані. Їх можна довго розглядати, занурюючись у чистоту і прозорість повітря ранку або вечора, насолоджуючись дзвінком ароматом зеленої літа» [5].

Працюючи над створенням образу природи, учні виконують певну низку завдань, зокрема одним із перших є знайомство з нюансами використання колірних контрастів, які надають приклад вдалого колірної сполучення, виразності композиції. Можна показати, що художник Леонід Бондар у «Весняному вечорі» (1975) передає колірну багатогранність природи на заході сонця за допомогою контрасту колірної гами, що виявляє не лише настрої полотна, а й створює об'ємну площину, глибину композиції [3]. Автор майстерно, за допомогою кольорового вирішення, будує широкий простір тінювими контрастами. Провідне значення мають яскраві кольори степу, які заповнили вечірні промені сонця, а також прохолодні, з синюватими відтінками, кольори природи в сутінках [9]. Знайомство з твором митця допомагає учням навчитися використовувати протилежні, контрастні кольори у передачі мінливості, залежності від освітлення різноманітних пейзажів, передаючи стан природи, її колірну багатогранність, при цьому не руйнуючи цілісність загальної композиції.

У зображенні природного мотиву, який має величезну палітру відтінків зеленого кольору, від художника вимагається підібрати вірну гамму для того, щоб уникнути «неприродного» кольору [14]. Використання зелених тонів може викликати певні труднощі в учнів, тому що зелений колір є складним у розумінні всього багатства його відтінків. Найчастіше недосвідчені художники можуть допускати помилки, використовувати один умовний колір зеленого, при цьому забуваючи, що пейзаж поєднаний загальним освітленням, повітряним середовищем, завдяки чому створюється нероздільна взаємозалежна живописна композиція. Яким чином ці складнощі долає професійний живописець, учні можуть побачити, аналізуючи картину Бориса Вінтенка «Поле» (1985). Тут вони споглядають, як художник вирішує проблему передачі різних відтінків зеленого. Зображення поля не просто зелене, воно вбирає багатогранні відтінки середовища і залежно від освітлення має як теплі, так і холодні тони, дальній план відтворюється через призму повітряності та фону неба [7]. Розглянувши картину, учні зрозуміють, що в створенні пейзажу варто враховувати всі чинники, які впливають на кольори, вони зможуть їх проаналізувати і порівняти, а також самі здійснювати пошуки відтінків. Все це допомагає створити композицію з розвинутою колірною гаммою, передаючи всі живописні багатства навколишнього світу.

При роботі над пейзажним образом учням ставляться найрізноманітніші завдання, в тому числі зображення багатоколірної природи та її змінювання в різні пори року. Тут педагог має навчити, як уникнути і зайвої строкатості, і монотонності, ставлячи такі завдання, як підбір колірних відношень у композиції картини, пошук і використання складних відтінків, уникання ефекту «розмальовки» в передачі природних мотивів. Прикладом того, що пейзаж може бути різноманітним, навіть з одним домінуючим кольором у композиції, може слугувати твір Юрія Вінтенка «Осінній мотив» (1976), який заповнює жовтий, проте пейзаж не відчувається монотонним [8]. Відтінки жовтого (від жовто-зеленого до оранжевого) викликають враження тепла і осіннього затишку. В даному випадку спрацьовує попередній досвід людини, а саме: споглядання осінніх мотивів відновлює не меланхолійне відчуття, а настрої погожої осінньої пори в



усій її красі. Картина «Осінній мотив» дає змогу учням зрозуміти вплив колірнього сприйняття на враження від картини та усвідомити значення різних відтінків кольору в композиції. В даному творі вирішуються проблеми передачі простору саме за допомогою відтінків кольору, завдяки цьому учні навчаються використовувати не лише колірний контраст, а й також освоюють використання світло-тіньового ефекту в передачі об'ємності зображення.

На початкових етапах ознайомлення з особливостями пейзажного зображення учні мають створити пейзажну композицію в монохромній гаммі, використовуючи частіше техніку гризайлі. Виконання такого типу роботи допомагає учневі опанувати умови передачі просторовості та об'єму об'єктів насамперед за допомогою світла і тіні як підґрунтя для задіяння кольору в зображенні. Колір у живописних творах, навіть у незначній кількості, надає багатозвучності композиції. У міському пейзажі В. Давидова «Вулиця Гоголя» (2015) на перший погляд панівною є приглушена колористика гризайльних відтінків, але художник все ж таки використовує певні додаткові повноцінні кольори (блакитний, вохровий, зелений, червоний) [6]. Складається враження, ніби глядач споглядає давнє фото, відчувається фактурність цегляних фасадів вулиці, а додаткові кольори оживляють її, підносять до сьогодення. У даному випадку учні навчаються створювати атмосферні композиції. Аналізуючи картину, можна зробити висновок про значення колірної гами у загальному враженні твору, про вплив кількості кольору та можливості його тональної розробки в композиції при створенні оригінального художнього образу.

На рівні з проблемою передачі природної зелені у картині варто звернути увагу на дослідження проблеми зображення неба. В пейзажних творах небо створює основний настрій, виражає природний стан, від нього залежить вибір колірної гами твору. На уроках образотворчого мистецтва є доцільним виділяти час для засвоєння учнями впливу стану природи на вибір виражальних засобів. Учні здобувають знання про взаємозалежність площини землі і неба особливо в умовах пленерного живопису. В панорамних роботах Броніслава Домашина можна побачити, що зображення небесного простору значно впливає на композицію [3]. Роботи художника, саме завдяки співставленню контрасту блакитного неба із земною площиною, дають змогу масштабніше сприйняти як міський, так і природний пейзаж. А монументальність композиції відіграє вирішальну роль у вираженні залежності зображуваного від природних умов. Учні бачать, що у Б. Домашина красномовними є не лише деталі ландшафту, а також колірна палітра. На основі аналізу картин Домашина учні знаходять для себе те, що у зображенні неба, не дивлячись на його лаконічність, провідним виразним засобом для створення неповторного настрою і відчуття картини є саме колір [13].

Живописці можуть використовувати виразність мазка і властивості кольору задля досягнення необхідного просторового враження. На прикладі манери передачі кольору в Миколи Жидельова, що досить співзвучна із Закарпатською школою живопису, учні навчаються ширше застосовувати властивості кольору, передавати за допомогою нього площини і текстури. Типовий імпресіоністський пейзаж Жидельова «У горах» (1970) виявляє своєрідний спосіб ліплення простору. Художник за допомогою мазків певного відтінку складає єдине гармонійне зображення. Варто зазначити, що завдяки живописній техніці майстра не лише створюється площинність, а й передається текстура похилих схилів гір, що місцями набувають характерних, грубих рис. Крім того, твір наповнений повітрям, яке сприймається як живе, рухоме, мерехтливе.

На прикладі живопису А. Кадигроба учні можуть побачити, яким чином проявляється залежність колірної гами композиції від пори року в природі. Задля створення ліричності, осяйності навколишнього світу Андрій Миколайович пише такі пейзажі, зображення на яких ніби проходить через легку димку, набувають прозорості, проте кольори залишаються чистими та легкими. Завдяки цій характерній якості можна відчути весняний настрій у композиціях «Вечір» (2007) та «Весна» (2007) [4]. Природа у виконанні художника невагома і непостійна, а люди та їх середовище розчиняються серед неї. Галерея робіт живописця – це яскравий приклад застосування колірнього сприйняття і використання кольору для передачі стану природи в умовах різноманітного освітлення – хмарного і сонячного, ранкового і вечірнього, а також залежності колориту картини від зображуваної пори року.

Кольорове сприйняття не виникає само по собі, для його формування в учнів необхідно спиратися на короткострокові вправи, які поступово відкриють багатогранні можливості кольору в передачі краси природи. До таких вправ належать, наприклад, змішування кольорів та виявлення асоціативних кольорових образів, вміння характеризувати власні враження від кольорів у картинах митців, що розвиває вміння аналізувати емоційні якості кольорів. Учні можна запропонувати вправи на знаходження контрастних колірних плям, вправи для створення гами майбутнього осіннього пейзажу, що сприяє формуванню розуміння градації колірних відтінків та способів їх створення. Виконання вправ на колірне сприйняття, залучення учнів безпосередньо під час вивчення проблеми кольору і застосування певних прийомів на практиці дає результат у вигляді зміни ставлення дитини до кольору як сталої якості предмета (трава зелена, небо синє і т.п.) та використання кольору як засобу передачі внутрішнього емоційного стану в створенні художнього образу [11, с.32].

Ознайомлення з прикладами вирішення кольорових завдань у картинах художників-земляків допомагає учням навчитися аналізувати твори мистецтва, розвивати досвід бачення варіантів колірної виразності пейзажних композицій. Впровадження вправ з розвитку колірнього сприйняття здатне розширити уміння учнів виражати свій настрій передачею кольору, а його словесний опис формує можливість виражати відчуття і емоції від картин. Залучення вправ у навчальний процес безпосередньо під час вивчення проблеми сприйняття кольору і застосування їх на практиці дає результат у вигляді зміни ставлення дитини до кольору не як до постійної якості предмета, а як до засобу передачі внутрішнього емоційного стану, що



сприяє більш усвідомленому створенню художнього образу. Ефективність такого виду вправ виражається як у живописній, так і в декоративній діяльності. Порівняння знайомих пейзажних мотивів з їх творчим вираженням на полотнах місцевих художників покращує розуміння дітей про особливості створення виразного колориту в пейзажній композиції, дає змогу зіставити колір природи з колірним пошуком художника.

Підвищення рівня колірного сприйняття має постійно підтримуватися на уроках образотворчого мистецтва через позитивний вплив на ефективність вивчення і закріплення нового матеріалу учнями. Розвиток сприйняття художніх творів у дітей молодшого шкільного віку має безпосередній ефект на перцепцію навколишнього середовища дитини, на формування її світовідчуття.

**Висновки.** Вміння сприймати колір має ґрунтуватися в першу чергу на враженнях глядача, саме з цієї причини для підростаючих поколінь важливою виявляється потреба навчитися «читати» образотворчі твори, обдумувати почуття викликані композицією, в тому числі її колірною гаммою. Споглядання творів мистецтва в оригіналі, вивчення творчості місцевих художників дозволяє учням молодшого шкільного віку навчитися аналізувати унікальність авторського зображення з точки зору кольорового розмаїття. В свою чергу аналіз творчості художників рідного краю допомагає розкрити самобутність і різноманітність пейзажів, надає можливість побачити наживо бачення митця, розкрити його емпатію до навколишнього середовища і порівняти її з власним світобаченням. Розвиток колірного сприйняття – це одна із навичок, що має розвиватися першочергово, це є умовою емоційної взаємодії навколишнього середовища і творів мистецтва. В подальшому необхідно розглянути можливості використання колірних властивостей для вираження різноманітних станів природи в пейзажному творі з урахуванням їх образного навантаження, вивчити вплив кольору на глядача, як художній, так і емоційний.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Визер В.В. Живописная грамота. Основы пейзажа. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 192 с.
2. Волков Н.Н. Цвет в живописи. Москва: Искусство, 1965. 214 с.
3. Кировоград. Образотворче мистецтво (минуле і сучасне). Альбом [В.Добробатько, О.Сіома, Ю.Вінтенко, Ю.Гончаренко, В.Нікітінський та ін.]. Кировоград: ПВД «Мавік», 2008. 312 с.
4. Кировоградський музей представляє віртуальну виставку Андрія Кадигроба. PROSTIR.MUSEUM, 2016. URL: <http://www.prostir.museum/ua/post/36987>
5. Кириченко О. Модель світу сучасного українського митця та засоби її відтворення (В.М. Давидов, О.А. Пунгіна, Л.О. Кулініч – викладачі кафедри образотворчого мистецтва та дизайну ЦДПУ ім. В.Винниченка). URL: <https://www.osmerkinmuseum.kr.ua/apub/ach2018-01.pdf>
6. Макей Л. Валерий Давыдов: От родителей мне достались таланты терпеть, трудиться и творить. *Утренний город*. 20 июля 2015.
7. Надеждін А. «Райська земля» Бориса Вінтенка. *Народне слово*. 10 серпня 2010. с.8.
8. Надеждін А. Юрій Вінтенко – художник, педагог і великий друг музею Осмьоркіна. *Вечірня газета*. 24 квітня 2020.
9. Нестройна Л., Правда М. Виставка творів «Настрій на полотні». *Народне слово*. 17.01.2018.
10. Рындін А.С. Живопись. Теория и практика: учебное пособие. Одесса: КП ОГТ, 2010. 288 с.
11. Серпионова Е.Н. Сборник заданий по цветоведению. Метод. рекомендации для студентов художественно-графического фак-та и уч-ся Иконописного отделения Одесской духовной семинарии. Одесса, 2017. 41 с.
12. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2008. 368 с.
13. У Кропивницькому відкрилась виставка художника Броніслава Домашина. *Утренний город*. 14 березня 2017.
14. Челишева О.І. Основи кольорознавства на заняттях образотворчого мистецтва: навч.-метод. посібник. URL: [http://budynok.at.ua/index/osnovi\\_koloroznavstva\\_na\\_zanjattjakh\\_obrazotvorchogo\\_mistectva/0-53](http://budynok.at.ua/index/osnovi_koloroznavstva_na_zanjattjakh_obrazotvorchogo_mistectva/0-53)

УДК: 374.134:792.8

Вікторія ЛИСИЦЯ

### РОЗВИТОК ХОРЕОГРАФІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ АНСАМБЛЮ СПОРТИВНО-БАЛЬНОГО ТАНЦЮ ЗАСОБАМИ КЛАСИЧНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – доцент, заслужений працівник культури України Спінул І.В.

У статті розглядаються питання розвитку хореографічних здібностей учнів ансамблю спортивно-бального танцю. Обґрунтовується необхідність використання елементів екзерсису в ансамблі спортивно-бального танцю як засобу виховання вищого рівня координації і розвитку танцювальності.

**Ключові слова:** здібності, задатки, спеціальні здібності, хореографічні здібності, екзерсис класичного танцю.

**Постановка проблеми.** Актуальною проблемою хореографічної педагогіки є проблема розвитку хореографічних здібностей учнів. Питання розвитку здібностей завжди є провідними в дослідженнях вчених і педагогів, які безпосередньо займаються практичною діяльністю з учнями. Стан вивчення хореографічних здібностей на даному етапі можна окреслити як стадію пошуку напрямів і методів, які б надавали можливість відкривати та розвивати здібності абсолютно кожній людині.

У зв'язку з цим, актуальність нашого дослідження зумовлена пошуком ефективних шляхів розвитку спеціальних рухових здібностей учасників ансамблю спортивно-бального танцю і на цій основі розробки методики їх реалізації засобами класичної хореографії.

**Мета статті** – проаналізувати підходи науковців щодо визначення сутності поняття «здібностей». Виявити значення класичного танцю щодо розвитку хореографічних здібностей учнів ансамблю спортивно-бального танцю.

**Аналіз літератури з проблеми дослідження.** Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблему розвитку здібностей достатньо висвітлювали багато вчених.



Ученими неодноразово підкреслювалася думка про те, що формування здібностей є керованим психолого-педагогічним процесом, який включає вплив на мотиви творчої діяльності (В. Е. Чудновский, В. С. Юркевич), загальнонавчальні вміння та пізнавальні інтереси (В. О. Моляко, О. Л. Музыка та ін.).

Деякі психолого-педагогічні аспекти проблеми частково розкриті в наукових працях Н. О. Аніскіної, П. М. Ковалю, В. В. Кліменка, теоретичні узагальнення хореографічних здібностей їх психологічного змісту містяться в працях М. О. Бернштейна, І. Г. Сосніної та І. М. Поклад.

Природа здібностей вченими трактується з позицій діяльнісного, функціонально-генетичного та суб'єктного підходів. Представники діяльнісного підходу (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов та ін.) розглядають здібності як властивості чи особливості особистості, що зумовлюють успішність виконання діяльності.

У дослідженнях психологів (Б. Г. Ананьєв, Н. С. Лейтес, О. М. Леонтьєв, В. М. М'ясищев) розкрита проблема природних передумов здібностей і задатків. В основі розвитку здібностей у більшості випадків лежать деякі вроджені особливості – задатки.

Здібності людини безпосередньо пов'язані з її діяльністю та поведінкою. С. Л. Рубінштейн стверджував, що «[...] дитина розвивається, виховується і навчається, а не розвивається, і виховується, і навчається» [6, с. 214].

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Людина народжується з певними генетичними, анатомо-фізіологічними особливостями, на ґрунті яких за певних соціальних умов в процесі діяльності та спілкування формуються здібності особистості. При цьому анатомо-фізіологічні особливості, як і здібності, змінюються у відповідності до вікового розвитку особистості. Тому задатки можна розглядати і як вихідний анатомо-фізіологічний момент розвитку здібностей, і як анатомо-фізіологічний віковий фактор становлення та прояву здібностей особистості на всіх етапах її життєвого шляху.

Невід'ємний компонент здібностей – підвищена мотивація, що забезпечує інтенсивну й одночасно «природно» організовану діяльність, необхідну для розвитку здібностей. Коли говорять про здібності людини, то мають на увазі її можливості в тій або іншій діяльності. Ці можливості приводять як до значних успіхів у оволодінні діяльністю, так і до високих показників праці.

Здібності виявляються у всіх сферах діяльності людини. Вони поділяються за змістом і характером діяльності.

Вивчаючи конкретно-психологічну характеристику різних здібностей, можна виокремити в них більш *загальні здібності* (здатність виконувати не лише певний вид діяльності, а й певні її різновиди) та *спеціальні* (здатність виконувати певну, спеціальну діяльність); ці якості не слід протиставляти [8, с. 22].

На підставі проаналізованих досліджень (Г. С. Костюка, В. О. Крутецького, Н. С. Лейтес, К. К. Платонова, С. Л. Рубінштейна, Б. М. Теплової) можна дійти висновку, що здібності – це стійкі індивідуально-психологічні властивості особистості, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності. Вони спираються на біологічно зумовлені задатки, які можуть виявитися в сенсорній (слух, зір тощо), фізичній (моторика) діяльності людини, інтелекті та спілкуванні.

Підсумовуючи вище викладене можемо наголосити, що здібності – це стійкі індивідуально властивості людини, що визначають її успіхи в різних видах діяльності. Здібності спираються на біологічно зумовлені задатки, які можуть виявитися в сенсорній, фізичній діяльності людини, інтелекті та спілкуванні.

Хореографія, як сценічне мистецтво, має свою специфіку і, відповідно, свою систему навчання. Особливість мистецтва танцю полягає в тому, що зміст будь-якого танцювального твору, його художній образ розкривається через пластику людського тіла (скульптурно-графічну виразність рухів, жестів, поз актора-танцівника). Художня сутність танцю полягає в образному розкритті змісту музичного твору (драматургії та образів) специфічними засобами танцювальної виразності, своєрідною музично-пластичною поведінкою виконавця.

Науковець Поклад І. М. розглядає хореографічні здібності як один із видів спеціальних здібностей, які пов'язані з успіхами індивіда в галузі хореографії. Вони включають сенсорно-перцептивний, психомоторний та емоційний компоненти, які виявляються у підвищеній чутливості до музично-рухових та інтелектуально-творчих проявів, пов'язані з високим рівнем продукування нових пластичних образів, фантазією й уявою, відчуттями і волею та дозволяють людині адекватно оцінювати нові ситуації і вирішувати нові проблеми, створювати нові творчі продукти. Структурними компонентами хореографічних здібностей виступають також знання, вміння й навички, які реалізуються в хореографічній діяльності. Водночас, ця структура включає особистісні характеристики індивіда та його ставлення до хореографічного мистецтва [5, с. 215].

З позицій теорії інтегральної індивідуальності, хореографічні здібності Сосніна І. Г. розглядає як складне багаторівневе і багатокомпонентне утворення, що включає:

- а) задатки (особливості будови тіла та його частин і психодинамічні властивості);
- б) загальні здібності (висока емоційно-вольова регуляція, креативність мислення);
- в) спеціально-хореографічні здібності (артистизм, танцювальність, емоційне задоволення від танцювальних рухів, мотивація на успіх у професії, тонка диференціація рухів за силою, амплітудою та швидкістю) [8, с. 16].

Сутнісними показниками значення здібностей у процесі їх розвитку в особистості можуть слугувати: темп, легкість засвоєння, швидкість просування в конкретному змістовому просторі. Ще більш безпосереднім вираженням хореографічних здібностей є зрушення у вмінні мислити, яке дає змогу учню оволодіти певним колом знань.





Першооснову хореографічних здібностей становлять природні задатки і життєво сформовані здібності – розвиток моторної сфери дитини. В основі моторної сфери знаходиться руховий аналізатор. Він включає рецептори, які розташовані у кістках, м'язах, суглобах і пов'язані з кінестетичними та статичними відчуттями. Кінестетичні – підтримують м'язовий тонус, координацію рухів; статичні – забезпечують рівновагу, статику тіла. Різний їх розвиток позначається на індивідуальних відмінностях виконання учнями хореографічних вправ: одні з них виявляють у танцях більшу емоційність, другі – чіткість і точність малюнку при виконанні танцювальних фігур, а інші – вносять елементи суб'єктивного характеру, властиві тільки їм [9, с. 58].

Психомоторні здібності забезпечують рухові навички, здатність у роботі «сполучати голову з руками». Психомоторні здібності ефективно формуються в учнів за допомогою спеціально розроблених методичних прийомів (довільність управління, поетапність, ігровий і змагальний метод) і комплексу психомоторних вправ (усвідомлення величини основних параметрів рухів, рухливі ігри, ігри-завдання, вправи-тести). Вони сприяють більшому зростанню технічної ефективності в оволодінні складними руховими навичками.

У вікових особливостях формування психомоторних здібностей також провідну роль відіграє координація рухів і координаційні здібності.

Існують спеціальні координаційні здібності, які відносяться до однорідних за психофізіологічним механізмом груп рухових дій, систематизованих за зростаючою складністю. У зв'язку з цим розрізняють спеціальні координаційні здібності: у всіляких циклічних рухах (хода, біг, повзання); у ациклічних рухових діях (стрибки); у нелокомоторних рухах тіла в просторі (гімнастичні та акробатичні вправи); у наслідувальних і копіюючих рухах [1, 249].

Це так звана вертикальна класифікація координаційних здібностей.

Координаційні здібності – це можливості індивіда, що визначають його готовність до оптимального управління і регулювання рухової дії.

Під здібністю до орієнтування розуміють можливості індивіда точно визначити, своєчасно змінювати положення тіла, і здійснювати рухи в потрібному напрямку.

До провідних властивостей хореографічних здібностей включається і мислення як пізнавальний процес та інтелектуальна активність.

Психомоторні здібності – основа рухових здібностей, пов'язана з довільним відображенням рухової діяльності за рахунок тонкої диференційованої чутливості, адекватних рухових уявлень, уяви, пам'яті. Психомоторні здібності забезпечують ефективне управління рухами і руховими діями на основі точного самоконтролю і саморегуляції. Треба пам'ятати, що окремі психомоторні здібності не просто співіснують поруч один з одним і незалежні один від одного. Кожна здібність змінюється, набуває якісно іншого характеру в залежності від наявності і ступеня розвитку інших когнітивних, сенсорних і моторних здібностей. Психомоторні здібності – ядро рухових здібностей, пов'язане з довільним відображенням рухової діяльності за рахунок тонкої диференційованої чутливості, адекватних рухових уявлень, уяви, пам'яті. Психомоторні здібності забезпечують ефективне управління рухами і руховими діями на основі точного самоконтролю і саморегуляції.

Заняття з учнями в ансамблі спортивно-бального танцю можуть включати основи хореографічних вправ класичного екзерсису

Сформована у процесі тривалого часу, система класичного танцю увібрала у свій арсенал засобів виразності усе необхідне і найкорисніше для як найповнішого розкриття пластичної виразності людського тіла, а екзерсис, заснований на класичному танці, переконливо довів, що має право на провідне місце в засвоєнні танцювального мистецтва.

Уроки класичного танцю – це надзвичайно кропітка та складна навчальна робота, що наповнена безкінечним повторюванням пройденого та засвоєнням нового матеріалу.

Урок класичного танцю складається з класичного екзерсисів біля палки та на середині зали, *adagio* і *allegro*.

Екзерсис класичного танцю – відшліфована, ідеальна й універсальна система вправ і комбінацій, створена в процесі тривалого хореографічного досвіду, усі елементи якого, пройшовши природний відбір, увійшли до складу екзерсису як дійсно необхідні вправи, які розвивають і тренують психофізичний апарат танцівника.

Опанування позиціями ніг і рук, різноманітними положеннями та поворотами корпусу дають можливість у подальшому підпорядковувати тіло умовним положенням, закладають основу для свідомого керування і контролю танцівником рухів свого тіла, пов'язаних із переміщенням у сценічному просторі.

Основними принципами опанування учнями класичного екзерсису є: вироблення музичного, усвідомленого виконання елементів екзерсису повинно стати основою творчої спрямованості процесу навчання. В учнів потрібно розвивати навички розуміння змісту техніки елементів та їх органічне поєднання з музикою; у процесі виконання вправ екзерсису необхідно зосередити увагу на професійно-грамотній, з точки зору канонів хореографічної освіти, поставі корпусу, рук, ніг і голови, оскільки саме від розвитку і взаємодії (координації) цих частин тіла залежатиме результативність навчання і досягнення кінцевої мети [4, с. 374].

Отже, значення класичного екзерсису в процесі розвитку хореографічних здібностей учнів вказує на необхідність використання елементів екзерсису в ансамблі спортивно-бального танцю як засобу виховання вищого рівня координації і розвитку танцювальності.

Іншого погляду на класичний екзерсис для учасників ансамблю спортивно-бального танцю російські науковці Семенова І.Є. та Шароватова В.О. [7, 13]. Вони вважають, що в бальній хореографії немає



необхідності виконувати рухи класичного танцю по виворотним позиціям. Специфіка виконання даних рухів, як визначають ці науковці, диктується особливостями техніки танцюристів. Автори провели аналіз положення опорної ноги при виконанні рухів у спортсменів-танцюристів і артистів балету і зробили наступний висновок: через специфіку виконання європейської програми опорна і вільна ноги не можуть бути розгорнені, оскільки вимагають паралельної постановки стоп. Але, з іншого боку, в спортивних танцях є латиноамериканська програма, яка вимагає часткової виворотності (перша вільна позиція), і існує ще правило: носок вільної ноги танцюриста повинен бути витягнутим. Таким чином, через специфіку рухів в танцювальному спорті немає необхідності вимагати від спортсменів виворотного положення опорної ноги при виконанні основних рухів класичного екзерсису (як в балеті), але слід звертати серйозну увагу на положення вільної ноги.

На нашу думку формуючи і вдосконалюючи певні танцювальні навички, класичний екзерсис достатньо серйозно впливає на розвиток сили м'язів виконавців, їх еластичності і рухливості суглобо-зв'язкового апарату і є основним засобом засвоєння танцювального мистецтва.

Правильна постановка корпусу, ніг, рук і голови при вдосконаленні елементів екзерсису активно формує необхідні виконавцю бальної хореографії сценічні навички. Для формування правильної постави рекомендуємо використовувати вправи, що тренують м'язи, випрямляють хребет і м'язи черевного пресу. Особливе значення у формуванні постави відіграють такі елементи, як *demi plié*, *grand plié*, *battement fondu*, *battement relevé lent*, *battement développé*, *port-de-bras*, стрибки.

Особливою цінністю екзерсису є можливість різноманітно вдосконалювати такі ознаки рухів, як темп, розмір, напрямок, кількість повторень, характер і м'язову силу, а це – основне завдання у вихованні пластичності, гармонійності і виразності рухів виконавців бального танцю.

Однією з рис класичного екзерсису необхідно визнати його здатність виправляти деякі природні недоліки учнів (сутулість, клишоногість, недостатність розвитку м'язів та ін.), створювати гармонійну фізичну форму тіла виконавця, підтримувати й удосконалювати її.

Зокрема для усунення недостатнього розвитку м'язів рекомендується використовувати наступні вправи класичного екзерсису – *battement tendu*, *battement relevé lent*, *battement développé*. При цьому необхідно враховувати, що розвитку м'язів також сприяє збільшення кількості повторів вправ екзерсису. Виправленню клишоногості сприяють усі елементи класичного екзерсису, що ґрунтуються на принципі виворотності ніг. Особливо необхідно виділити *demi plié*, *grand plié*, *battement tendu*, *rond de jambe par terre*.

Для виправлення сутулості важливими є вправи на розвиток плечового суглоба, м'язів, які приводять у рух плечовий пояс, а також м'язів, що виконують вільні рухи верхніх кінцівок. Такими вправами є елементи, пов'язані з постановкою корпусу, рук, голови та *port-de-bras*.

Найважливіша основа класичного танцю – виворотність. Не менш важливими є наявність високого підйому, кроку, природної легкості, стрибучості. Відомо, що класична балетна підготовка – дуже важке завдання у порівнянні, скажімо, з бальними танцями. Тільки класична підготовка дає красу і здоров'я, є основоположною для решти танцювальних жанрів. Виконавець бальної хореографії, який не має класичної основи, залишається на рівні танцівника самодіяльного колективу. Танцювальність, виконавська майстерність танцюриста розвивається на уроці бальної хореографії паралельно з опануванням танцювальної техніки.

Метою кожного заняття повинна стати робота над гармонійним розвитком тіла, для чого використовуються певні фізичні вправи; над формуванням музично-рухової культури; необхідних рухових навичок; свідомого відношення до своїх рухів; зацікавленого ставлення до музично-ритмічної діяльності.

Величезне значення має точне й ефективне виконання технічних рухових завдань. Краса рухів досягається багато в чому за рахунок легкості, геометричної точності, ритмічності, послідовності, гармонійності поєднання рухів і музики. «Не може бути краси без постави та правильної пропорції, і ти – незрівняний майстер обох, адже створюєш гармонію, ти наповнюєш рух ритмом, ти робиш силу граційною та володієш здатністю надавати предметам гнучкість», – ці слова П. Кубертена можна повною мірою віднести до бального танцю.

Бальний танець поєднує в собі риси як спорту, так і мистецтва. Поряд з руховими навичками, спритністю, координацією рухів, велике значення має естетичне враження, художній зміст, втілений в танці виконавцем і переданий глядачеві. «У дії і ритмі, які свідчать про досконале володіння простором і часом, спорт наближається до мистецтва, яке створює красу», – писав Р. Метью.

Відповідно до розвитку хореографічних здібностей учнів ансамблю бального танцю ми визначили головні знання, уміння й навички, якими мали оволодіти учні:

- Розвинути фізичні здібності (апломб, крок, стрибок тощо);
- Вміти виконувати вправи класичного екзерсису;
- Імпровізувати під музичний супровід різного характеру і змісту;
- Вміти складати комбінації під самостійно обрану та запропоновану музику відповідно її змісту і характеру.
- Оволодіти навичками координації рухів: вміння емоційно і яскраво, використовуючи всі сегменти тіла, виконувати вправи та хореографічні комбінації відповідно до настрою й характеру музики;
- Удосконалити акторську майстерність (артистизм).

Таким чином, під впливом використання на заняттях хореографії вправ класичного екзерсису прискорюються процеси формування хореографічних здібностей, а також додаються організму підлітків морфо-функціональні резерви. Ми визначили, що на початковому етапі має надаватися перевага



ознайомленню з назвою та еталонному (зразковому) показу руху педагогом, поелементному показу, аналізу музичного супроводу, образному порівнянню тощо. На етапі поглибленого, деталізованого навчання – методу вправ, прийомам інтерпретації, ідеомоторного тренування, змагання, контактного виконавства, неформальних завдань.

Рівень розвитку хореографічних здібностей учнів ґрунтується на врахуванні певних психолого-педагогічних умов: реалізації принципу доступності та послідовності; врахуванні вікових та індивідуальних особливостей учнів, їх інтересів та потреб; залученні учнів до такої хореографічної діяльності, яка вимагає вияву хореографічних здібностей у комплексі.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Визначення значення класичного танцю в процесі занять в ансамблі бально-спортивного танцю вказує на необхідність використання елементів класичного екзерсису як засобу виховання в учнів високого рівня координації і розвитку танцювальності. Формуючи і вдосконалюючи певні танцювальні навички, класичний екзерсис достатньо серйозно впливає на розвиток сили м'язів виконавців, їх еластичності і рухливості суглобно-зв'язкового апарату і є основним засобом засвоєння танцювального мистецтва. Для продуктивного використання танцювальної техніки як засобу виховання більш високого рівня координації і розвитку такої якості, як танцювальність, засвоєння і вдосконалення елементів екзерсису спрямовується на виховання здатності швидко і чітко відображати названі або продемонстровані елементи танцю, що створює необхідний динамічний стереотип. Особливою цінністю екзерсису є можливість різноманітно вдосконалювати такі ознаки рухів, як темп, розмір, напрямок, кількість повторень, характер і м'язову силу, а це по суті – основне завдання у вихованні пластичності, гармонічності і виразності рухів в ансамблі бально-спортивного танцю.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. / Н. А. Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во «Рута», 2006. – С. 37.
3. Клименко В. В. Психологія творчості. / В. В. Клименко – К. – 2006. – 212 с.
4. Основы подготовки специалистов-хореографов. Хореографическая педагогика: учебно-методическое пособие / Е. Н. Громова, Ю. И. Громов, Н. Л. Гавликовский [и др.]; под. ред. В. А. Звездочкина. / Е. Н. Громова, Ю. И. Громов, Н. Л. Гавликовский [и др.]. – СПб: СПбГУП, 2006. – 632 с.
5. Поклад І. М. Механізми організації рухів та дій в хореографічній діяльності. Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. За ред. Максименка С. Д. / І. М. Поклад. – К., 2000. – Т. II, Ч. 5. – С. 213-217.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 486 с.
7. Семенова И.Е. Преподавание хореографических дисциплин для тренеров и исполнителей спортивных танцев: учеб. Пособие / И.Е. Семенова. – М.: РГАФК, 1999. – 44 с.
8. Соснина И. Г. Специальные способности артистов балета: дисс. канд. психол. наук: 19.00.03 / И. Г. Соснина. – Пермь: Пермский педагогический институт, 1997.
9. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. / Б. М. Теплов. – М.: МПСИ, 2004. – 639 с.

УДК 373.5.016:78

Ольга ЛІСНИЧА

### РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ІНТЕРПРИТАЦІЙНИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

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

*У статті здійснено спробу розкрити сутність розвитку художньо-інтерпретаційних умінь учнів старших класів у вокально-хоровій діяльності. Представлено значення художньо-інтерпретаційних умінь у розвитку музичного виховання учнів. Проаналізовано можливості впровадження методики розвитку художньо-інтерпретаційних умінь учнів старших класів у вокально-хоровій діяльності.*

**Ключові слова:** музична культура, музичне мистецтво, музичне виховання, художньо-інтерпретаційні уміня, вокально-хорова діяльність.

**Актуальність теми.** Головним завданням теперішньої мистецької освіти є створення відповідних умов для формування творчої особистості школяра, втілення його природних можливостей у навчально-виховному процесі. Тому важливо навчити особистість усвідомлювати власну особливість, формувати здатність до саморозвитку, реалістичного сприйняття себе.

Вирішення цієї проблеми вимагає модернізування змісту мистецької освіти, додавання суттєвих виправлень в організації навчально-виховного процесу.

Досягнення нової якості мистецької освіти на основі збереження її фундаментальності, відповідності перспективам розвитку суспільства значною мірою залежить від єдності змістовного та процесуального компонентів освітньої системи: цілей, змісту, методів та засобів педагогічного впливу, які відповідали б сучасним науково-теоретичним засадам та забезпечили б спрямованість цього процесу на художньо-творчий розвиток особистості старшокласника.

Розвиток творчої особистості школяра активізується у процесі вокально-хорової діяльності. Саме хоровий спів є найбільш масовою формою залучення школярів до позакласної діяльності та основою, на якій ґрунтується та розвивається музична культура нації.

Відновлення національної культури сьогодні є неможливим без відродження славних традицій хорового співу в Україні. Зниження суспільного інтересу до хорового мистецтва викликає тривогу за долю не лише музичної, але і загальної духовної культури народу. Серед численних причин цього явища, мабуть,



найголовнішою є проникнення комерційних основ та господарського розрахунку в хорову «справу», а масове поширення поп-музики ніяк не сприяє популяризації хорової культури й становленню музичної культури молодого покоління.

Головна роль у цьому процесі належить майбутнім викладачам музичного мистецтва. Усе це обумовлює потребу у розробленні принципово нових методик викладання хорового співу на основі застосування сучасних методик вокально-хорової роботи, найважливішими серед яких є методика розвитку художньо-інтерпретаційних умінь виконавців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням підвищення культури вокально-хорового виконавства присвячено дослідження вітчизняних науковців, серед яких слід згадати у першу чергу праці І. Бермес, І. Зеленецької, К. Кабриль С. Кишакевич, А. Растригіної, С. Федюри та інших.

Важливою рисою даних посібників є їхня спрямованість на розширення репертуару, окреслення його визначальної ролі в розвитку й духовному збагаченні дітей та молоді. Підкреслимо, що доробком І. Зеленецької є також навчально-репертуарні посібники, мета яких – практична та методична допомога хормейстерам, викладачам усіх профілів музично-педагогічних навчальних закладів у доборі та різноманітності пісенно-хорового репертуару. Автор подає методичні коментарі щодо репертуару, до якого увішли твори українських композиторів, духовна музика, твори західноєвропейської духовної спадщини.

Тож, на думку сучасних науковців, що досліджують проблеми мистецької освіти і виховання, головним завданням фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи з дітьми у загальноосвітніх закладах є здатність виявляти музичні здібності школяра для їх подальшого розвитку, розвитку його музичної культури засобами хорового мистецтва, застосовувати під час уроків з музичного мистецтва відповідну методику роботи над розвитком інтерпретаційних умінь школярів; навчати школярів особливостям вокально-хорового виконавства; досягати мети і завдань навчальної і творчої роботи з окремим учнем (співачом хору), групою учнів (хоровою партією), з дитячим хором колективом; коригувати недоліки в музичному розвитку дітей; добирати навчальний репертуар з урахуванням вікових особливостей; аналізувати й інтерпретувати вокально-хоровий твір у процесі його виконання з дитячим хором колективом.

**Метою статті** є дослідження категорії індивідуально-образного тлумачення у художньо-педагогічному контексті як ключового поняття у дослідженні проблеми створення та розвитку художньо-інтерпретаційних умінь учнів старших класів у вокально-хоровій діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукової літератури з індивідуально-образного тлумачення об'єктивної композиторської інформації умінь школярів, дозволяє звернутись до загальнофілософського визначення поняття «інтерпретація» (від латинського *interpretatio* – роз'яснення, тлумачення). У широкому значенні – це фундаментальна операція мислення, надання смислу будь-яким проявам духовної діяльності людини, що об'єктивуються в знаковій або чуттєво-наочній формі. індивідуально-образного тлумачення об'єктивної композиторської інформації – основа будь-якого процесу комунікації, коли необхідно тлумачити наміри і вчинки людей, їхні слова та жести, твори художньої літератури, музики, мистецтва, знакові системи [1, с. 220]. Тож інтерпретація охоплює різні форми сприйняття творчих проявів людини, у тому числі й діяльність у галузі музичного мистецтва, коли основним об'єктом індивідуального образу є музичний твір. Виконавець намагається розкрити зміст і виразальні можливості музичного твору, спочатку осягаючи авторський задум, а потім створюючи власну інтерпретаційну версію.

Музикознавець В. Москаленко [3], аналізуючи специфіку інтерпретаційних версій у різних видах музичної діяльності, виокремлює такі види інтерпретації, як-от:

- редакторська інтерпретація, підсумком якої є адаптований до нових виконавських вимог варіант нотного тексту музичного твору;
- виконавська інтерпретація, яка втілюється в музичному звучанні нового «прочитання» твору;
- композиторська інтерпретація, що характеризується музичною переробкою художнього матеріалу іншого твору чи його фрагмента;

До зазначеного переліку І. Полубояринова додає музикознавчу інтерпретацію (наукову та художню), яка виражається в описах музики засобами вербальної чи будь-якої іншої немусичної мови; для наукової характерне тяжіння до точності, однозначності вербальних чи виражених іншими немусичними мовами характеристик; для художньої – образність і можлива смислова «розмитість» вербальних значень [4, с. 70].

Проблема інтерпретації музичного твору є однією з ключових у музичному виконавстві, вона торкається об'єктивно-суб'єктивних аспектів ступеню виявлення авторського композиторського задуму і міри свободи виконавської творчості. Частина педагогів і музикантів-виконавців наполягають на тому, що виконання твору має повністю відповідати задуму митця, інші дотримуються думки щодо свободи виконавської інтерпретації, зумовленої специфікою музичного мистецтва.

Аналізуючи й вирішуючи проблему інтерпретації музичного твору, науковці зазвичай акцентують питання суб'єктивізму виконавського процесу, яке є закономірним відтворенням специфіки музичного мистецтва: кожен виконавець є індивідуальною особистістю з певним рівнем музичного мислення, знань, власним досвідом виконавської діяльності та власним розумінням змісту музичного твору та естетико-стильових закономірностей.

Г. Нейгаузом було виокремлено чотири типи виконавської індивідуально-образного тлумачення об'єктивної композиторської інформації: гра без будь-якого стилю або спотворення композиторського задуму; «моргове» виконання, коли авторська ідея вмирає під тиском правил, доктрин, законів; «музейна» інтерпретація, більш схожа на стилізацію; натхненне виконавство, сучасне бачення авторського задуму [6].



О. Щербініна, вивчаючи індивідуально-образне тлумачення об'єктивної композиторської інформації музичного твору крізь призму стильового феномену, доводить, що на всіх рівнях виконавської інтерпретації зберігається принцип взаємодії композиторського та виконавського стилю: осягнення композиторського стилю сполучається з формуванням інтерпретаційного задуму виконавця; декодування авторського тексту супроводжується процесом його актуалізації в сучасному культурному просторі; вибір виражальних засобів та технічних прийомів зумовлюється інформацією, що закладена в тексті твору, індивідуальністю виконавця та відповідним культурно-історичним контекстом [6].

І. Полубояринова, виходячи із музикознавчого визначення індивідуально-образного тлумачення об'єктивної композиторської інформації в процесі його виконання, розкриття ідейно-образного змісту музики технічними засобами виконавського мистецтва, тлумачить цей феномен як структурований у виконавському часі та просторі спосіб творчого спілкування особистості (Я) з Іншим-у-собі (з автором музичного твору) [4]. Науковцем визначено педагогічні умови формування вмінь індивідуально-образного тлумачення музичних творів, які, на думку автора, значно оптимізують цей процес. Зокрема, це: забезпечення студентів знаннями з мистецтвознавства та педагогіки при розучуванні творів; осягнення художнього змісту музичних творів, самостійного вибору художніх засобів виконавської виразності, відпрацювання технічної майстерності; поетапне формування вміння інтерпретації в напрямку від вербального тлумачення до художньої інтерпретації [4, с. 71].

У процесі індивідуально-образного тлумачення об'єктивної композиторської інформації музичного твору виділяють чотири основних етапи: виникнення художнього задуму, його формування, реалізація, перевірка та оцінка.

Виникнення художнього задуму на першому етапі індивідуально-образного тлумачення музичного твору – це створення певного плану під час реалізації виконавських та творчих завдань, знаходження певних орієнтирів художнього тлумачення твору (епоха, ключові риси стилю композитора і художнього напрямку, специфіка змісту та музичної форми) та вирішення виконавсько-технічних завдань. Отже, на цьому етапі відбувається створення власної виконавської моделі твору.

Наступний етап – формування художнього задуму – пов'язаний переважно з інтелектуальною діяльністю виконавця, оскільки на цьому етапі відбувається музикознавче осмислення музичного твору, набуття знань епохи створення музики (суспільно-історичні та естетичні передумови), стилістичні особливості, основні ідеї, характер, образний зміст, принципи формотворення та ін., активна діяльність творчої уяви (образні асоціації, аналогії, звернення до інших видів мистецтва).

На етапі втілення й реалізації художнього задуму відбувається інтенсивна робота за інструментом, під час якої виконавець вирішує завдання виконавського (технологічного) втілення художніх ідей, відбирає виразні засоби, шліфує звукові деталі.

Останній етап процесу інтерпретації музичного твору – концертний виступ, на якому відбувається перевірка та оцінка реалізованого задуму, коли слухачка аудиторія сприймає виконання твору, тобто його авторську інтерпретацію.

Створюючи виконавську інтерпретацію музичного твору, осягаючи авторський задум та емоційну наповненість музики, музикант ототожнює емоційний зміст художнього образу зі своїми емоційними переживаннями, тож відбувається розвиток емоційної сфери особистості, виховання її емоційної культури. Крім того, як влучно зазначає В. Лісун, інтерпретуючи музичний твір, музикант-виконавець відкриває для себе специфічні особливості репрезентації емоцій і їхнього розвитку, які притаманні певному автору, історичній епосі, стилю, жанру тощо. Результатом цього є збагачення внутрішнього світу музиканта, передусім, розвиток емоційного інтелекту [1]. Отже, процес інтерпретації значно поглиблює емоційну сферу особистості.

У музичній педагогіці останніх десятиліть істотного значення набуло поняття «художньо-педагогічної інтерпретації» музичних творів (О. Ляшенко, пов'язане з художньо-творчою діяльністю педагога-музиканта. Його тлумачать як своєрідну суб'єктивну інтегровану інтерпретацію творів різних видів мистецтв (літератури, музики, живопису тощо), яка збагачує музичний образ і дає змогу інтерпретатору повніше розкрити його зміст, стилістичні особливості композитора та виконавця, використовувати різні педагогічні прийоми роботи [2].

Художньо-педагогічна інтерпретація, як вказує О. Ляшенко, є комплексом різних типів інтерпретацій:

- музикознавчої (занурення в культуру конкретної історичної епохи, аналіз специфіки виконавства та особливостей відтворення музичного матеріалу представниками різних виконавських шкіл, течій, стильових напрямів);

- художньо-образної (розкриття змістового контенту твору з використанням пояснювального матеріалу з різних джерел, орієнтація на конкретний контингент слухачів);

- виконавської (узагальнення задуму композитора в художньо-суб'єктивному виконанні, удосконалення виконавських навичок та навичок виконавського самоаналізу);

- вербально-змістової (як засобу створення емоційної драматургічної концепції музичного твору на основі синтезу музичної думки з літературно-поетичною);

- жанрових одиниць художніх творів);

- акторської, побудованої на основі виконавської та акторської майстерності, реалізованої у вигляді емоційно-образного оформлення художньо-педагогічної інтерпретації в акті виступу перед аудиторією [2, с. 54–55].



**Висновки.** Аналіз філософських, музикознавчих, культурологічних та музично-педагогічних наукових досліджень з питань тлумачення музичного твору дозволив дійти висновку, що в підготовці майбутніх музикантів-виконавців та учителів музики загальноосвітньої школи найдоцільніше використовувати індивідуально-образного тлумачення об'єктивної композиторської інформації як цілісний педагогічний процес, як творче мистецтво педагога, спрямоване на підготовку кваліфікованого фахівця засобами різних видів мистецтв. Саме художньо-педагогічна індивідуально-образне тлумачення композиторської інформації музичного твору дозволяє організувати ефективне художнє та педагогічне спілкування, а також органічно поєднувати емпатійні, інтелектуальні, технологічні (виконавські) можливості викладача й студента під час спільної праці над музичним твором, тобто в процесі його інтерпретації.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лісун Д. В. Інтерпретація музичного твору як засіб розвитку емоційної сфери творчої особистості музиканта-виконавця / Д. В. Лісун // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди ; . Харків : Курсор, 2008. С. 101–108.
2. Ляшенко О. Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів О. Д. Ляшенко // Мистецтво та освіта. № 4. 1999. С. 54–57.
3. Москаленко В. Г. Аналіз у ракурсі музикознавчої інтерпретації / В. Г. Москаленко // Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського : науковий журнал. № 1. К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2008. С. 106–111.
4. Полубояринова І. І. Проблема інтерпретації музичного твору в процесі професійної підготовки музично обдарованих студентів / І. І. Полубояринова // Освіта та розвиток обдарованої особистості. № 1 (8). 2013. С. 70–73.
5. Філософський енциклопедический словарь. – Изд. 2. – М. : Сов. Энциклоп., 1989. – 220 с.
6. Щербініна О. М. Теорія та практика пізнання музичного стилю : навч.-метод. посіб. / О. М. Щербініна; Ніжин. держ. ун-т ім. М.Гоголя. Ніжин, 2006. 87 с.

УДК: 371.134+793.31(07)

Катерина ЛОПАТЮК

### ВПЛИВ ЗВИЧАЇВ ТА ОБРЯДІВ НА ПРОЦЕС МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ДИТЯЧИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВАХ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Лавриненко С. О.

У статті висвітлюється значення впровадження народних обрядів та звичаїв на заняттях хореографії, як необхідної умови морального виховання школярів на засадах національної культурної спадщини та у відповідності до сучасних умов.

**Ключові слова:** мораль, моральне виховання, моральні якості, моральні переконання, народні традиції і обряди.

**Постановка проблеми.** Переорієнтація світоглядних позицій, значні втрати духовних цінностей у суспільстві вимагають удосконалення шляхів формування у молоді якісно нового мислення, розумово-вольової активності, високого рівня моральної свідомості та духовного розвитку.

Розмірковуючи щодо кризи духовності, сучасні науковці вказують на зміну ціннісних орієнтацій сучасної молоді: від загально гуманістичних до прагматичних, меркантильних. Так, Н. Каралаш вважає, що серед молоді домінує неприхована антигромадська, антигуманна позиція. Втрачаються такі цінності, як добро, любов, краса, гідність, вірність. «Відчуження особи від моралі в даному випадку проявляється в тому, що моральні взаємовідносини між людьми носять чисто діловий, комерційний характер, який позбавлений справжнього людського, гуманістичного змісту. Відчужені люди у відчуженому світі» [5].

Сьогодні проблема морального виховання особистості засобами українських звичаїв та обрядовості, які відображені в хореографічному мистецтві ще не стала предметом цілісного спеціального дослідження. Звичай та обрядовість не розглядалася як соціально-педагогічна умова морального виховання особистості, зокрема, не проаналізовані засоби та їх вплив на формування духовного розвитку учнів, засобами хореографічного мистецтва, до того ж вони не впроваджені в широку практику.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Ученими доведена визначальна роль національної культури, успадкування минулого досвіду мистецтва для розвитку дитини, виховний потенціал народних звичаїв та обрядів (Л. В. Артемова, П. П. Кононенко, В. Г. Кузь, О. П. Рудницька, В. О. Сухомлинський та інші).

Теоретичне дослідження праць з філософії, фольклористики, мистецтвознавства, естетики (К. Ю. Василенко, А. І. Гуменюк, В. Т. Скуратівський та інші) дало змогу розглядати українські музично-хореографічні звичаї та обряди та традиції як культурно-мистецьке явище, що являє собою усталений досвід українського хореографічного мистецтва. Він акумульований у систему жанрів і видів: хороводи (хороводна пісня, гра-хоровод, хороводний танець, ігровий хоровод); побутові танці (метелиця, гопак, козачок, полька, кадрили, гуцулка, коломийка, верховина); сюжетні танці на різні теми (природи, життя козаків, весняно-літньої «вулиці», праці та інші). На використання обрядово-практичних надбань в умовах навчально-виховного процесу в школі вказували дослідники М. Г. Дмитренко, Б. Ступарик, К. Чорна. Однак у їхніх працях увага звертається на розвиток пізнавальних інтересів лише молодшого школяра. Виховання старших учнів засобами народних традицій торкається О. Маленецька, але тільки в естетичному плані.

У теорії недостатньо висвітлений педагогічний потенціал звичаїв та обрядів у вихованні учнів, науково-методичні аспекти використання їх у хореографічному мистецтві. Це знижує ефективність застосування означених обрядів, ритуалів у виховному процесі загальноосвітніх шкіл та позашкільних закладів.

У цих умовах особливого значення набуває створення теоретичних, а відтак – практичних засад і засобів морального виховання підростаючого покоління. Одним із напрямів теоретичного осмислення і практичного втілення є визначення ролі народних звичаїв, етнопедагогічних засобів обрядовості у



навчально-виховній діяльності, які мають допомогти педагогові звернути увагу на такі гуманні категорії індивіда, як духовність, самосвідомість та людинолюбство.

Народно-педагогічні звичаї, традиції та обряди вироблялися емпірично і формувалися віками. Кожна мати, кожен батько наслідуючи традиційні обрядові дієства, своїми інтуїтивними батьківськими почуттями завжди сприяли тому, щоби дитина засвоювала світ, довкілля, оточення, рідну мову, рідну пісню, набувала різних побутових знань через радість пізнання.

**Мета статті** полягає у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов формування морального виховання з позицій втілення в педагогічний процес на заняттях з хореографії звичаїв та української календарної обрядовості.

**Виклад основного матеріалу.** Основним будь-якої освіти є залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моральності, права та ін. Система національного виховання використовує практично невичерпні можливості народного і професійного мистецтва у формуванні духовно збагаченої особистості, людини-гуманіста. Історична енергія народу, стійкість, багатство і краса його національного духу трансформувалися і акумулювалися в різноманітних видах і жанрах мистецтва – пісенному, музичному, танцювальному, декоративно-прикладному тощо. Проймаючись чарами естетичних цінностей, дійств, учні переконуються в тому, що мистецькими традиціями пройняті всі сфери життя, діяльності, побуту і дозвілля народу.

Виразною ознакою сучасності є поглиблений інтерес до свого історичного минулого, до джерел духовної та матеріальної культури. Свій яскравий вияв вона знаходить, насамперед, у фольклорі – цій вічно живій і невичерпній криниці народної мудрості з художніми образами і ритуальними дієствами, звичаями і традиціями, піснями і образним словом, музикою і танцями, святковим вбранням.

Хореографія, як і інші мистецтва, володіє багатьма можливостями для повноцінного естетичного удосконалення людини, для її гармонійного духовного та фізичного розвитку.

Хореографічне мистецтво пов'язане з пошуками художнього освоєння об'єктивної реальності, його насущні проблеми входять в загальне русло проблем морального виховання.

Розглядаючи українську народну хореографію як поліфункціональне явище, С. Легка відзначає, що життя народного танцю пов'язане з хореографічним фольклором первісно є синкретичним, невіддільним від традиційно народного способу самовираження в пластичному мистецтві. Корінням своїм народні ігри, хороводи, веснянки, гаївки, весільні та похоронні обряди, звичаї сягають у традицію давнини.

Проблема духовно-морального виховання особистості завжди була однією з актуальних, а в сучасних умовах вона набуває особливого значення. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що вихованню духовності було приділено чимало уваги. Багато з цих досліджень були виконані давно, що свідчить про те, що ця проблема завжди вважалася важливою при вихованні кожного громадянина.

Мораль – форма суспільної свідомості, що являє собою сукупність принципів, вимог, норм і правил, які регулюють поведінку людини в усіх сферах її суспільного життя. В моралі відбуваються цінності, що склалися в суспільстві, в нормах поведінки людей, які закріплені в поняттях добра, честі, совісті, справедливості тощо. Усі ці поняття мають оцінний і регулюючий характер [4, с. 134].

Головна функція моралі – регулювати й оцінювати суспільну та особистісну діяльність людини, її поведінку з точки зору відповідності мотивів і прагнень інтересам та потребам суспільства. Мораль визначає те, якою має бути людина в суспільстві і які головні моральні якості слід формувати у підростаючих поколіннях. Мораллю регулюються найважливіші стосунки у суспільстві: ставлення до Батьківщини, до праці, взаємини людей тощо.

Мораль знаходить своє конкретне вираження в правилах людського співжиття. До таких правил належать і загальноприйняті норми культури поведінки людей: взаємна ввічливість, вміння тримати себе в колективі, тактовність, охайність тощо. Правила співжиття вимагають від людей додержання елементарного порядку, чесних взаємин. Слідування цим правилам уможливує співжиття та співпрацю людей. Але норми та правила поведінки, сформульовані в моралі, не мають обов'язкового характеру. Зобов'язання виконувати моральні норми, правила покладаються на людей громадською думкою, схваленням чи осудом їх дій і вчинків. Цим і пояснюється величезна роль виховання в суспільстві. Завдяки моральному вихованню перебудовується сама людська особистість відповідно до моральних цінностей, які віддзеркалюють суспільні відносини, правила та норми поведінки людей.

Перед школою стоїть завдання перетворення об'єктивних суспільних моральних вимог і оцінок у суб'єктивні моральні потреби та переконання учня, які визначають його моральні якості та поведінку.

Зміст морального виховання включає принципи, норми, правила моралі та прогресивні традиції, які становлять частину духовного життя народу. В Україні це народні традиції, шанобливе ставлення людей до Батьківщини, до праці, дітей до батьків, молоді до людей похилого віку, бережливе ставлення до природи; ідеали національних історичних героїв, видатних осіб.

Моральні якості – це, образно кажучи, сплав, єдність моральної свідомості, моральних почуттів та поведінки, дії. Виходячи з цього, моральне виховання в школі вирішує такі завдання:

- виховання моральної свідомості та моральних переконань;
- виховання навичок і звичок моральної поведінки, набуття учнями досвіду моральних відносин.

Завдання морального виховання учнів вирішуються в єдності і в умовах комплексного підходу щодо проведення виховної роботи, адже тільки такий підхід забезпечує розвиток в особистості учня стійких моральних якостей, набуття нею відповідної спрямованості, активної життєвої позиції.

Отже, вся система морального виховання спрямована на формування цілісної моральної особистості.



Треба зазначити, що значна частина учнів не тільки підліткового, а й юнацького віку нерідко неправильно тлумачать такі моральні якості, як чуйність, дбайливість, мужність, честь та ін. Оперуючи моральними поняттями, учні вкладають в них різний зміст; чуйність може ототожнюватися з увічливістю чи сентиментальністю, принциповість – з безкомпромісністю тощо. Отже, у вихованні школярів великої уваги потребує формування їхнього характеру: навичок поведінки, витривалості, чуйності, доброти, милосердя, вміння долати труднощі, вироблення цілеспрямованості й стійкості уваги, організованості, хазяйновитості. У цьому руслі не менш важливе значення має вироблення морально-етичних і вольових рис: патріотизму, працьовитості, відповідальності, національної свідомості, рішучості, охайності, дисциплінованості, згуртованості, чесності, скромності, поваги й терпимості.

Для формування морального світогляду і моральної поведінки ще недостатньо мати моральні уявлення та поняття. Важливими характеристиками моральності особистості є моральні мотиви, настанови і стосунки особистості, які проявляються у вчинках та поведінці людини. У свою чергу ці характеристики особистості визначаються її переконаннями та моральними ідеалами, які й забезпечують дієвість моральних знань. У психології переконання кваліфікуються як дійові мотиви моральної поведінки, що визначають моральну спрямованість особистості.

Моральні переконання, визначаючи поведінку та вчинки людини, лежать в основі виявлення вольових якостей особистості: сміливості та рішучості, мужності й витривалості, наполегливості та терпеливості, стійкості до негативних впливів.

Отже, моральні переконання – це система дійових моральних цінностей особистості, принципів та ідеалів, які виникають в результаті визнання істинності та справедливості моралі суспільства, впевненості у необхідності відповідати її вимогам для власного і суспільного благополуччя.

Засвоєння моральних знань і формування моральних переконань має пов'язуватись з емоційною сферою учня, що позитивно вплине на їх дієвість і яскравість.

Успіх формування моральних переконань залежить і від особистості вчителя. Світогляд вчителя, його власна моральна переконаність і пристрасність, особистий приклад вельми помітно впливають на утвердження моральних переконань учнів.

Моральність – це не тільки характеристика особистості, а й оцінне поняття, що визначається моральними уявленнями, поняттями, переконаннями та досвідом поведінки людини. З огляду на це моральне виховання включає в себе такі взаємопов'язані та взаємозумовлені чинники: формування моральної свідомості, виховання моральних почуттів, навичок і звичок поведінки. Співвідношення цих аспектів процесу морального виховання зумовлюється віковими особливостями учнів та рівнями шкільного навчання.

Суспільство завжди ставило перед своїми громадянами певну систему вимог, до якої входили політичні, правові, моральні та інші чинники. Для школярів такі вимоги формуються в Правилах для учнів, нормативних документах різних громадських організацій, що функціонують у навчальних закладах.

Для визначення рівня моральної вихованості учнів необхідні певні критерії її оцінки. Як доводить досвід та спеціальні дослідження, критеріями моральної вихованості учнів можуть бути:

- ставлення до суспільства, праці, до людей;
- активність життєвої позиції;
- спрямованість особистості, її потреби, мотиви, інтереси, ідеали.

В. О. Сухомлинський писав, що саме у вчинках проявляється рівень моральної культури, моральна сутність людини [10, с. 87]. Поведінка учня в цілому – це найбільш загальна характеристика його життєвої лінії, його ставлення до людей, узагальнена уява про моральну спрямованість його дій і вчинків.

Окрім моральних переконань і почуттів, внутрішніми регуляторами поведінки людини є моральні звички. Моральна звичка – це здатність і вміння виконувати дію без спонукань, контролю, а виходячи з потреби у певній дії.

С. Л. Рубінштейн підкреслював, що коли від людини систематично вимагають поводитись певним чином, її світогляд, мораль начебто осідають і утримуються в її характері як навички, тобто звичайні способи моральної поведінки, перетворюючись у звички, стають «другою натурою» людини.

Традиційні методи морального виховання орієнтовані на прищеплювання школярам норм і правил життя. Проте часто вони діють в умовах досить сильного зовнішнього контролю (дорослі, суспільна думка, загрози покарання). Важливим показником сформованості моральних чеснот особистості є внутрішній контроль, дія якого приводить часом до емоційного дискомфорту, невдоволення собою, якщо порушуються перевірені особистим досвідом правила життя.

Як відомо, традиції, звичаї, свята і обряди об'єднують минуле і майбутнє народу, старші і молодші покоління, інтегрують етнічну спільність людей у високорозвинену сучасну націю. Традиції, свята і звичаї – це своєрідні віковічні духовні устої розвитку народу, нації, які втілюють у собі кращі досягнення в ідейному, моральному, трудовому й естетичному житті.

Г. Ващенко писав: «Скільки з уст нашого народу можна почути легенд, переказів, скільки пісень, приказок, співаночок, – трагічних, смутних, веселих і безжурних. Який же великий безсмертний скарб культури народу нашого» [2, с. 32].

В процесі навчання на заняттях хореографії нами було проведено додаткову роботу у вигляді різних форм, таких як перегляд відео матеріалів провідних хореографічних колективів України, де відображено обрядові дії, індивідуальна робота з учнями, проведення конкурсів, таких як «Котилася писанка» (до Великодня).





Для проведення даної роботи був зроблений підбір різних форм роботи: ігри, естафети, дискусії, концерти, музичні вечори, збір фольклорного матеріалу, індивідуальна робота, інсценування колядок і щедрівок.

Протягом всього навчального процесу в нашому хореографічному колективі було проведено заходи, що сприяли розвитку морального виховання школярів. Наприклад, зимові свята: «Різдво» (бесіди, розучування колядок, щедрівок; Театралізоване дійство за мотивами легенд, релігійних поглядів та вірувань українського народу «З роси, води, та неба вам, люди!»). Весняні свята: «Серцем почути весну-чарівницю» - проведення зустрічі з бабусями, дідусями, старожилами, розповіді про звичаї, обряди, пов'язані з приходом весни.

«А вже весна, а вже красна» – весняні хороводи, ігри, організація та проведення конкурсу українських народних ігор.

Осінні свята: «Осінь – літу кінець, усій роботі вінець» (із використанням осінніх звичаїв, обрядів, традицій).

Таким чином нами було створено у школярів цілісне сприйняття релігійних традицій, свят, обрядів, що сприяло розвитку їх морального виховання.

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

Використовуючи у навчальному процесі різні форми роботи ми дійшли висновку, що вони сприяють більш ефективному засвоєнню знань. Головним компонентом вважаємо пробудження в дітей інтересу до свого народу, його культури, історії, до релігійних традицій, народних звичаїв та обрядів, календарно-обрядових свят, відчуття гідності та поваги до рідної землі. Завдяки відображенню деяких з них (обрядові дійства під час зимових та весняних свят) засобами хореографічного мистецтва вихованці дедалі глибше починають відчувати, що знання про рідний народ – це пізнання себе, свого родоводу, його культури, історії, і тим самим глибоко усвідомлюють нерозривну єдність із попередніми поколіннями, усім народом, його духовним світом.

Учні стали виявляти незвичайну зацікавленість до української народної культури, народних традиційних свят та обрядів.

У процесі навчання учні, як правило, переживають високе емоційне піднесення, часто відчувають злет душевних сил, натхнення. Глибоко опанувавши народні творчі традиції, вони починають самі творчо ставитися до праці. Основний смисл і красу свого життя такі учні вбачають у забезпеченні повноти, глибини і цілісності культури рідного народу, у власному внеску в її розвиток. Так створюються сприятливі психолого-педагогічні умови для морального, духовного розвитку кожного учня.

Використання в дитячих хореографічних колективах українських релігійних традицій, народних свят, обрядів та звичаїв у формуванні морального виховання учнів відбувається через створення спеціальних умов: сприймання їх з позиції змістовно-сюжетної музично-хореографічної цілісності; навчання їхнього використання в єдності усталених і творчих компонентів. Справжня педагогічна творчість неможлива без використання в повсякденній діяльності скарбів народної творчості, її традицій, тому ми пропонуємо: організацію безпосередньої художньої творчості у фольклорних формах, що можливо в рамках танцювального колективу; орієнтація підростаючого покоління на освоєння цінностей народної художньої скарбниці в процесі широкого використання фольклору в позаурочній діяльності не тільки як репертуарного джерела, а й як засобу активізації учасників в організаційно-масових формах культурно-просвітньої роботи.

Засвоєння народних творчих традицій сприяє формуванню в учнів умінь, навичок реалізувати свої задуми, створювати власні проекти, конструкції. Так формується творчий потенціал особистості.

Отже, спираючись на вищенаведені приклади, робимо висновок, що не лише можливо, але й просто необхідно використовувати багатотомові надбання народної традиції у постановках сучасних хореографічних номерів. Причому, чи не найголовнішим тут є зберегти народну достовірність обрядів, але так, щоб сама композиція не втратила від цього естетичності та зовнішньої привабливості – зберегти привабливість внутрішню, відповідну нашому народному духу на ментальному рівні.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України: Підручник для студ. вищ. пед. навч. закладів / Л. В. Артемова. – Київ : Либідь, 2006. – 380 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. / Г. Ващенко. – Полтава, 1994. – 280 с.
3. Воропай Олекса. Звичаї нашого народу. / Олекса Воропай. – К.: Оберіг, 1993. – 592 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология // Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 367 с.
5. Дмитренко М. Українська фольклористика: історія, теорія, практика. / М. Дмитренко. – К.: Ред. часопису «Народознавство», 2001. – 576 с.
6. Каралаш Н.Г. Криза духовності та ціннісних орієнтацій індивіда. Духовність українства: Збірник наукових праць / Н.Г. Каралаш. – ЖДПУ, 2001. – Вип. 3. – С. 36-38.
7. Килимник С. Український рік у народних звичаях в історичному освітленні: У 2-кн., 4 т. – Кн.2. / С. Килимник. – К.: АТ «Обереги», 1994. – 528 с.
8. Кононенко П. П. Українознавство. Підручник для вищих навчальних закладів. / П. П. Кононенко. – К.: Міленіум, 2006. – 680 с.
9. Скуратівський В. Т. Місяцелік. Український народний календар. / В. Т. Скуратівський. – К.: Довіра, 1993. – 272 с.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 670 с.



УДК 378.147.091.33-027

Вадим МАРЧЕНКО

**РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА***(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)**Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Черкасов В. Ф.*

*У статті обґрунтовано розвиток творчих здібностей учнів у процесі занять музикою, участі у різних видах музикування. Доведено вплив уроків музичного мистецтва на емоційно-ціннісне становлення школярів до творів музичного мистецтва.*

**Ключові слова:** творча активність, творчі здібності, музично-творчий розвиток.

**Постановка проблеми.** Сучасний розвиток вітчизняної педагогіки передбачає побудову Нової української школи, покликаної надавати учням нові знання і розвивати набуті навички та вміння протягом усього навчального процесу. Проблема художньо-естетичного виховання молоді є актуальною для вчителів музичного мистецтва, адже сучасна музична педагогіка покликана всіляко розвивати музично-творчі здібності, формувати гармонійно розвинену особистість, спрямовану на створення художніх цінностей. У цьому контексті музичне мистецтво відкриває широкий спектр творчого самовиявлення і самовдосконалення. Отже, зважаючи на зазначене, дослідження процесу розвитку творчих здібностей учнів засобами музичного мистецтва є актуальним і своєчасним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розвиток музично-творчих здібностей учнів у різних видах діяльності, вплив музичного мистецтва на формування інтелектуально-творчої сфери особистості досліджено вітчизняними та зарубіжними науковцями, з-поміж яких: Е. Абдулін, Б. Брилін, Я. Вишпінська, Л. Масол, Н. Мозгалова, М. Михаськова, О. Ніколаєва, Н. Овчаренко, О. Олексюк, Г. Падалка, Л. Ракітянська, А. Растрігіна, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Стратан-Артишкова, Б. Теплов, В. Черкасов, Б. Яворський. Але на сьогоднішній день ці питання є не до кінця вивченими і потребують подальших досліджень.

**Мета статті** полягає у дослідженні процесу розвитку творчих здібностей учнів засобами музичного мистецтва на уроках в загальноосвітніх навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сьогоднішній день фундаментальних досліджень потребує проблема формування творчої особистості в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, переорієнтоване викладання з авторитарного управління музичною діяльністю учнів на гнучке стимулювання процесу навчання з елементами творчої самостійності.

З-поміж предметів естетичного циклу уроки музичного мистецтва найбільше стимулюють учнів до творчої діяльності, сприяють формуванню пізнавальних та емоційно-мотиваційних функцій, розвитку творчого мислення, творчих здібностей, позитивних якостей характеру. Музика є мовою серця, ніжних почуттів, світу емоцій людини. Тому вона повинна входити в систему навчання і виховання, щоб впливати і розвивати особистість школяра.

На ці проблеми свого часу звертав увагу відомий педагог і громадський діяч Б. Яворський, який у своїй діяльності прагнув "не вчити, а навчати мислити" [8, с. 67]. При цьому він мав на увазі всебічний музичний розвиток дитини як у сприйнятті музичного матеріалу, так у відтворенні і створенні музики. Він вважав, що для творчого розвитку дитини необхідна різноманітна діяльність і написання музики в тому числі. Значний внесок у розробку зазначеної проблематики зробив музикознавець і педагог Б. Асаф'єв, який обґрунтував думку про те, що "дитяча творчість має не тільки художнє, а й виховне значення" [1, с. 78].

Не викликає заперечень, що у процесі виконавської діяльності, а саме: хорового співу, сольного виконання, гри на музичних інструментах, участі у музичних іграх та рухах під музику відбувається засвоєння знань про музику, збагачення тезаурусу музичних уявлень, формується емоційно-ціннісне ставлення до творів музичного мистецтва.

У сучасних загальноосвітніх закладах вчителі музичного мистецтва широко запроваджують систему музичного виховання австрійського композитора Карла Орфа, в центрі якої знаходиться дитина і простежується особлива увага до музичної творчості. Досліджуючи музичну діяльність школярів К. Орф відводив особливу увагу музичному мисленню, яке характеризується розвиненою інтуїцією, зв'язками з чуттєвими уявленнями, людською свідомістю і підсвідомістю.

Слід зазначити, що К. Орф наголошував, що "музика, слово і рух, ігри, пробуджують і розвивають духовні сили, створюють основу для розвитку особистості... Елементарне музикування в процесі виховання повинно бути не чимось додатковим, а основоположним ... Фантазію і здатність до переживання слід розвивати в ранньому віці. Все, що дитина переживає, все, що в ній пробуджується і виховується, проявляється протягом всього її життя" [3, с. 71].

Педагог вважав, що для дієвого музичного виховання надзвичайно важливо, щоб дитина з раннього віку могла звертатися до живих джерел мистецтва, вчитися зі слова, ритму, руху, вчитися створювати музику. Тому він відмовився від використання на першому етапі композиторської музики і обрав шлях активізації музичної діяльності дітей через їх приватне музикування, спонукаючи цим до імпровізації і створення власної музики. Музично-виховна система К. Орфа закладає хороші передумови для участі дітей у різноманітній творчій музичній діяльності, оскільки ґрунтується на синтезі інструментального, ритмо-пластичного, танцювального та вокального музикування і акторської гри. Вона ввібрала в себе передові гуманістичні ідеї гармонійного розвитку особистості і пробудження її творчого потенціалу. Робота за системою К. Орфа охоплює широкий спектр музичної діяльності учнів, яка пов'язана з ігровими формами



музикування на різних ударно-шумових та музичних інструментах. За такого підходу виходячи з мети і завдань уроку вчитель має право вибрати вправи, які найбільше підходять заданій темі уроку.

У своїй концепції К. Орф зазначав, що не варто вимагати від учнів відразу творчості, а зайнятися процесом навчання та формування навичок музикування. Реалізація принципів формування творчих здібностей школярів неможлива без урахування і застосування на практиці досягнень вітчизняної та зарубіжної науки, в тому числі і психолого-педагогічних досліджень в області механізму творчості. Перш за все, варто враховувати такі психолого-педагогічні підходи, як-от:

- *вчення про закономірності розумового розвитку* учнів і формування у них творчих здібностей, а також про педагогічне керівництво цим процесом (Л. Виготський, А. Громцева, С. Калмикова, Г. Костюк, В. Сухомлинський);

- *теорію асоціативності засвоєння знань* (С. Рубінштейн, Ю. Самарін);

- *теорію поетичного формування розумових дій* (П. Гальперін, Н. Тамарина);

- *теорію узагальнення і способів пізнання* (Д. Ельконін, В. Давидов).

Доречно зазначити, що музичний розвиток, у тому числі і творчих здібностей, відбувається в процесі активної музичної діяльності і носить спонтанний характер, тому навчання йде слідом за розвитком, і вчитель повинен дочекатися, поки свідомість учня сформується для певних розумових і творчих дій. Ж. Піаже зазначав: “Найбільше, що можна зробити – це розділити безперервний розвиток на стадії, які визначаються певними зовнішніми критеріями” [5, с. 68].

Ми суголосні з думкою Г. Падалки, яка наголошує на необхідності інтелектуального осмислення учнями музичного мистецтва і зазначає, що “чим більше його інтелектуальне багатство, тим яскравіше емоції, що виникають у нього при зіткненні з авторською думкою та першоджерельною інформацією” [4, с. 43].

Доречно наголосити на тому, що в процесі сприйняття і відтворення музики закономірно виникає співтворчість суб'єктів освітнього процесу. Цей процес творчості заснований на співпереживанні, авторському баченні світу, самостійному осмисленні, оцінці та інтерпретації образного змісту твору. Співтворчість виникає у всіх формах спілкування з музикою: слуханні, імпровізації, виконанні. Глибина цього процесу залежить від особистісно-індивідуальних характеристик суб'єкта. Музичне сприйняття виконує роль однієї з форм художнього спілкування, активного співпереживання музичного образу через проникнення в інтонаційно-образний зміст музичного твору. Як доводить аналіз наукової літератури, дослідники розкривають закономірності, специфіку та особливості природи музичного мистецтва, підкреслюють творчий характер музичної діяльності.

Творча спрямованість уроків музичного мистецтва може виявитися в сюжетному взаємозв'язку музичних творів, які звучать на уроці. Отже, в музично-педагогічному процесі інтегруються різні види мистецтв, що уможливають невичерпні можливості для творчості вчителя і дітей. Тільки за цієї умови уроки музичного мистецтва будуть більш емоційними і інтелектуальними. Окрім того, специфічною особливістю діяльності вчителя музичного мистецтва є прагнення до мотивації музично-творчої діяльності учнів через призму своїх особистісних переживань.

Таким чином, дослідження засвідчує, що емоційна складова не тільки “спонукає до активності учнів, а й активізує їхні психологічні якості, об'єднує їх в єдине ціле, визначаючи то русло, по якому повинен відбуватися процес сприйняття, уявлення, уяви та мислення” [2, с. 105] – вважає Б. Додонов.

Цілком зрозуміло, що емоції проявляються в процесі музичної діяльності й значною мірою залежать від характеру й інтенсивності емоційного переживання. Вони можуть впливати як негативно так і позитивно на продуктивний творчий розвиток школярів.

У педагогічній теорії і практиці розрізняють три типи емоцій, які варто віднести до музичного сприйняття. О. Рудницька і Т. Завадська підкреслюючи їх важливість і специфічність у формуванні перцептивних та інтелектуальних умінь виділяють:

- ✓ *“Емоції вираження”*, у яких виявляється безоцінне недиференційоване ставлення до музичного мистецтва, яке ґрунтується на інтуїтивних відчуттях, відповідних перцептивному сприйняттю музичних звучань, їх слуховому розрізненню;

- ✓ *“Емоції переживання”* – усвідомлення особистісного сенсу музичного твору, на основі яких здійснюється розуміння виразності змістового значення музики;

- ✓ *“Емоції співпереживання”*, які характеризуються “злиттям суб'єктивного переживання з позицією автора і виконавця, в результаті чого здійснюється естетична оцінка й інтерпретація емоційно-образного змісту музики” [6, с. 79].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Виходячи із вищесказаного слушно зазначити, що слухання і сприйняття музики є одним з впливових факторів творчого розвитку учнів, формування емоційно-ціннісного ставлення до творів музичного мистецтва. Не викликає заперечень, що уроки музичного мистецтва мотивують учнів до подальшої музичної діяльності, сприяють розвитку музично-творчих здібностей школярів в конкретних видах музичної діяльності. Головне завдання вчителя музичного мистецтва полягає у стимулюванні творчої ініціативи учнів, готовності до активної музичної творчості.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б. В. Выбранные статьи с музыкальной освіти / Б. В. Асафьев // 2-е вид. Л.: Музыка, 1973. 249 с.
2. Додонов В. І. Емоція як цінність / В. І. Додонов. М.: “Политиздат”. 1978. С. 105–132.
3. Карл Орф Система дитячого музичного сприйняття / Ред. Л. А. Баренбойм. Видавництво “Ленінград”. 1980. 267 с.
4. Падалка Г. М. Інтуїція в системі музично-педагогічних впливів і можливості її розвитку / Г. М. Падалка // Методологічні проблеми музичної педагогіки. М., 1991. С. 43–52.



5. Піаже Ж. Изб. психол. тр. / Ж. Піаже [Пер. з англ. і фр. / Вступ. стаття В. А. Лекторский, В. М. Садовського, Е. Г. Юдіна]. М.: Міжнародна педагогічна академія, 1994. 680 с
6. Рудницька О. П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя / О. П. Рудницька // Навчальний посібник. М.: КПІ, 1992. 279 с.
7. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник] / Володимир Черкасов. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. 528 с.
8. Яворський Б. Л. Статті. Спогади. Листування / Б. Л. Яворський // Ред.-упоряд. І. С. Рабінович. М.: Рад. Композитор, 1982. 567 с.

УДК 372.878+373.51

Віталій МАСЛЮКОВ

### ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Стукаленко З. М.

*Стаття присвячена проблемі інноваційних технологій на уроках музичного мистецтва загальноосвітніх навчальних закладів у контексті особистісно орієнтованого підходу. Висвітлюються особливості особистісно-орієнтованого музичного навчання і виховання як інноваційної технології. Наголошується на перспективах розвитку особистості дитини, інноваційних змінах учителя музики в межах нової парадигми.*

**Ключові слова:** інноваційні технології, особистісно орієнтований підхід, розвиток особистості, вчитель музики, уроки музичного мистецтва, методи, форми, прийоми, шляхи реалізації.

**Постановка проблеми.** Сучасні реформаторські зміни освітнього процесу в нашій державі потребують суттєво іншого ставлення до дитини, її освіченості. Актуальною залишається теза проголошена в Законі України "Про загальноосвітню середню освіту" (стаття 5), що першочерговим завданням освітнього процесу є "виховання громадянина України, формування особистості учня, розвиток його здібностей і обдарувань" [3]. Тому загальноосвітній навчальний заклад має не тільки надати базові знання учням, але й навчити їх вчитися протягом усього життя, використовуючи здобуті знання на практиці. Наше сьогодення висуває суспільний запит на виховання творчої особистості самостійно мислити, генерувати креативні ідеї, приймати сміливі незвичайні рішення та потребує суттєвих змін у педагогічній практиці, музичній зокрема, інноваційного спрямування. Звідси орієнтиром змісту освіти є розвиток особистості дитини. Цьому має сприяти застосування інноваційних технологій у контексті особистісно-орієнтованого музичного навчання і виховання, які б забезпечували можливість перенесення акценту з вивчення самого предмета на його використання як засобу формування особистості учня, розвитку його самостійності, творчої ініціативи, стимулювання потреби в самовдосконаленні, виявленні моральної позиції, відповідальності за навчальний процес.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Сучасні вимоги теоретичних і методологічних положень, котрі визначають інноваційну особистісно-орієнтовану освіту, представлено в працях К. А. Абульханової-Славської, І. В. Арябкіної, М. А. Алексєєва, Г. О. Балла, Є. В. Бондарєвської, Є. Ю. Волчєгорської, С. В. Кульневич, Т. І. Кульпіної, А. В. Петровського, С. І. Подмазіна, В. В. Серікова, В. Т. Фоменка, І. С. Якиманської та інших дослідників. Важливу роль у розробці нової парадигми відіграли роботи психологічного спрямування таких авторів, як: А. Асмолова, Н. Бібік, Л. Виготського, В. Давидова, Дж. Долларда, Е. Еріксона, Н. Кічук, С. Крипнера, О. Леонтєва, А. Маслоу, Р. Мей, В. Петровського, К. Роджерса, С. Рубінштейна, С. Сисєєва, Л. Сохань, Л. Хомич, Г. Ципіна, К. Юнга та інших вчених. Актуальні проблеми мистецької освіти у своїх наукових доробках висвітлюють А. Верем'єв, Є. Гаспарович, О. Гончарова, С. Горбенко, О. Лєова, Л. Масол, О. Михайличенко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, А. Растрїгіна, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Сергєїчева, Т. Танько, О. Хижна, Л. Хлєбнікова, В. Черкасов, Г. Шевченко, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.

**Мета статті.** Метою даної роботи є визначення сутності особистісно-орієнтованого підходу до музичного навчання і виховання як інноваційної технології.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** У педагогічній науці ХХІ століття яскраво заявляє про себе особистісно-орієнтований підхід, який на сьогодні можна назвати інноваційним, що забезпечує створення нових механізмів освітнього процесу та ґрунтується на принципах глибокої поваги до особистості дитини, її самостійності, індивідуальності. Досліджуючи дану проблему, науковці виокремлюють низку вчень, які лягли в основу сучасної освітньої концепції, серед яких найбільш відомі – особистісно-культурологічне (Є. Бондарєвська), особистісно-розвивальне (І. Котова, В. Серіков, Є. Шиянов), суб'єктно-особистісне (І. Якиманська), практико-орієнтоване (М. Кузнецов), особистісно зорієнтоване (М. Алексєєв) та ін. Враховуючи висновки цих дослідників, можна наголосити, що особистісно-орієнтоване навчання визначає центром освітнього процесу особистість дитини, а головною метою цього процесу є психолого-педагогічна допомога в становленні її "суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні" [7]. Загальновідомо, що ядром і головним засобом естетичного виховання дитини є мистецтво, що відрізняється універсальністю впливу на особистість у всіх напрямках. Однак сучасна технологічна цивілізація віддаляє музичну освіту на дещо другорядний план. Хоча, нові досягнення теорії та методики психологопедагогічної науки доводять важливість музичних занять не тільки в естетичному, але і в інтелектуальному розвитку дітей. У контексті особистісно-орієнтованої освіти музика відноситься до групи сенсоорієнтованих предметів, де системотворчим



фактором виступає механізм персоналізації ("я – у світі"), бо музика не тільки пізнається, але і є однією з форм пізнання світу [4, с. 21]. На сьогоднішній день урок залишається бути основною формою організації навчання, але в умовах нової парадигми він зазнає суттєвої трансформації. Не оминає цей процес і уроки мистецького спрямування, де змінюється їх функція, форма.

Так, за ствердженням Л. Масол, значними можливостями володіють сучасні уроки музики, як уроки поліхудожньої діяльності учнів, що мають на меті, загальний світоглядний та суто музичний розвиток дітей, котрий дає можливість найбільш повно розкрити всі внутрішні психологічні якості учнів (мислення, уяву, пам'ять, волю та ін.), виховувати емоційно-чуттєву сферу психіки (чуйність, уміння через музичне мистецтво пізнавати глибину душевних переживань), надавати постійну можливість самореалізуватися, що є особливо важливим при особистісно-орієнтованому навчанні та вихованні [2]. У цьому випадку урок підпорядковується не повідомленню та перевірці рівня знань, а виявленню досвіду учнів за ставленням до змісту матеріалу, який викладає вчитель. Використання інноваційних технологій на шляху формування нового стану сучасної мистецької освіти сприяє цілеспрямованому синтезу методів навчання, відкриває нові можливості для методичної варіативності в організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу [1]. Звідси, загальна мистецька освіта спрямовує дії педагогів на різнобічний особистісний розвиток учнів, застосування таких освітніх технологій, які найповніше враховують значення всіх факторів соціально-педагогічного впливу та надають можливості дітям реалізуватися в музичній діяльності.

Так, інноваційна організація пізнавальної та практичної музичної діяльності учнів у системі особистісно-орієнтованого підходу може здійснюватися шляхом використання нестандартних форм навчання (діалог, дискусія, "скарбничка почуттів", опитування-тести, методика незакінченого речення, визначення тематики міні-творів, складання "тезаурусу мудрих думок про музику", "щоденник музичних вражень", складання "словника почуттів музичних творів" (С. Лоцман), імітація організації естетичної творчої діяльності (урок-мандрівка по музичному театру, урок-мандрівка по картинній галереї, урок-народної творчості, урок-фольклорного свята, урок-книжковий ярмарок, уроки-кіностудії і т. п.), урок-концерт, урок-репортаж з художньої виставки, урок-рецензія, урок-репетиція, урок-спектакль, уроки, які спираються на видуманих казкових героїв; методів (інтерактивні, ігрові, проблемно-пошукові (Л. Масол), аудиторної передачі, візуальної демонстрації, кінестетичного сприйняття та передачі естетичної інформації, методи художнього виконання, синектики, художньо-творчих аналогій, навчально-критичного вираження, вживання в естетичний об'єкт (О. Олексюк); прийомів (створення яскравих образно-наочних уявлень, ситуацій успіху, взаємодопомоги, спонукання до пошуку альтернативного рішення (С. Горбенко), прийомі полімодального уявлення естетичної інформації ("музичних люстерок", пластичного моделювання, зорової стимуляції, синкретичного занурення в художній образ), рефлексивні прийоми – ранжування, емпатичного слухання (С. Волчегорська) та здійснення самостійних художньо-творчих проєктів. Урок музичного мистецтва в межах особистісно-орієнтованого підходу сприяє не тільки розширенню і вдосконаленню знань дітей, а й їхньому саморозвитку, адже вони знайомляться з музичними творами, вчать висловлювати власні судження перед однокласниками, таким чином зростає їх внутрішня мотивація, що є одним із важливих компонентів реалізації особистісно-орієнтованої освіти.

Відтак в якості основної мети використання інноваційних технологій на уроках музики можна розглядати активізацію пізнавальної та творчої діяльності учнів. Цьому сприяють застосування інтерактивних та інформаційних технологій на уроках музичного мистецтва, що дозволяє по-новому використовувати текстову, звукову, графічну й відеоінформацію, та її витокі; збагатити методичні можливості, надання сучасного рівня викладання; активувати творчий потенціал учнів; виховувати інтерес до музичної культури; формувати духовний світ дитини [5]. Гармонійно поєднуючи знання комп'ютерної грамоти з музикою, образотворчим мистецтвом, літературою, створюється нова якість сучасного інтегрованого уроку. Також використання інформаційних технологій на уроках музики надає можливість залучати дітей до створення творчих робіт, пошукової роботи під час вивчення народної творчості, української музичної культури, творчості композиторів світу, оформлення результатів роботи у вигляді різних проєктів за певними темами. "Інтерактивні технології дають змогу учням формувати характер; розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення; виявляти й реалізовувати індивідуальні можливості; сприяють створенню атмосфери творчої співпраці [6, с. 304].

Інтерактивні технології можна ефективно використовувати як під час засвоєння нових знань, так і під час застосування набутих знань, умінь та навичок. Дослідження теорії і практики застосування інноваційних технологій учителями на музичних заняттях загальноосвітніх навчальних закладів функціонує на основі ряду принципів – індивідуальності, самоцінності та неповторності учня; диференціації навчання; реалізації себе у всіх видах музичної діяльності; гуманізації змісту музичної освіти; історизму; системності; науковості; варіативності [2].

Так, наприклад, у процесі вивчення музичної грамоти можна дещо диференціювати складність навчального матеріалу, що дозволить зберегти мотивацію учнів; під час вокально-інструментального музикування учитель може використовувати міру допомоги кожній дитині (підказування, додаткове настроювання на фортепіано), що забезпечить визначення самостійності в засвоєнні навчального матеріалу кожного учня; в ході спостережень за дітьми вчитель має виявити найоптимальніше співвідношення завдань репродуктивного й творчого характеру, тобто застосувати свою креативність; у процесі хорového співу доцільно створювати особистісно-зорієнтовану ситуацію – допомога кожній дитині під час розучування пісень (співвідношення педагогічного показу і словесних пояснень, тактовна корекція неадекватної самооцінки); під час слухання музики можна доповнювати диференційованими домашніми завданнями



(читання додаткової літератури про композиторів, добором по слуху на інструменті основних тем знайомих музичних творів, ведення щоденника музичних вражень і т. ін.), що допоможе навчити концентрувати увагу та сприймати значущі приклади особистісно-цінних творів мистецтва.

Цілком доречною є думка О. Красовської, що під інноваціями мистецької освіти можна вбачати новизну, що ефективно змінює результати професійної майстерності вчителів музики, створюючи при цьому вдосконалені нові освітні, дидактичні, виховні системи; освітні педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості, організації навчання і виховання. Тому, для реалізації новітніх технологій на уроках музичного мистецтва загальноосвітніх навчальних закладів у контексті особистісно-орієнтованого підходу вчитель має і сам інноваційно розвиватися (низка чинників і умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу). Звідси, застосування інноваційних технологій у музичному мистецтві сприяє зміні типу взаємодії "учитель – учень", де вчитель переходить до співпраці, орієнтуючись на аналіз не стільки результатів, скільки загальної діяльності дітей, а учень стає активно творчим.

Тому, на уроках музики вчитель має звертати особливу увагу на свій поведінковий компонент та творчу активність, які передбачають: створення оптимальних умов, які б дозволили найбільш повно реалізувати естетичні можливості кожної окремої дитини відповідно до її здібностей, психофізіологічних особливостей та власних бажань; використання різних методик, спрямованих на творчий розвиток, задоволення естетичних потреб кожної дитини; надання переваги творчим методам, діалогічному мовленню; максимальну індивідуалізацію та диференціацію навчання.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, сутність особистісно-орієнтованого підходу до музичного навчання і виховання як інноваційної технології полягає у модернізації навчального процесу загальноосвітньої школи, сприяє ефективному становленню і розвитку творчої, саморозвиненої особистості учнів, дозволяє визнавати права кожної дитини на самоцінність, індивідуальність, прагнення здобувати знання і застосовувати їх у різнобічній музичній діяльності. Звідси, успіх використання такого підходу залежить від декількох факторів: урахування вчителем на уроках музичного мистецтва вікових та психологічних особливостей розвитку кожної дитини; досконале знання сутності особистісно-орієнтованої моделі навчання, яка складається із специфічних форм, методів, прийомів, які і є інноваційними. Звичайно, досліджувана нами проблема не вичерпується викладеним у цій статті, дослідницький пошук продовжується. Значної уваги, на наш погляд, потребує досвід практичної реалізації особистісно-орієнтованого підходу до музичної освіти учнів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волчегорская Е. Ю. Личностно-ориентированное эстетическое воспитание младших школьников: методология, теория, практика : дисс. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / Волчегорская Е. Ю. – Челябинск, 2007. – 346 с.
2. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку : навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання / С. С. Горбенко. – Видання друге, доповнене. – Житомир : В. Б. Котвицький, 2008. – 416 с.
3. Закон України "Про загальну середню освіту" // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 12–13. – 92 с.
4. Куклина Л. В. Моделирование личностно-ориентированных воспитательных технологий в условиях воспитательной системы школы : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Куклина Л. В. – Ульяновск, 2005. – 220 с.
5. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник / О. М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
6. Перспективи освітніх технологій : наук.-метод. посіб. / за ред. Г. С. Сазоненко. – К. : Гопак, 2000. – 560 с.
7. Пехота О. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. – 2-ге вид., доп. та перероб. / О. Пехота, А. Старева. – Миколаїв : Вид-во "Ліон", 2006. – 272 с.

УДК 745.52

**Крістіна НІКОНОВА**

### **ВИРАЗНІ ЗАСОБИ ТЕХНІК ХУДОЖНЬОГО РОЗПИСУ ТКАНИНИ**

*(студентка IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти мистецького факультету)*

*Науковий керівник – викладач Гусєва Л. Г.*

*У статті розглядається важливість засобів художньої виразності в техніках художнього розпису тканини та використання їх як способу урізноманітнення і підвищення рівня якості творів мистецтва, а також як вираження майстерності, креативності та індивідуальності митця. На основі аналізу праць науковців визначено ряд засобів художньої виразності й сфера застосування їх у творах декоративного мистецтва, а саме художнього розпису тканини.*

**Ключові слова.** *засоби художньої виразності, художній розпис тканини, батик, декоративно-прикладне мистецтво, твір, художній образ.*

Аналізуючи сучасне декоративно-прикладне мистецтво в Україні, можна констатувати, що нагальною для художників є проблема створення доречних, креативних творів із застосуванням яскравих, виразних і, головне, сучасних художніх образів. У сучасному світі все більше проявляється бажання людини швидко, яскраво й наочно продемонструвати свою індивідуальність, оригінальність у всьому, що її супроводжує в житті: організація атмосфери у побуті, оформлення житла, оздоблення одягу тощо. Найбільш актуальним, а отже, одним із важливих інструментів художньої комунікації, швидкого обміну інформацією між людьми, переважно, виступає саме мода.

Сучасна мода диктує художнику ті мотиви, а відповідно й художні виразні засоби, які є цікавими глядачу. Оскільки в умовах сьогодення споживач все більше звертається до ексклюзивних та креативних речей, що відображають особливі «властивості» свого власника, то художники, дизайнери світової моди й, зокрема, студенти, що навчаються за відповідним фахом, у своїх творах намагаються застосовувати



авторський рисунок, прийоми та техніки, використовуючи відповідні засоби художньої виразності. Така тенденція прослідковується і в декоративному розписі тканини.

Висвітленню засобів художньої виразності та різних технік художнього розпису тканини присвячено чимало наукових досліджень, зокрема, таких авторів як: Т.А.Арманд, Р.А.Гильман, А.Я.Жолобук, Т.К.Касьян, П.Н.Мусієнко, О.І.Никорак, Т.Г.Печенюк, М.А.Синеглазова, Г.Г.Стельмашук, З.Г.Тараян, М.В.Токар, В.Г.Тріссман та ряду інших.

Метою статті є висвітлення особливостей виразних засобів техніки художнього розпису тканини, що використовуються художниками в процесі створення авторських творів декоративного мистецтва, зокрема батіку.

Ручний розпис тканини - батик (від індонезійського Ва - бавовняна тканина, тік - точка або крапля) – це такий розпис, що здійснюється з використанням резерву або воску. Техніки батика знайшли застосування у художньому розписі тканини, яка використовувалася для оздоблення одягу, інтер'єру житла та громадських приміщень [4, с. 91].

Кожна річ, виготовлена вручну, має особливі художні якості, які співрозмірні лише з живою природою й зумовлені природними властивостями матеріалу та результатом його обробки (фактурою, текстурою, кольором тощо). Усі природні й технологічні показники такого твору дають художню виразність первинного рівня. Однак, якщо свідомо й цілеспрямовано посилювати художню виразність завдяки відповідності форми, конструкції, цілісності й семантики орнаментальних структур, то такий виріб набудатиме особливої виразності вищого рівня. Він сприйматиметься більш емоційно-чуттєво й стає не тільки предметом, а й твором мистецтва. Тож, можна зазначити, що твори народного мистецтва поєднують у собі духовно-матеріальну діяльність людини та спонукають сучасних митців до свідомого та більш осмисленого використання відповідних виразних засобів для створення більшої художньої виразності й підсилення художнього образу.

Народне мистецтво яскраво характеризує своєрідні особливості окремої нації, локальні відмінності етнографічних груп; це – своєрідне «минуле в сучасному». З минулим художні твори декоративного мистецтва єднає традиція та колективний спосіб її відтворення. Завдяки численним повторенням схем, мотивів, образів, форм утверджується художня традиція і передається з покоління у покоління, удосконалюючись і набуваючи особливої довершеності [5]. Грунтуючись на традиціях, сучасні твори декоративно-прикладного мистецтва набувають яскравого звучання завдяки усвідомленому застосуванню авторами виразних художніх засобів.

До загальних засобів художньої виразності відносяться: композиція, форма, ритм, пропорції, фактура, тон, колір, тощо. Вони можуть істотно посилити виразність художнього твору та вплинути на ставлення до нього людини, викликати певні образи, асоціації і спогади.

Особливості композиції твору акцентують увагу на певних предметах чи образах. Художник, таким чином, підкреслює їх значимість у даному творі, цілеспрямовано перемикає увагу глядача з однієї частини зображення на іншу, викликаючи в його душі певні переживання, причому, в тій послідовності, яка найбільш бажана для розуміння змісту самого твору.

Форма, як виразний засіб, є утворенням, що виникає завдяки застосуванню автором суми прийомів і образотворчих засобів для створення художнього образу в будь-якому виді мистецтва. Завдяки формі народжується зовнішнє вираження певного змісту. У різних видах мистецтва зовнішнє вираження має свої специфічні особливості [7, с. 38].

Ще одним виразним художнім засобом є ритм. Саме слово ритм означає «мірність» та відображає зв'язок природи та людини, її взаємодію з всесвітом. Застосування ритму в мистецьких творах посилює їх виразність за допомогою чергувань певних елементів з наростанням або спаданням напруги ритмічного ряду. У художньому розписі це може бути ритмічний ряд форм, тональних і колірних плям тощо.

У декоративно-прикладному мистецтві й, зокрема художньому розписі, важливе місце посідає фактура, тобто характер обробки поверхні виробу, спосіб передачі особливостей реальних предметів через саму фактуру тканини (оксамит, шовк, полотно та ін.).

Колір у декоративно-прикладному мистецтві має специфіку, пов'язану з особливостями композиції й природними основами матеріалів (тканина, шкіра тощо). 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. Використання кольору в декоративно-прикладному мистецтві виявляє художньо-образний зміст предметів побуту (одягу, килимів, вишивок, іграшок) і покликаний підвищити їх естетичні властивості. Великої емоційної сили творам надає, традиційне для України, поєднання чорного та червоного, яке, за В.Кандинським, означає найвищу напругу людських сил, трагічність життя [2].

Виразними художніми засобами виступає також сукупність технічних прийомів художника: нанесення плями, мазка пензлем, накладання колірних прошарків, накрапування, додавання солі в техніці розпису тканини тощо [3].

Сьогодні вимагає нової художньої мови декоративного мистецтва, яке, базуючись на традиціях, все ж має орієнтуватися на нове бачення, підходить до фактурні рішення, щоб відігравати відведену йому роль у формуванні інтер'єрів, одягу та інших сфер життя та побуту сучасної людини. Тож, у процесі опанування фахових знань на заняттях з композиції, рисунку, живопису та декоративно-прикладного мистецтва перед студентами-художниками постає завдання ґрунтовно ознайомитися з засобами художньої виразності для креативного їх застосування у процесі формування художнього образу. Важливо усвідомити, що в



декоративно-прикладному мистецтві, як і в образотворчому, такі засоби художньої виразності як композиція, колір, загальний колорит, тон, форма, ритм, пропорції й фактура теж відіграють першочергове й вирішальне значення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Захарчук-Чугай Р.В. Українське народне декоративне мистецтво: Навч. посіб. / Захарчук-Чугай Р.В., Антонович С.А. – К.: Знання, 2012. – 342 с.
2. Інтернет ресурс «Колір у народному та декоративно-прикладному мистецтві України» – Режим доступу: [https://www.koloristika.in.ua/t\\_kdm.php](https://www.koloristika.in.ua/t_kdm.php)
3. Інтернет ресурс «Засоби емоційної виразності різних мистецтв. Загальні засоби художньої виразності» – Режим доступу: <https://gulliver-msk.ru/uk/means-of-emotional-expressiveness-of-different-arts-what-means-art-works/>
4. Інтернет ресурс «Батик» – Режим доступу: <https://reader.lecta.rosuchebnik.ru/demo/778465/data/chapters/Chapter11/index.xhtml>
5. Інтернет ресурс «Історія розвитку художнього розпису тканин» – Режим доступу: <https://ru.osvita.ua/vnz/reports/culture/11264/>
6. Гильман Р.А. Художественная роспись тканей. М.: Изд-во "Владос", 2003. 160 с.
7. Стельмашук Г.Г. Розпис тканин // Народні художні промисли УРСР. Довідник. – К.: Наукова думка, 1986. – С. 41–43.
8. Чегусова З. Художній текстиль як складова національно-культурного простору (про Першу та Другу Всеукраїнські триєналі художнього текстилю). URL: <http://www.enolog.org.ua>.

УДК: 378.013

Андрій ПІТЕЛЬ

### РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевцова О. Б.

*У статті досліджено особливості розвитку художньо-образного мислення учнів середнього шкільного віку. Розглянуті теоретичні та історичні аспекти проблеми художньо-образного мислення. Обґрунтовано, що процес сприймання творів мистецтва позитивно впливає на розвиток художньо-образного мислення учнів середнього шкільного віку.*

**Ключові слова:** мислення, художньо-образне мислення, сприймання творів мистецтв, творча активність, учні середнього шкільного віку.

**Постановка проблеми.** Вміння цінувати прекрасне є одним з найважливіших факторів розвитку особистості. Саме в художніх судженнях зосереджує рівень духовної культури людини.

Навички уміння аналізувати твори мистецтв допомагають словесно інтерпретувати його художній образ, розуміти зміст, та створювати власні оціночні судження.

Для усвідомлення та осмислення мистецьких творів людина повинна володіти розвиненим художньо-образним мисленням, що сприяє істинному сприйманню навколишньої дійсності, формує погляди, переконання та ціннісні орієнтації особистості.

Тому проблема формування художньо-образного мислення учнів є важливою, і потребує глибокого та ґрунтовного вивчення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** За словником поняття «мислення» – це вища форма активного відображення об'єктивної реальності, яка полягає у цілеспрямованому, опосередкованому і узагальненому пізнанні суб'єктом суттєвих зв'язків і відношень предметів та явищ, у створенні нових ідей, у прогнозуванні явищ та дій.

Ще Аристотель зазначав, що мислення є частиною душі, іншою її частиною є відчуття. Як частина душі, мислення є специфічною здатністю розмірковувати, осягати думкою світ і самого себе, тобто душу.

Основні теоретичні питання, що розглядають мислення людини, опрацьовані в науковій літературі багатьма вченими, дослідженню цієї проблеми приділялася належна увага у філософії (Ю.Афанасьєв, В.Волков, І.Герасимова, Р.Левчук, В.Мазепа, В.Малахов, С.Рапопорт, В.Шишка), психології (А.Брушлинський, Л.Виготський, О.Леонтьєв, О.Костюк), культурології (В.Біблер, О.Шевнюк, О.Щолокова), музикознавстві (А.Лашенко, В.Медушевський), педагогіці (І.Зязюн, Є.Назайкінський, О.Рудницька, Г.Падалка).

На основі вивчення теоретичних та психолого-педагогічних положень проблеми образного мислення, відображених в працях Р. Аронова, В. Базарного, В. Біблера, А.Брушлинського, В.Гарбузова, К.Гуревича, Г.Зязюна, Л.Левчук, В.Малахова, С.Рапопорта, Ю.Холопова, М.Холодної визначено, що на різних етапах онтогенезу види мислення співіснують та взаємозбагачуються. Розумовий розвиток людини характеризується своєрідністю, де має місце еволюція та інволюція, прогрес і регрес, рух по колу і по спіралі. Образне мислення, відображаючи цю діалектику, виступає не тільки як підготовчий ступінь для розвитку інших видів мислення, але і як самостійний вид, який має свою логіку функціонування та динаміку розвитку. Вчені виділяють такі види образного мислення, як предметно-наочне, варіативно-образне, синтетично-образне, символічно-образне, асоціативно-образне (Р.Немов, І.Савранський, О.Тихомиров, Л.Шрагіна, І.Якиманська).

Підхід до розуміння сутності поняття «художньо-образне мислення», визначається через естетичну культуру (Ю.Афанасьєв, О.Буров, В.Кудін, О.Олексюк); через особливості сприймання та оцінювання творів мистецтва (О.Костюк, О.Ростовський, О.Рудницька); через виявлення спільності і специфічності різних видів мистецтва (М.Каган, О.Костюк, В.Медушевський); як психологічне явище пов'язане з вищими емоціями людини (Л.Виготський, В.Вилюнас, Е.Целмс, Г.Шингаров, П.Якобсон).

У педагогічних дослідженнях, які прямо чи опосередковано мали відношення до формування художньо-образного мислення на уроках музичного мистецтва, накопичено певний обсяг наукового матеріалу. Це праці Б.Асаф'єва, О.Апраксіної, Ю.Б.Алієва, В.К.Белобородової, Н.О.Ветлугіної,





Н.Л.Гродзенської, Б.Кабалевського, В.Остроменського, Т.Плесніної, В.Рєви, О.Ростовського, О.Рудницької, М.Румер, В.Шацької, Б.Яворського та ін.

Аналіз цих досліджень показує, як змінювалися підходи вчених залежно від розуміння природи художньо-образного мислення та завдань уроку музичного мистецтва. Новий методологічний підхід до проблем художньо-образного мислення пов'язаний з дослідженнями О.Костюка, Л.Мазеля, В.Медушевського, Є.Назайкінського, С.Раппопорта. У педагогічному аспекті цей підхід загострив увагу до емоційно-образного цілісного сприймання творів мистецтва дітьми, до активізації художньо-образного мислення школярів на основі синтезу мистецтв.

**Мета статті.** Розкрити зміст та сутність поняття «художньо-образне мислення», «музичне сприймання», дослідити специфіку формування художньо-образного мислення учнів середнього шкільного віку в процесі сприйняття творів музичного мистецтва.

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

Представники давньогрецької філософії Платон й Аристотель, які висунули на перший план духовний розвиток людини і визнали музику необхідним компонентом у вихованні, саме у позитивному впливі музики вбачали важливу умову формування гармонійної особистості. Аристотель був першим, хто намагався осягнути специфіку і роль художнього пізнання, зрозуміти сутність катарсису в музиці та обґрунтувати природу естетичної цінності творів мистецтва, виявити особливості впливу музичного мистецтва на людину, її психіку, емоції та поведінку.

Як зазначає у своєму дослідженні Батюк Н.О. пізнавальна функція психіки полягає у побудові образу світу, що з різною мірою повноти й адекватності відтворює реальність. Вона, як відомо, здійснюється пізнавальною діяльністю, яка є чуттєво-раціональною: чуттєву пізнавальну діяльність забезпечує робота органів чуттів (відчуття і сприймання), раціонально - пізнавальна діяльність виходить за межі чуттєвих даних і здійснюється шляхом мислення, уяви та пам'яті. Усі ці пізнавальні функції з самого початку свого розвитку не існують незалежно одна від одної. Проблема чуттєвого і раціонального – це проблема співвідношення опосередкованого мисленням і безпосереднього, такого, що спирається на органи чуття, пізнання людиною реальності. Окремі філософи (Декарт, Спіноза, Гегель) джерелом і критерієм пізнання вважали мислення, інші (Бекон, Гоббс, Локк) - чуттєвий досвід. За сучасними даними, мислення індивіда не може бути відділене від його чуттєвої пізнавальної діяльності [6].

Навчальна діяльність підлітків відбувається в середовищі, що формує їх особистість, вкладає в учнів систему ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, формує компетентності. Індивідуальний розвиток закладених у людини потенційних можливостей і творчих здібностей вимагає певних умов.

Особистість учня в підлітковому віці набуває кардинальних змін, що протікають на фізіологічному, психічному та розумовому рівнях і набувають значення для становлення особистості підлітків (Л.Долинська, П.Кульчицька, Р.Немов, Є.Рогов, О.Скрипченко, М.Яновський, та ін.). Учені підкреслюють, що підлітковий вік є одним із найважливіших етапів у житті людини, на якому існує багато джерел і починань усього подальшого становлення особистості [3]. У цей період дитина усвідомлює себе як доросла особа та переосмислює систему цінностей. Поява відчуття дорослості як специфічного новоутворення самосвідомості є структурним центром особистості підлітка, якістю, в якій відображається нова життєва позиція у ставленні до себе, людей і світу в цілому. Саме воно визначає спрямованість і зміст активності підлітка, його нові прагнення, бажання, переживання. В цей час оформлюються стійкі форми поведінки, риси характеру, засоби емоційного реагування; це пора досягнень, стрімкого накопичення знань, умінь, становлення «Я», отримання нової соціальної позиції.

Розвиток емоційної сфери в підлітковому віці характеризується різкими переходами від надмірної рухливості до спокою, від піднесення до байдужості. Для цього періоду характерними є різка зміна настроїв і переживань, підвищена збудливість, імпульсивність. Спостерігається наявність «підліткового комплексу», що виявляється в демонструванні перепаду настроїв. Відбувається розвиток як узагальнених почуттів, так і відносно стійких переживань (інтелектуальних, моральних, естетичних тощо). При систематичному й цілеспрямованому мистецькому впливі, відбувається поступовий перехід від ситуативного переживання краси явищ природи, музичних і літературних творів, творів живопису до стійких естетичних почуттів. Однак, у підлітковому віці спостерігаємо процес, коли підлітки начебто приховують від присутніх свої креативні якості. Це відбувається через низку причин: соціальні та особистісні обмеження, страх самовідкриття, негативні реакції оточення на особистісні підліткові прояви. Подібна тенденція в підлітковому віці визначається конкретними обставинами: зміною місця підлітка у суспільстві та його позиції в нових стосунках зі світом і цінностями дорослих, що по-новому наповнює зміст його свідомості [1]. У підлітковому віці розвиток креативності стає важливою стадією для наступного розвитку особистості, її самовираження, що сприяє адаптації в дорослому суспільстві.

Слід зазначити, що розвиток художньо-образного мислення не можливе без сприймання творів музичного мистецтва. Термін «сприймання» визначається як пізнавальний процес, що виявляється у відображенні в свідомості людини предметів і явищ дійсності, в усій багатоманітності їх сторін, які безпосередньо впливають на органи чуття. В результаті сприймання складається цілісний образ предмета чи явища.

Сприймання – це сукупність відчуттів. Цей складний процес визначається конкретними сполученнями та взаємодіями різних відчуттів, що в свою чергу залежить від своєрідності зв'язків та відношень різноманітних якостей, сторін, частин, предметів та явищ. До процесу сприймання поряд з відчуттям входить минулий досвід у вигляді знань, уявлень. Якщо б сприймання не спиралося на минулий досвід, то



був би неможливим сам процес пізнання, тому що без співвідношення людиною предметів, явищ без використання конкретних знань, здобутих в минулому досвіді, неможливо визначити, осмислити сутність сприймаючого. Зв'язок сприймання з мовою виражається в тому, що образи, які формуються в процесі сприймання - осмислюються, конкретизуються, узагальнюються через поняття, розумові операції, судження. Таким чином, сприймання є зв'язком між відчуттям та мисленням в єдиному процесі пізнання.

Необхідно зазначити, що художнє сприймання творів мистецтва, поняття більш розгорнуте, ніж сприймання як психічний процес пізнання.

Сприймання як художня діяльність складається із взаємодії емоцій, уяви, осмислення змісту та форми твору. Воно характеризується цілісністю. Сприймаються не тільки окремі звуки, фарби, а весь колорит, вся гармонія звучання.

Сприймання будь-яких художніх образів мистецтва учнями – це складний, специфічний процес. Він характеризується дифузністю, нерозчленованістю, неповнотою. Відповідні дослідження свідчать, що художньо-образне мислення у дітей цього віку розвинене недостатньо, їх життєвий досвід невеликий, усвідомлені асоціації і знання про те чи інше мистецтво майже зовсім відсутні [4].

Більш глибоке вивчення даної проблеми, ознайомлення з рядом досліджень, які довели надзвичайну вагомість образного мислення для повноцінного розвитку учнів, та з відповідним педагогічним досвідом національного виховання, призвело до думки, що дійовим засобом формування художньо-образного мислення, як різновиду асоціативно-образного, можуть бути твори композиторів різних епох.

Педагогічний та методичний аспекти формування образного мислення досліджувався педагогами з врахуванням особливостей змісту тих чи інших шкільних предметів (літератури, образотворчого мистецтва, музичного мистецтва) та в процесі різних форм діяльності учнів.

Становлення образних форм мислення в процесі навчання передбачає використання спеціальних дидактичних прийомів, які створюють умови для вільного перетворення учнем чуттєвого матеріалу, різнопланового його застосування, «вичерпування» з нього різноманітного емпіричного змісту.

Цікаво характеризує процес розвитку образного мислення Л.Шрагіна: «Спочатку ми за допомогою спостережень збираємо факти, накопичуємо їх у пам'яті, потім розташовуємо їх у тому порядку, що диктується раціональним мисленням. Іноді цього цілком достатньо для досягнення прийняттого рішення. Але якщо після свідомого процесу міркувань і розумових висновків факти не хочуть утворювати гармонічну картину, свідомість, з її укоріненою звичкою до наведення порядку, повинна відійти убік і дати волю фантазії. При цьому розкріпачена уява керує породженням незліченних більш-менш випадкових асоціацій».

Як пише Сельє Ганс, ці асоціації подібні до снів, і інтелект відкинув би їх. Але іноді одна з багатьох мозаїчних картин, створених фантазією з калейдоскопу фактів, настільки приближується до реальності, що викликає інтелектуальне прозріння, яке ніби виштовхує відповідну ідею в свідомість [4].

Іншими словами, образне мислення - це неусвідомлена здатність комбінувати факти новими способами, а інтуїція – це здатність переносити необхідні образи–уявлення в свідомість. Якщо визнати, що однією з ознак творчості є створення нових корисних комбінацій, можна погодитися, що образне мислення, яке створює ці комбінації в нашому мозку за допомогою уявлень, є основою творчого процесу.

Оперування уявленими образами дозволяє «перескочити» через якісь не до кінця зрозумілі етапи мислення і все-таки представити собі кінцевий результат. Саме ці особливості уяви - оперування образами і їх перетворення, перевірення при відсутності необхідної інформації – дають підставу багатьом авторам вказувати на уяву, як на основу людської творчості, пов'язувати розвиток уяви із загальним психічним розвитком дитини [4].

За межами творчої активності образне мислення у дітей не розвивається. Образне мислення справедливо вважають основним компонентом творчого процесу. Це важливо розуміти педагогам, тому що спонукання дітей до творчих дій завжди активізує образне мислення і може служити одним з основних методів його формування.

При розробці шляхів та методів формування уяви та образного мислення у підлітків психологи вважають, що психологічно специфічною функцією образного мислення є чотири основних компоненти: опора на наочність; використання попереднього досвіду; наявність особистої внутрішньої позиції (вміння створювати власні плани-замисли); вміння гнучко використовувати раніше отримані знання та застосовувати їх в залежності від конкретних умов та обставин.

Розвиток образного мислення учнів передбачає, як мінімум, дві найважливіші умови: бачити (уявляти) цілість раніше, ніж складові окремі частини та подумки, виділяючи певну функцію одного предмета, вміння переносити її на інший; умовою виникнення такого вміння є здатність дітей об'єднувати найрізноманітніші предмети і явища в єдиний смисловий вузол (оперувати, мислити образами-уявленнями). Усвідомивши значення образного мислення і уяви та необхідність розвитку цих здібностей, деякі вчені спрямували свою увагу на вивчення уяви та етапів її формування. Так, Л.Шрагіна, позначає наступні три етапи:

- на першому етапі розвитку образного мислення є необхідною така організація предметної діяльності дитини, яка б дозволяла щось придумувати і уявляти (мислити певними образами);
- на другому етапі крім попередніх ознак додається власний досвід дитини;
- на третьому етапі спостерігається наявність у дитини власної внутрішньої ролі або позиції, яка дозволяє самостійно планувати предметні відносини, надавати їм певного смислу.

Перед вчителем виникає завдання: забезпечити можливість використання законів творчості для розвитку образного мислення дітей для удосконалення змісту та мотивів навчання. Виходячи з поглядів



різних педагогів, основні принципи побудови такого творчого уроку, в основі якого лежить активізація уяви та образного мислення дітей, можна сформулювати таким чином:

- ✓ стимулювати пізнавальну активність, виявлення чогось нового в звичайному, тобто створювати ситуації для дослідницько-пошукової активності, в основі якої лежить відчуття проблематичності та протиріч;
- ✓ стимулювати самостійну постановку питань і проблем, тобто усвідомлення і засвоєння матеріалу через питання;
- ✓ сприяти виявленню прихованих і явно невидимих, незаданих зв'язків між предметами і явищами, розглядати проблеми з різних точок зору і на цій основі вводити принципи міждисциплінарного підходу;
- ✓ формувати вміння прогнозувати можливі наслідки прийнятих рішень;
- ✓ висвітлювати навчальні теми, як вправи на активізацію уяви;
- ✓ формувати усвідомлену мисленнєву діяльність, реалізовану в стратегіях мислення;
- ✓ створювати в класі обстановку непрагматичності, коли в ієрархії структури цінностей основною цінністю є людина.

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

Сутність, основні характерні риси та функції художньо-образного мислення проявляються через естетичну культуру, через особливості сприймання та оцінювання творів мистецтва, через виявлення спільності і специфічності різних видів мистецтва, а також як психологічного явища, пов'язаного з вищими емоціями людини. Вивчення зазначених аспектів даної проблеми дало можливість уточнити, що художньо-образне мислення - це різновид асоціативно-образного мислення, пов'язаний з тим чи іншим видом мистецтва, чи з його синтезом; це процес оперування думками і почуттями на основі сприймання художнього образу і особистого життєвого досвіду. Художньо-образне мислення учнів трактується в нашому дослідженні як пізнавально-творча діяльність, спрямована на усвідомлення змісту образів мистецтва та їх відтворення у музично-виконавській діяльності. Художньо-образне мислення передбачає здатність учнів проводити паралелі між явищами мистецтва та образами життя.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія. Навч. посіб. - К., 2001. - 256с.
2. Марков М. Теория искусства: функциональный подход / Восприятие музыки: Сб. ст. - М.: Музыка, 1980. - С. 28-37.
3. Сегеда Н. А. Актуалізація культуровідповідного смислу творчої активності школяра на уроці музики. /Н. А. Сегеда // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып.47. – Ч.4. – С. 150-156.
4. Сименов П.В. Катарсис и антикатарсис: социально-психологический подход к воздействию искусства // Вопросы психологии. 1994, № 1. - С. 5-7.
5. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты Текст. / Е.Е. Туник. Спб.: “Дидактика плюс”, 2002, – 45с.
6. Школяр Л.В. Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособие для учителя музыки и студентов средних и высших учебных заведений. М.: Флинта-Наука, 1999. –234с.

УДК 37.015.31:78

**Ірина РОМАНЧЕНКО**

### **ПОЗАУРОЧНА МУЗИЧНО-ВИХОВНА РОБОТА, ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)*

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

*У статті розглянуто поняття виховна робота, її різновиди, форми та методології для дітей різного шкільного віку. Розкрито значення музично-виховної роботи для художньо-естетичного розвитку особистості, здобуття нею необхідних знань, умінь та навичок.*

**Ключові слова:** *музичне виховання, музично-виховна робота, художньо-естетичний розвиток, виховна робота, художньо-естетична культура.*

**Проблема,** розглянута нами в даній статті, є **актуальною** у зв'язку з необхідністю докорінних змін в методах та формах роботи з формування духовно багаті особистості спричиненою кардинальними змінами у всіх сферах життя в Україні, які почалися наприкінці минулого і успішно продовжуються на початку XXI століття.

**Постановка проблеми.** Музичне виховання відіграє важливу роль у духовному становленні особистості. Формування художньо-естетичної культури учнів шкільного віку є головним завданням сучасної педагогіки. Музика мусить сприйматись як живе й захоплююче мистецтво, тому таким же живим і захоплюючим має бути навчання. Важлива роль у художньо-естетичному вихованні школярів, розширенні й поглибленні їхніх знань, розвиткові творчих здібностей належить спеціально організованій музично-виховній роботі у позаурочний час.

Завдання позаурочної та позашкільної роботи – закріплення, збагачення та поглиблення знань, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці; розширення загальноосвітнього кругозору учнів, формування в них наукового світогляду, вироблення вмінь і навичок самоосвіти; формування інтересу до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту, виявлення і розвиток індивідуальних творчих здібностей та нахилів; організація дозвілля школярів, культурного відпочинку та розумних розваг; поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання.



Отже метою нашої статті є розкриття поняття позашкільної, позаурочної роботи, розглянути і проаналізувати методи і форми музично-виховної роботи у позашкільний час, їх вплив на художньо-естетичний розвиток школяра.

**Викладення основного матеріалу.** Сутність позаурочної освіти та виховання як складової частини системи освіти України визначають специфічні умови її функціонування, а саме: диференційованість, динамічність, гнучкість, мобільність, варіативність, доступність тощо.

Головна мета позаурочної роботи у школі – створення умов для творчого інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час.

Мета позаурочної виховної роботи – поглиблення й розширення знань, формування практичних навиків і світоглядних переконань. Цілеспрямована позаурочна діяльність сприяє виробленню звичок поведінки, що відповідають нормам загальнолюдської культури і моралі.

Перед школою ставиться дуже важливе завдання: формування духовного світу людини, її естетичних почуттів і смаків, у зв'язку з чим особливого значення набуває підвищення ефективності викладання предметів художнього циклу, зокрема музики.

В історії української школи були різні підходи і напрямки щодо організації музичної освіти і музично-виховної роботи.

В 70-ті роки минулого століття академік АПН СРСР композитор Д. Б. Кабалецький розробив музично-педагогічну концепцію, яка виходить з того, що основним завданням масового музичного виховання в загальноосвітній школі є не стільки навчання музики як такої, скільки вплив з допомогою музики на весь духовний світ школярів, насамперед на художньо-естетичний розвиток. Мистецтво, музика як частина його, набирає дедалі більшої ваги для гармонійного розвитку особистості школяра, особливо поза систематичною освітою. Таке становище значною мірою обумовлюється специфікою прилучення до світу прекрасного. Як слушно зазначає М. Каган, на цьому шляху є три дороги: перша – це передача людиною людині знань, друга – передача вмінь і третя – передача цінностей, оскільки предметна діяльність реалізується потрійним чином – як діяльність перетворююча, як діяльність пізнавальна і як діяльність ціннісно-орієнтуюча. Тому людина у процесі розвитку має оволодіти всіма трьома видами діяльності.

Метою художньо-естетичного виховання у позашкільній роботі є освоєння цінностей, формування в учнів ціннісного ставлення до світу, здатності сприймати і примножувати художні цінності у царині дозвілля. Щоб формувати художньо-естетичну культуру школярів, мало надати умови для отримання знань і вмінь, залучення в художню діяльність, має значення розвиток ціннісного ставлення до мистецтва через власний емоційний досвід. Змістом цього досвіду є:

- Сукупність потреб соціокультурного характеру, спрямованих на соціально значущі об'єкти і діяльність;
- Здатність до відчуття широкої палітри емоцій, до морально-естетичних переживань;
- Здатність до вияву емоцій різної інтенсивності у відповідності із суспільною системою цінностей та ідеалів. Емоційний лад не залежить від знань, хоча й передбачає їх, адже без мінімальних знань про художній твір ставлення до нього не виникає. Чим ширіша, більш природна сила радості, захоплення, печалі, що охоплює школяра під час спілкування з художніми цінностями, тим ближче вони до засвоєння емоційного досвіду

Основні форми і методи позаурочної музично-виховної роботи мають бути оригінальними, творчими, науково обґрунтованими, майстерно сконструйованими, тобто мають гармонійно поєднувати довершеність, оригінальність і красу. Як і в художньому творі, форми виховання мають свої структурні компоненти (композицію), тобто свій початок і закінчення (експозицію, зав'язку і розв'язку), кульмінаційні моменти, що хвилюють душу дитини, підлітка, юнака чи дорослу людину, формуючи нестандартність їхнього характеру. Як і форми живопису, форми виховання забезпечують певне забарвлення, тон, відтінки, форми виховання забезпечують також оригінальність побудови змісту, виховних впливів, естетизацію виховного процесу. «Мистецтво виховання має ту особливість, – підкреслював К.Д.Ушинський, – що майже всім воно здається справою знайомою й зрозумілою, а декому навіть справою легкою. І тим зрозумілішим і легшим здається воно, чим менше людина з ним обізнана теоретично чи практично» [3,25].

Є різні підходи до класифікації форм виховання: фронтальні чи масові; групові чи гурткові; індивідуальні. Зроблено спроби класифікувати форми організації навчально-виховного процесу залежно від методики виховного впливу. За такої класифікації форми виховання поділяють на групи: словесні (інформація, збори, конференції, зустрічі, усні журнали, радіогазети тощо); практичні (походи, екскурсії, спартакіади, олімпіади, конкурси); наочні (шкільні музеї, кімнати і зали, галереї, виставки дитячої творчості, книжкові виставки і вітрини нових книжок, тематичні стенди тощо).

*Масові форми виховної роботи.* До них відносять конференції, тематичні вечори, вечори запитань і відповідей, тижні з різних предметів, зустрічі з видатними людьми, огляди, конкурси, олімпіади, туризм, фестивалі, виставки стінної преси тощо. Читацька конференція – важливий засіб пропаганди художньої та науково-популярної літератури серед учнів, який допомагає їм глибше зрозуміти зміст та поетику твору, прищеплює літературно-естетичні смаки. Конференції проводять на матеріалі одного або кількох творів однієї теми, творчості письменника, з окремою літературною або науковою проблемою. Залежно від типу конференції та індивідуальних особливостей читацького колективу визначають структуру її проведення. У 5 – 7 класах вона наближається до бесіди, під час якої учні висловлюють своє ставлення до конкретного твору, читають напам'ять уривки з нього, ставлять інсценівки або переглядають діафільм, кінофільм. У старших класах учні виступають з доповідями, повідомленнями, в яких розмірковують про моральні риси,



якості та вчинки персонажів, аналізують художні особливості творів. Тематичні вечори, вечори запитань та відповідей присвячують різноманітним аспектам внутрішнього і міжнародного політичного життя, науки, техніки, культури, спорту, явищ природи тощо. На таких вечорах виступають запрошені гості, демонструють кінофільми та ін., у їх підготовці й проведенні беруть участь самі учні. Ранки-зустрічі, літературні вікторини, практикують у роботі з молодшими школярами.

*Групові форми виховної роботи.* До цих форм належать політичні інформації, години класного керівника, гуртки художньої самодіяльності, робота з пресою, радіо- і телепередачами, екскурсії, походи та ін.

Виховна робота передбачає екскурсії на підприємства, в музеї, на виставки. З учнями середнього шкільного віку влаштовують близькі прогулянки в парк, сад, поле, на берег річки, а також одноденні походи (для старшокласників – кількадевні).

*Індивідуальні форми виховної роботи.* Потреба індивідуального підходу зумовлена тим, що будь-який вплив на дитину переломлюється через її індивідуальні особливості, через «внутрішні умови». Необхідною умовою успішної індивідуальної роботи є вивчення індивідуальних особливостей учнів. Щоб впливати на особистість, треба її знати. Передусім важливо встановити довірливі, доброзичливі стосунки між педагогами й вихованцями. Зробити це часом нелегко, оскільки учні, які найбільше потребують індивідуальної виховної роботи, нерідко підозріло ставляться до педагогів. Велике значення водночас має авторитет вихователя, знання ним вихованців, уміння швидко зорієнтуватися у ситуації, передбачити наслідки своїх дій.

Така робота має бути систематичною. Спрямовуватися не лише на проведення бесід з конкретного приводу, а й наперед продуманих профілактичних розмов та інших заходів з виховання.

В індивідуальній виховній роботі осмислюють і визначають термін педагогічного впливу: розрахований він на отримання очікуваних результатів негайно чи внаслідок тривалого впливу на особистість. В одних випадках реагують на вчинок одразу, в інших – детально аналізують його і лише тоді вирішують, яких заходів виховного впливу вжити.

Однією із найпопулярніших класифікацій методів можна вважати класифікацію, розроблену і обґрунтовану В.А.Сластьоніним, згідно з якою методи поділено на чотири групи.

Перша група – методи формування свідомості особистості (бесіда, лекція, методи дискусійного характеру, переконання, навіювання, метод прикладу).

В основі цієї групи методів лежить слово педагога – найпопулярніший інструмент у педагогічній діяльності. В руках у педагога слово – такий самий могутній засіб, як і музичний інструмент в руках у музиканта, як фарби в руках у живописця, як різець і мармур у руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарб і пензля – живопису, без мармуру й різця – скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність.

Друга група – методи організації діяльності, спілкування та формування позитивного досвіду суспільної поведінки (привчання, тренування, педагогічна вимога, громадська думка, створення виховуючої ситуації, метод прогнозування).

Логічний зв'язок між цими групами методів: від слова – до конкретної справи. Адже саме в процесі різнопланової діяльності школярів закріплюються знання, формуються вміння, навички, звичні норми поведінки, створюються умови для внутрішньо колективних відносин, укорінення елементів моральності та етики.

Третя група – методи стимулювання діяльності і поведінки. Зважаючи на те, що ця група є допоміжною, оскільки кожен із методів використовується як відповідний стимул, що сприяє ефективному використанню методів двох попередніх груп, методи можна розділити на дві підгрупи:

1. Засоби емоційного стимулювання, що застосовуються в процесі формування свідомості особистості (влучний добір питань; аналіз проблемних питань, моральних конфліктних ситуацій, створення уявних ситуацій морального вибору, близьких життєвому досвіду школярів, аналіз міркувань ровесників, протилежних висловлювань, розбір етичного змісту прислів'їв і приказок, афоризмів, життєвих девізів, ігрові ситуації проблемно-пошукового характеру, гра).

2. Засоби стимулювання різнопланової діяльності школярів і досвіду позитивної суспільної поведінки (гра, змагання, романтика, захоплення, покарання).

Четверта група – методи самовиховання (самопізнання, самоствавлення, саморегуляція) [4,16].

Отже, методика педагогічного впливу є системою засобів, яка використовується для організації різнопланової діяльності дітей, що забезпечує її різнобічний розвиток.

Серед найважливіших джерел, які постійно живлять методику виховання, є історичний досвід школи; передовий досвід сучасної вітчизняної і зарубіжних шкіл; теоретичні праці відомих педагогів; спеціально організовані педагогічні експерименти, що підтверджують чи спростовують істинність наукового чи практичного характеру.

Методика виховання постійно бере ідеї з наукових педагогічних праць. Не можна бути досконалим педагогом-практиком, не знаючи відповідної науково-методичної літератури. У свою чергу, безплідними суб'єктивними будуть методичні рекомендації науковця, який, не знаючи практики роботи школи, стане висвітлювати обрану ним педагогічну проблему. Методична література може мати наукову цінність лише тоді, коли методичні рекомендації є науково обґрунтованими, психологічно вмотивованими, а не рецептивними, об'єктивним міркуваннями.



З вищевикладеного можна зробити **висновки**, що музика відзначається різноманітністю і складністю функцій, багатогранним і тонким впливом на духовний світ і спосіб життя людини. Тому процес ознайомлення слухачів з найрізноманітнішою музикою, свідками якої ми є, породжує гостру необхідність у підготовці такої аудиторії, яка могла повноцінно переживати і осмислювати музичні твори. Адже слухаючи їх, людина сприймає те, до чого вона задалегідь підготовлена, що вона може і хоче сприймати, що відповідає її знанням і уявленням. За рамками цих уявлень музика залишається для неї чужою, незрозумілою мовою. Унікальна особливість музичного мистецтва полягає у дивовижній «індивідуальності», у зверненні до найпотаємніших струн людської душі. Тому дослідники у галузі музично-естетичного виховання дедалі більший інтерес виявляють до вивчення внутрішньої психологічної структури особистості, до її особливостей сприйняття музичних творів. А музично-виховна робота у позаурочний час сприяє всебічному розвитку особистості дитини.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амирова З.Б. Формы и методы в контексте патриотического воспитания /З.Б. Амирова // Педагогические науки. – 2006. – №4. – 204 с.
2. Липский В. Н. Эстетическая культура и личность / В. Н. Липский – М.: Знание, 1987. – 128 с.
3. Педагогіка / ред. В.М. Галузак. – Вінниця: Книга-Вега. – 2003. – 416 с.
4. Про діяльність позашкільних закладів України в нових умовах // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1992 р. – № 17-18. – С.27, 43.
5. Руденко Л. Інноваційний підхід до формування творчих здібностей у позаурочній виховній діяльності // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С.52–54.
6. Черкасов В.Ф. Методика викладання музики в загальноосвітніх навчальних закладах / В.Ф. Черкасов: Навч. посібник. – Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2014. – 380 с.

УДК 373.3.015.31: 792. 091

Аліна САЛІЄНКО

### СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ТЕАТРАЛЬНОГО ГУРТКА

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Колоскова Ж. В.

*Автор статті на ґрунті аналізу досліджень науковців визначає зміст поняття «творча активність» та розкриває особливості розвитку творчої активності молодших школярів у позанавчальній діяльності в умовах театрального гуртка.*

**Ключові слова:** творча активність, молодші школярі, позанавчальна діяльність, гурткова робота.

**Постановка проблеми.** Останнім часом позначилася потреба суспільства у вихованні та навчанні творчих людей, здатних до адекватного та своєчасного реагування на зміни, які відбуваються у світі, та до нестандартного вирішення проблем. Саме тому розвиток творчої активності молодших школярів є найважливішим завданням сучасної української школи. Цей процес відбувається на всіх етапах розвитку особистості дитини, пробуджує ініціативність та самостійність її рішень, звичку до вільного самовираження, впевненість у собі та своїх можливостях.

Згідно Державного стандарту початкової освіти (ДСПО), основна освітня програма початкової школи реалізується освітнім закладом і засобами позанавчальної діяльності. Під позанавчальною діяльністю розуміють освітню діяльність, спрямовану на засвоєння основної освітньої програми початкової загальної освіти та здійснення у формах, відмінних від класно-урочної. Серед ключових компетентностей, якими має оволодіти дитина у початковій школі, у ДСПО визначено й культурну компетентність, яка передбачає залучення молодшого школяра до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості

Важливим періодом у розвитку та становленні особистості є початковий період навчання. Саме в цьому віці дитина найбільш гнучко піддається вихованню та розвитку творчих здібностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Згідно наукових розвідок вчених, специфічними рисами творчої активності є ініціативність та творча потреба (О. Матюшкін), творчий поштовх до саморозвитку дитини (О. Хижна), здатність до творчості (В. Старостін), самореалізація особистості (О. Борисова).

Дослідженню психологічно-педагогічних основ формування художньо-творчої активності особистості присвячено роботи Л. Виготського, Л. Єрмолаєвої-Томіної, Н. Киричук, Г. Костюка та ін. Визначення соціальних факторів, які впливають на розвиток творчості, знайшло своє відображення в наукових працях Н. Гурець, М. Каган, О. Кудіна. Вивченню проблеми художньо-творчого розвитку саме молодших школярів присвячено праці В. Барко, В. Бутейка, Н. Гурець, Т. Сущенко, однак проблему розвитку творчої активності молодшого школяра у позанавчальній виховній діяльності наразі розкрито недостатньо, що й зумовило **мету нашої статті:** визначити особливості розвитку творчої активності молодших школярів у позанавчальній діяльності в умовах театрального гуртка.

**Виклад основного змісту статті.** Стимулювання пізнання активності учнів та накопичення досвіду творчої діяльності є одним з перспективних шляхів до вирішення проблеми гуманізації процесів виховання, реалізації якого сприятиме розвиток творчих здібностей. Психолого-педагогічна сутність поняття «творча активність» розглядається в працях М. Бахтіна, Л. Виготського, С. Діденко, М. Кагана, П. Підкасистого, які визначають творчість як створення чогось якісно нового, що має особисту та соціальну значущість і реалізується в різних формах активної діяльності. Ми цілком погоджуємося з твердженням М. Кагана, що творчість, на відміну від механічної, шаблонної діяльності, має особливий характер діяльності людини, а не лише значущість, цінність її результатів. Виходячи з вищезазначеного, ми в основу нашого дослідження



поклали визначення Г. Костюшко, що *творча активність особистості є процесом, що передбачає творчу самостійність, художню ініціативність, художньо-творчу дію та поведінку особистості, де важливий не кінцевий результат, а сам процес творчої діяльності*. Формування творчої активності – це формування спрямованості особистості на творчий пошук, прояв власних умінь, спрямованих на самовираження через мистецьку діяльність, яка має активний характер і є результатом відповідного виховання [3, с. 19].

Процес розвитку художньої активності має свої особливості, тому що готовність особистості до активної творчої діяльності інтегрується в інші діяльності: навчання, особистісні стосунки, культурологічну чи громадську діяльність тощо. Специфіка творчої діяльності учнів початкової школи полягає в налагодженні переходу від ігрової діяльності до творчої та навчальної з елементами гри. Таким оптимальним видом творчої діяльності, на нашу думку, є педагогічно організована діяльність школярів у театральному гуртку. Саме в ній знаходять своє матеріальне втілення думка, слово і поведінка дитини, взяті разом і доступні основній масі молодших школярів за досить короткий проміжок часу. У поєднанні мистецтва діти набувають життєвого досвіду, розвивають особисте ставлення, збагачення світогляду, розвиток мовленнєвої діяльності. Так постає проблема залучення учнів, особливо молодшого шкільного віку до театального мистецтва.

Театральне мистецтво (слово «театр» в перекладі з грецької «місце для видовищ» - «вид мистецтва, особливістю якого є художнє відображення життя за допомогою драматичної дії, виконуваної автором перед глядачами») – відображає дійсність у всіх її проявах (духовному і практичному); воно «діє переконливо, тому що, залишаючись у рамках справжнього життя, воно разом з тим виходить за його межі». Сам характер впливу сценічного мистецтва на людину свідчить, що театр – не тільки відображення дійсності, але й присутня художня творчість, особливо практично духовна діяльність людей.

Театральне мистецтво передбачає створення специфічної атмосфери спілкування, «комунікативного середовища», що в контексті досліджуваної теми можна розглядати у трьох аспектах: внутрішньогрупова комунікація; сценічно-ігрова (умовна) комунікація; комунікація «учасник – глядач». Таким чином, театральне мистецтво – це унікальний педагогічний чинник, який за своїм характером взаємопов'язаний з іншими видами мистецтва. Теоретики та практики педагогічної науки стверджують, що засоби театального мистецтва доречно використовувати, як у процесі предметних уроків, так і у позакласній та позашкільній роботі.

К. Станіславський писав, що театральне мистецтво – «не вічне, проте воно надзвичайне з усіх мистецтв для сучасника. Його вплив створюється не однією людиною, а водночас цілою групою осіб – акторів, художників, режисерів, музикантів; не одним мистецтвом, а водночас багатьма, найрізноманітнішими... При цьому театральна вистава сприймається не однією людиною, а цілим натовпом людей, від чого розвивається загальне, масове відчуття, що загострює моменти сприйняття» [4, с. 143].

Ю. Зубков, звертаючись до театального мистецтва, пропонував збагачувати читання естетичним завданням: викликати у дітей відповідні емоції та образи, пробуджувати їхні творчі здібності. Ця ж проблема набула подальшого розвитку у працях Ф. Булаєва, А. Вітченко, Н. Ветлугіної, які намагалися оживити викладання, уникнути одноманітності, «замкнутості вражень», виявити свободу творчості вчителя і учнів. Так, наприклад, Т. Гріббен вважав, що нові театральні знання та враження учнів молодшого шкільного віку надають вивченню творів літератури збагачений художній досвід, вони розширюють коло літературних інтересів учнів, завдяки чому дівіше збагачується світ емоцій, моральних відчуттів і знань дітей, помітно підвищується самостійність в обґрунтуванні суджень. Автор розглядав театральне мистецтво як одне із найважливіших джерел активізації навчальної діяльності школярів, підвищення рівня їх художнього, зокрема й творчого розвитку, під впливом якого в душі школяра можуть пробуджуватися дуже яскраві почуття, які збагачують і формують його моральний, інтелектуальний та естетичний світ» [2].

Виховання театром дозволяє поєднувати сприйняття і різні види виконавства як рівноцінні творчі процеси, що активізують емоційний, моральний, соціальний, трудовий і, нарешті, інтелектуальний досвід дитини і розвивають його. Заняття театральним мистецтвом, на думку дослідників, здатні значно підвищити рівень емоційної чуйності та організованості, жвавості та тренування пам'яті, навичок колективної праці, відповідального ставлення до своїх слів, вчинків і дій – словесних і безсловесних, розвивають і зміцнюють «універсально корисні сторони розвитку людини, наприклад, довільну і концентровану увагу, жваве уявлення й асоціативне мислення, навички спілкування, зовнішню та внутрішню зібраність» [4, с. 78].

Видатний український педагог В.О. Сухомлинський теж був переконаний у безумовній важливості звернення до театру під час вивчення творів, оскільки, на його думку, театральне мистецтво «здійснює активний вплив на засвоєння учнями художньої специфіки літератури», допомагає «розкрити перед дітьми, яке багатогранне значення мають деталі художнього опису, як необхідні вони, щоб створити ціле, поглибити враження, відкрити багатство слова» [5, 76].

Театралізація у початкових класах – це ще одна можливість учнів виявити себе, показати аспекти свого всебічного розвитку. Діти народжуються з певними нахилами, які є не лише біологічним продуктом, а й продуктом суспільно-історичного розвитку. На їх основі виникають різні психічні якості (відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, мислення, почуття), які формуються у процесі творчого розвитку дитини, у процесі її діяльності, стосунків із зовнішнім світом.

Особливості театральної діяльності у гурткової роботі полягають у розвитку емоційно-чуттєвої сфери особистості, її здатності глибоко відчувати, емоційно переживати, що сприяє розвитку творчого мислення і завершується формуванням (розвитком) нових якостей особистості (образне бачення, емоційний відгук-ставлення, передача їх в інтонації, пластику-мімічні дії).



Художня творчість дітей у театральній діяльності є своєрідним «акумулятором» духовного досвіду, набутого у соціальній діяльності. Показниками готовності молодших школярів до здійснення творчої активності є наявність таких творчих умінь, як уміння бачити, фантазувати, емоційно відгукуватися, оцінювати; добирати потрібну інтонацію; володіти голосом, логікою мовлення, мімікою та жестами і вмінням вступати у взаємодію з партнером. Важливе значення у цьому процесі відіграє вільне володіння мовою, внаслідок чого у дитини виникають нові, вищі форми взаємовідношень з об'єктивною дійсністю, а разом з ними нові потреби, інтереси, нові види діяльності. Г. Костюшко зауважує, що позанавчальна театральна діяльність молодших школярів є педагогічним процесом й має супроводжуватися наявною програмою, планом роботи, бути системною та дієвою й сприяти розвитку фантазування, творчої взаємодії, емоційної рухливості тощо.

**Висновки.** Таким чином, специфіку розвитку творчої активності молодших школярів у позанавчальній діяльності в умовах театального гуртка визначає сукупність соціально-педагогічних факторів: організація творчої діяльності; тривалість процесу творчої діяльності; застосування різноманітних форм і видів діяльності з урахуванням рівня творчих умінь учасників; створення емоційної комфортності в процесі художньо-творчої діяльності; наявність творчої установки особистості школяра на розвиток власних умінь; мотиваційна трансформація в ході художньо-творчої діяльності; корекція творчої поведінки молодших школярів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка. /Выготский Л. С. – М.: Просвещение, 1996. – С. 45 – 66.
2. Гриббэн Т. Н. Не в пижаме дело, или То, что действительно нужно вашему малышу / Гриббэн Т. Н. – К.: Грант, 1996.
3. Костюшко Г. Развитие творческой активности младших школьников средствами театральной самодеятельности: автореф. Канд. пед.наук, спец.: 13.00.01, К. – 1999. – 22 с.
4. Станіславський К.С. Робота актора над собою / Станіславський К.С. – К.: Мистецтво, 1953.
5. Сухомлинський В.А. Серце отдаю детям / Сухомлинський В.А. – К.: Радянська школа, 1971. – 123 с.

УДК 373, 3:78 (100)

Тамара САФРОНОВА

### ВПЛИВ КЛАСИЧНОЇ МУЗИКИ НА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня освіти факультету музичного мистецтва)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Негребецька О. М.

У статті розглянуто існуючі напрацювання та дослідження в нових педагогічних умовах, засоби впливу класичної музики на психофізичний та психологічний стан молодших школярів, як наслідок адаптації в початковій та середній ланці школи.

**Ключові слова:** класична музика, психологія музичного впливу, розумова активність, емоційний стан учнів шкільного віку.

**Постановка проблеми.** Проблема полягає в надмірній збудженості молодших школярів в період адаптації до шкільного життя і загалом життя в соціумі. Ця збудженість дітей пов'язана з великою кількістю інформації, яку дитина отримує з телебачення, мережі інтернет та іншою масою гаджетів, що супроводжують її в повсякденному житті. Ситуація полягає в тому, що дитина приходить навчатись в школу і весь її режим життя змінюється, виникає додаткова втома від великої кількості розумової діяльності. В цій ситуації молодші школярі почувуються безпомічними, або часто знаходяться в стані стресу. Проявом реакції на стрес може стати різка зміна поведінки: оживлені й радісні діти стають пригніченими, а спокійні - занадто збудженими.

Тому засобом впливу на психологічний стан молодшого школяра є класична музика, яка звучить не тільки на заняттях з музичного мистецтва, а й на перервах в коридорі, в їдальні та перед групою продовженого дня, як психологічне розвантаження. Саме спокій, внутрішня рівновага, дають змогу дітям сприймати навантаження шкільної програми і засвоювати її. Уміння сприймати й чути музику це не вроджена риса, цьому потрібно навчатися. “Справжнє, пережите й продумане сприймання – основа всіх форм залучення до музики, бо при цьому активізується внутрішній, духовний світ учнів – їх почуття і думки” – писав Д. Кабалевський [2, с. 55]. Музика здатна впливати на почуття дитини, емоції та настрої. Якою б не була наша реакція, музика надає розумовий і фізичний ефект. Для того щоб краще зрозуміти, як впливає музика, нам необхідно зрозуміти, що саме вона здійснює.

Актуальність обраної теми зумовлюється поширенням та розвитком такого явища як музикотерапія та нашим бажанням прослідкувати механізм впливу класичної музики на емоційний стан та розумову активність людини, а саме на школярів молодшого віку. Ступінь розвитку інтелектуальної та емоційної сфер початківців щільно взаємозв'язаний з їх музичним сприйняттям.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Музично-слухова діяльність детально досліджена у вітчизняній і зарубіжній літературі. Цій проблемі присвячені монографії А. Г. Костюка, С. В. Назайкинського, В. Д. Остроменського, Г. С. Тарасова, роботи В. М. Авдєєва, А. Л. Готсдінера, Г. Н. Кечхуашвілі, Н. Д. Тавхелідзе, В. М. Цеханського. Найбільш повно огляд досліджень в цій галузі наводиться в докторській дисертації С. В. Назайкинського та монографії Л. Л. Бочкарьова.

Виходячи з зазначеного вище нами була визначена проблема впливу музики на оптимізацію учбової діяльності та психоемоційний стан дитини як, загальна проблема дослідження.





**Мета** статті – виявлення та дослідження змін емоційного стану та розумової активності під впливом класичної музики.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сприйняття музики – це складний психічний процес. Психологи та музиканти визначають, що загалом він вписується між двома полюсами. З одного боку, це елементарне акустичне сприймання звукових сигналів як щось таке, що ми чуємо і що діє на органи слуху. А з іншого – це процес пізнання уявленого художнього змісту в музичній матерії. Сприймаючи музику, людина виражає своє емоційне "я". В свідомості відтворюються переживання, образи та думки, втілені композитором у музичному творі. Музичний твір – це сукупність естетичної інформації, яку надає композитор засобами звуку.

Ефективність формування музичного сприймання, на думку О. Ростовського, багато в чому залежить від особливостей самих слухачів і педагогічних умов, що передбачають формування музичного сприймання, за яких здійснюється осягнення ідейно-естетичного змісту музичних творів і посилюється вплив на особистість [4, с. 55].

Сприймання музики молодшими школярами визначаються обмеженістю життєвого музичного досвіду дітей. Специфікою мислення: невмінням узагальнювати, переважанням цілісного сприймання. Зокрема молодшим школярам, властивий сенсомоторний характер музичного сприймання. Вони віддають перевагу музиці веселій, моторній, особливо реагують на масивність, динаміку звучання, темп і регістр, тембровий окрас музики, стверджувальний і запитальний характер, музичні висловлювання, ніжність і різкість, м'якість і жорсткість, дзвінкість і ліричну наспівність звучання. Молодші школярі на перших порах ще не здатні відчутти специфічну виразність музики (інтонацію, ритм, мелодизм тощо). Сприймання музики молодшим школярами тісно пов'язане з руховими переживаннями (ритмічні рухи, спів пісень). Тому для них зрозуміліша ритмізована музика, яка відповідає їхнім потребам в активності, рухах. Дітям властиві інтерес до почуттєво забарвлених музично-слухових вражень, прагнення до новизни, незвичайності. Молодші школярі вже здатні визначати загальний характер музики та її настрій, схоплювати певні ознаки знайомих жанрів: пісні, танцю, маршу; передавати їх у пластиці рухів, жестів, міміці. У процесі сприймання музики у дітей виникають певні образи й асоціації, що пов'язані з їхнім життєвим досвідом. В роботі вчитель повинен звертати увагу саме на асоціації учнів, а не акцентувати увагу на зображальній здатності музики і вже від зображальності вести дітей до усвідомлення виразності музики. О.Я. Ростовський застерігає від поширеної помилки, коли діти під впливом музики починають фантазувати, вчителі ототожнюють довільні фантазії з зоровими асоціаціями.

В медицині існує практика застосування музики для лікування хворих, так звана "музикотерапія". Використовують музику як безпечний засіб. Ще у Біблії згадується цілюща сила музики: так царю Саулу, який страждав на розлад у психіці дуже допоміг Давид своєю грою на арфі. Бах написав "Гольдберські варіації", щоб перемогти безсоння графа Кайзерлінга. П'ять століть тому один середньовічний мислитель написав: "Мета музики – прославити Бога, вигнати диявола, вилікувати хворого і породити кохання" [1, с. 17]. Успіхи в музикотерапії зумовили у 1950 році створення американцями Національної асоціації музикотерапевтів, які прагнули до лікування музикою різні види захворювань.

Відоображаючи життя, музика збуджує почуття, що не однакою своєю силою з переживаннями, які виникають під впливом інших видів мистецтва. Впливаючи на психоемоційний стан людини, музика призводить до гормональних і біохімічних змін в організмі, позитивно впливає на інтенсивність обмінних речовин. Під час звучання музики виникають позитивні емоції, що стимулюють інтелектуальну діяльність людини. Музика впливає на організм людини всебічно. Науковцями доведено, що від дратівливості невротів допомагає музика П. Чайковського, від мігрені "Весняна пісня" Мендельсона, "Американець в Парижі" Гершвіна, головну біль знімає "Полонез" Огіньського, нормалізує сон "Пер Гюнт" Г. Гріга. Кров'яний тиск і серцеву діяльність нормалізує "Весільний марш" Мендельсона. Відомо, що під час вагітності жінкам рекомендовано слухати класичну музику. Вважають, що вона позитивно впливає на самопочуття майбутньої мами та розвитку плоду. Музика широко застосовується і в дитячій неврології. Вона розвиває здатність дитини слухати і аналізувати, активно впливає на її настрій, сприяє формуванню мови і психіки. Необхідно змалку привчати дітей до роботи розуму і душі, збагачувати їх досвід спілкування з музичними творами. З цієї точки зору уроки співів слід віднести не до другорядних, а до основних предметів [5, с. 28].

У більшості передових європейських країнах уроки музики, співів, гра на інструментах належать до обов'язкового елементу виховання, оскільки музика має найбільш сильніший вплив на дитину. Музика вносить позитивну релаксативну атмосферу під час уроків з різних дисциплін, дає можливість провести учбову "Інтеграцію", яка є запорукою розвитку стійкої, довготривалої пам'яті. Також уроки музики сприяють прискоренню навичок читання у школярів, пришвидшує вивчення іноземних мов. Музика стимулює прояв творчих здібностей у дітей, підвищує самооцінку учня, поліпшує психомоторний розвиток.

Важливо використовувати цілющі впливи музики для зміцнення психічного здоров'я людини на ранніх етапах її життя. Адже музика здатна допомагати молодій людині зрозуміти навколишню дійсність, красу природи, довершеність поезії, живопису, театру, історії свого народу, виступаючи специфічним генератором ціннісного ставлення до світу, оскільки справжні естетичні враження, насолоду від зустрічі з медичним мистецтвом дістає лише той, хто вміє уважно слухати, переживати, розмірковувати над почутим. Отож необхідно змалку привчати дітей до роботи розуму і душі, збагачувати їхній досвід спілкування з музичними творами, оскільки музика найбільш сильніший емоційний вплив на дитину. Крім того, під час слухання музики регулюються фізіологічні процеси в організмі, стимулюється м'язова активність,



підвищується загальний тонус організму, покращується мовленнєва та рухова активність. Впливає музичне мистецтво і на психіку, соматичну, душевний стан людини, що стало основою виникнення музикотерапії. Крім універсальних якостей. Музичне мистецтво має специфічні унікальні можливості цілеспрямованого впливу в бажаному напрямі [3, с. 25].

Такі коригуючі профілактичні особливості музики базуються не лише на вербальному, багатоплановому за формою емоційному впливі на особу, а й впливають конкретно з її першоелементів - ритму, гармонії, які проникають у глибини психіки.

**Висновок.** Таким чином, інноваційна спрямованість сучасної шкільної освіти потребує застосування класичної музики для психологічної рівноваги дітей молодшого шкільного віку, як один з методів психологічного розвантаження в комплексі заходів психологічної, соціологічної адаптації до шкільного середовища в умовах складної сучасної шкільної діяльності молодших школярів.

**Примірний репертуар для використання, слухання музики у вільний від уроків час, для психологічного розвантаження:**

- сюїти для віолончелі соло Йоганна Себастьяна Баха;
- «Гольдберг-варіації» Йоганна Себастьяна Баха;
- струнний квартет Опус 33 Йозефа Гайдна;
- концерт для флейти та арфи з оркестром до мажор Вольфганга Амадея Моцарта;
- шість струнних квартетів Вольфганга Амадея Моцарта, присвячених Францу Йозефу Гайдну;
- фортепіанні тріо Вольфганга Амадея Моцарта;
- струнні квартети Опус 18 Людвіга ван Бетховена (також відомі як «ранні струнні квартети»);
- квінтет для кларнета сі мінор Йоганнеса Брамса; тріо для скрипки, валторни та фортепіано Йоганнеса Брамса;
- інвенції Йоганна Себастьяна Баха (також відомі, як «Дво- і тричастинні»)

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дебеля Ж. Пошуки шляхів формування духовного світу людини засобами музики / Ж. Дебеля, Н. Черноіваненко // Музика в школі : збірка статей. Вип. 6. К. : Музична Україна, 1980. С. 16–23.
2. Кабалевский Д. Как рассказывать детям о музыке? М. Советский композитор, 1977. 185 с.
3. Леонтьева О. Карл Орф : монографія / О. Леонтьева. М. : Музыка, 1984. 334 с.
4. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. К., 1997. 234 с.
5. Рудницька О. П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. / О. П. Рудницька. К.: ІЗМН, 1998. 248 с.

УДК: 37.013

Лілія СИРОТА

### РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевцова О.Б.

*У статті доведено особливість розвитку творчих здібностей учнів у процесі позакласної роботи. Проаналізовані дослідження та публікації з даного питання. Обґрунтовано, що позакласна діяльність позитивно впливає на розвиток творчих здібностей учнів, сприяє вихованню всебічно розвинутої, духовно багатої, творчої особистості.*

**Ключові слова:** творчість, творчі здібності, творча активність, позакласна робота, музично-естетичне виховання, ансамблеве виконання, гурткова робота.

**Постановка проблеми.** Світові тенденції гуманізації, інтеграції та глобалізації українського суспільства визначили нові пріоритети розвитку освітньої галузі. Одним з головних напрямів модернізації освіти в Україні є створення якісно нової школи життєтворчості й самореалізації особистості, в якій утверджується бажання і вміння навчатися впродовж життя. Вихідні концептуальні положення щодо створення школи полікультурного виховання культуротворчою домінантою, спрямованою на розвивальною формування творчої особистості, забезпечення умов для розкриття її інтересів і потреб.

Розв'язанню поставлених завдань значною мірою сприяє музичне мистецтво, адже саме воно спроможне впливати на глибинні процеси внутрішнього світу дитини, сприяти духовному вдосконаленню, формуванню творчої особистості учнів.

Цілеспрямовано творчий розвиток особистості учнів починається в початковій ланці освіти. У середньому шкільному віці істотно зростає можливість самостійної постановки цілей, мотиваційних спонукань, пошуку способів дій і контролю результатів, тобто освоєння всіх компонентів психологічної структури творчої особистості. За таких умов формування творчих навичок школярів є головним завданням сучасної школи.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Поняття «творчість» перебуває в центрі уваги таких галузей наук як, філософія, психологія, педагогіка тощо.

Творчість і творча особистість привертала увагу мислителів світової культури як минулого, так і сучасності (Платон, Сократ, Ксенофан, Ф. Аквінський, А. Шопенгауер, А. Бергсон, Ф. Шеллінг, І. Кант та інші).

В античній філософії творчість асоціювалася з сферою кінцевого, минулого і мінливого буття. У період Середньовіччя творчість пов'язувалася розумінням Бога як особистості, що вільно творить світ. Особливого



звучання проблема творчості набула в епоху Відродження, коли розквіт наук і мистецтва досяг найвищих вершин. Філософи розуміли творчість, насамперед, як художню, сутність якої вони вбачали у творчих можливостях людини, що було своєрідним гуманістичним кредо суспільства. У XVII ст. І. Кант [5, с.144] розглядає творчу діяльність як вищу форму людської діяльності у вченні про продуктивну здатність уяви. Остання, на його думку, є єдністю свідомого і несвідомого. За Ф.Шеллінгом [5, с.415] творчість, і, передусім, творчість художника і філософа - це вища форма людської діяльності. В ідеалістичній філософії кінця XIX початку XX ст. творчість розглядають переважно як протилежність механічно-технічної діяльності. Найбільш розгорнута концепція творчості у філософських дослідженнях цього періоду належить А. Бергсону [5, с.33]: творчість, як безупинне народження нового, становить сутність життя.

У XX столітті представники деяких філософських напрямків розглядали творчість однобічно - з прагматичного погляду: насамперед, як винахідництво, мета якого розв'язати завдання, поставлене певною ситуацією (Дж. Дьюї, К. Ясперс, М. Хайдеггер та інші).

Творчість на початку розглядали, виходячи із самозвітів діячів мистецтва і науки. Деякі вчені (А. Пуанкаре, У. Кеннон та інші) виділили в цих самозвітах кілька стадій у процесі творчості - від зародження задуму до того моменту, коли у свідомості виникає нова ідея, а англійський учений Г. Уоллес розчленував творчий процес на чотири фази: підготовка, дозрівання ідеї, осяння і перевірка.

Як зазначає Якубова Л.А., на основі аналізу й узагальнення різних підходів до розуміння сутності творчого потенціалу особистості з'ясовано, що творчі здібності являють собою специфічну форму загальних здібностей, які дають змогу особистості гнучко й оперативно реагувати на впливи оточення, створювати оригінальні образи та ідеї й продукувати суб'єктивно нові способи постановки й розв'язання проблем. Відповідно до комплексного підходу творчі здібності учнів розглядаються як інтегральні індивідуально-психологічні властивості особистості, що синтезують інтелектуальні можливості, мотивацію творчої активності й креативний потенціал і виступають загальною особистісною передумовою успішної творчої діяльності.

**Мета статті.** Розкрити зміст та сутність поняття «творчі здібності», визначити роль позакласної діяльності у формуванні творчих здібностей учнів середнього шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Стимулювання творчої активності особистості є одним із актуальних завдань виховання в розвиненому суспільстві. Естетичне виховання у всіх своїх видах і формах може і повинно бути найважливішим середовищем розвитку творчого потенціалу особистості.

З науково-педагогічної точки зору творчість є вірогідним показником загального психологічного і педагогічного розвитку дитини, що представляє велику дослідницьку цінність. Процес творення передбачає виникнення нових художніх цінностей, що безпосередньо пов'язане з розумінням прекрасного в навколишньому середовищі і мистецтві, із самовираженням особистості і об'єктивізацією свого ставлення до дійсності через створення художнього образу.

Науковці стверджують, що «творчість» передбачає вміння орієнтуватися в проблемній ситуації, досягати результату, не маючи перед собою зразка досягнення даного результату. Це здатність побачити схожі риси в різних явищах, і вагомій відмінності в досить схожих об'єктах. Це вміння переносити свої знання і досвід на нову ситуацію, бачення структури предмета і інших його функцій, вміння гнучко видозмінювати спосіб дії відповідно поставленого завдання. Творчість збагачується і розвивається в міру розширення сфери знань, умінь, типів і глибини розв'язуваних проблем і завдань.

Серед І.О. зазначає, що для розвитку творчих здібностей та виявлення їх динаміки необхідно керуватись показниками креативності особистості, якими, є: новизна, продуктивність та гнучкість мислення, оригінальність думки; уміння порівнювати предмети чи їх властивості, оцінювати ставлення людини до чогось, готовність діяти так, а не інакше; фантазійність; мотиви, творча самостійність, стійка потреба в застосуванні творчих здібностей в діяльності; прагнення до самовдосконалення, свідомого розвитку і формування власних здібностей до творчості.

Проблемі музичної творчості та формуванню творчих здібностей присвячені деякі праці Б. Асаф'єва. Він високо оцінює роль творчості у формуванні творчих здібностей і вказує на те, що «поряд з розвитком корисних слухових навиків через музично-виконавську роботу в хорі й через відвідування занять із «слухання музики» (організація сприйняття музики) цей шлях – шлях розвитку музично-творчих навиків – буде найнеобхіднішим етапом еволюції і, мабуть, найдієвішим» [1; 149].

З цього висловлювання видно, що Б.Асаф'єв розглядає музичну творчість як один з видів музичної діяльності (поряд із співом і слуханням музики), розцінює цей вид як найдієвіший і, нарешті, говорить про музично-творчі навички, тобто припускає, що творчості можна навчити. Він підкреслює, що застосування музичної творчості у вихованні дітей зовсім не передбачає підготовку композиторів, тобто «мова йде лише про викликання творчого музичного інстинкту, який є в більшій кількості людей, ніж це гадають» [1; 149].

Топольницька Ю.С. підкреслює, що на сьогодні позанавчальна діяльність базується на формуванні і задоволенні духовних потреб українського школяра. Вона об'єднує позакласну і позашкільну роботу і ставить такі завдання:

а) виховання якостей особистості всебічно розвиненої, духовно багатой, творчої, самостійної у виборі форм і методів своєї діяльності, уміючої знайти індивідуальний варіант розвитку на шляху соціалізації;

б) розширення знань і умінь школяра для розвитку його здібностей, гармонії інтересів.

Саме позанавчальна діяльність має особливі можливості щодо реалізації завдань духовного розвитку школяра. Вона не обмежена ні стандартами програм, ні часом, відрізняється від навчального процесу



надзвичайною пластичністю, рухливістю, варіативністю. При цьому виховний вплив позанавчальної діяльності об'єктивно закладений в її змісті. Включаючись в спеціально організовану позанавчальну діяльність, школяр кожен раз виступає в новій ролі, і це вимагає від нього свідомого виконання нових функцій. Багатогранність педагогічних засобів позанавчальної діяльності широко розкриває світ іншої людини, іншого середовища, на вчинках і справах яких школярі вчать любити і поважати оточуючих їх людей.

Понамаренко Т.В. стверджує, що невід'ємною частиною навчально-виховного процесу в школі є позакласна (позаурочна) робота, що ґрунтується на сучасній концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. В позакласній діяльності діти вчать глибше знати і розуміти музику, набувають навичок художньо-творчої діяльності тощо. Вчитель, залучаючи дітей до позакласної діяльності, повинен будувати її на основі добровільності, інтересу та ініціативи самих учнів.

В.О. Сухомлинський писав: «Бажання вчитися ніколи не згасає лише за тієї умови, якщо після уроків вихованець зайнятий творчою працею в гуртку, на пришкольній ділянці, в саду, читанням художньої і науковопопулярної літератури». [4; с.194].

Головна особливість позанавчальної діяльності полягає в тому, що вона будується на взаємній співтворчості педагогів і дітей, на їхній духовній спільності, на виконанні самоцінності особистості дитини, на взаємодопомозі й взаємній зацікавленості в спільному успіхові й результаті діяльності. Для більш раціонального здійснення роботи щодо формування творчих навичок молодших школярів у позанавчальній діяльності, слід спиратися на досягнення сучасної психологічної науки. Як зазначає академік В. Моляко, «саме розвиток творчої особистості можливий лише за умови, коли буде забезпечена «психолізація» всього навчально-виховного процесу, тобто коли будуть створені умови для реалізації творчого потенціалу кожної особистості».

За твердженням сучасних психологів, співтворчість можлива тільки за сприятливих міжособистих стосунків, духовного психологічного комфорту. Тому найпершим завданням позанавчальної діяльності є створення таких педагогічних умов, за яких дитина відчувала б себе комфортно й змогла підвищити свою творчу працездатність. Педагогічні умови формування творчих навичок учнів середнього шкільного віку - це цілеспрямовано створені чи використовувані обставини музичного навчання і виховання, що забезпечують можливість досягнення його результативності.

На нашу думку, однією з основних педагогічних умов, що сприяє формуванню творчих навичок школярів середнього віку у позанавчальній діяльності, є впровадження системи гурткових занять.

Головною метою позакласної гурткової роботи є створення умов для творчого інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час; підготовка до майбутнього життя в умовах переходу до ринкової економіки; задоволення їхніх освітніх потреб.

Гурток як групова форма роботи використовується для різнобічної освіти і виховання учнів для розвитку художніх, науково-технічних, організаторських здібностей, творчих умінь та навичок. Істотною рисою гуртків є порівняно невеликий кількісний склад учнів, груповий характер діяльності, наявність спільних інтересів і спільної мети.

Найпоширенішою формою позакласної музично-виховної роботи є навчання гри на музичному інструменті, яке проводять за індивідуальною формою. Інструмент діти обирають за бажанням (фортепіано, скрипка, віолончель, гітара ін.). Окрім індивідуальних занять, можлива участь в інструментальному ансамблі (дует, тріо тощо). Метою організації інструментального гуртка є відкриття для школярів шляху до музикування.

Ансамбль має велике значення для різнобічного музичного виховання учнів. Як стверджує музична педагогіка, ансамблева гра значно розширює музичний кругозір учня, розвиває такі якості, необхідні музикантові, як уміння слухати не лише власне виконання, а й партнера, загальне звучання всієї музичної тканини п'єси; виховує уміння захопити своїм задумом товариша, а коли це необхідно підкорятися його волі; активізує фантазію і творчий початок; загострює відчуття звукового колориту; підвищує почуття обов'язку й відповідальності за знання своєї партії, бо спільне виконання вимагає вільного володіння текстом, прищеплює учням відчуття товариства.

Особливістю ансамблевого музикування є виховання відчуття відповідальності учнів за якість освоєння власної партії, досягнення виконавцями точності в темпі, ритмі, штрихах, динаміці, агогії, специфіці тембрового звучання, що сприяє створенню єдності, цілісності музично-художнього образу виконуваного твору.

Таким чином, музично-творча діяльність учнів у позаурочний час пов'язана із самостійними діями, з умінням оперувати знайомими їм музичними поняттями, знаннями, навичками, пристосовувати їх до нових умов, у нових видах музичної діяльності. Процес музичного пізнання набуває в атмосфері творчості процесуального характеру. Тобто дитяча творчість являє собою "пізнавально-пошукову музичну практику".

Власне кажучи, гурткові форми музично-творчої діяльності в позаурочний час можуть мати творчий характер. Критерієм тут виступає новизна, оригінальність самостійності діяльності, але ні в якому разі не художня цінність створеного, оскільки головним у творчій діяльності, й запорукою успішного розвитку творчих навичок, є саме процес творчості, а не її продукт.

Отже, у формуванні творчих навичок учнів середнього шкільного віку гурток відіграє незамінну роль. Гурткова робота здатна перенести особистість у світ творчості, якоюсь мірою прилучити до скарбів художньої культури.

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



Позанавчальне (позакласне, позаурочне) і позашкільне музично-естетичне виховання є невід'ємною складовою всієї системи освіти, що спрямоване на розвиток здібностей дітей, на задоволення їх інтересів і духовних потреб у галузі мистецтва.

Система позакласної музично-естетичної роботи стала однією з базових основ розвитку масової музичної культури, яка не тільки виконує функції широкого музично-естетичного просвітництва та виховання дітей, а й забезпечує можливість раннього виявлення таланту та створення умов для його професійного становлення.

Отже, позакласна діяльність є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу, та сприяє творчому розвитку особистості учня, формує його творчі здібності, розкриває творчий потенціал, формує творчу активність, задовольняє духовні потреби українського школяра.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асаф'єв Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асаф'єв. – Кн. 1. – Изд. 2-е доп. – М.–Л.: Музыка, 1971. – С. 149.
2. Береза А.В. Педагогічно-виконавська практика майбутнього вчителя музики: Навчально-методичний посібник / А.В. Береза. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2010. – 184 с.
3. Лазаревська О.М. Творчість дитини і музичне виховання / О.М. Лазаревська, С.І. Науменко // Початкова школа. – 1994. – № 11. – С. 16 – 18.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / Т. 2 Як виховати справжню людину / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – 670 с.
5. Філософський словник соціальних термінів, -Х.: "Корвін", 2002. – 672 с.

УДК 378.016:7.070

**Валентина ЦАРЕНКО**

### **КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Стратан-Артишкова Т. Б.*

*У статті запропонований діагностичний метод виявлення рівнів сформованості художньо-образного мислення у молодших школярів на основі сучасних засобів електронного анкетування. Проаналізовані анкетні дані дітей молодшого шкільного віку, які навчаються у школах мистецтв та музичних школах. На основі статистичного аналізу отриманих даних виявлені рівні сформованості художньо-образного мислення учнів молодшого шкільного віку. Запропоновані педагогічні умови, що покликані плідно вплинути на формування художньо-образного мислення учнів молодшого шкільного віку.*

***Ключові слова:** художньо-образне мислення, учні молодшого шкільного віку, музичне мистецтво, педагогічні умови, анкетування.*

**Постановка проблеми.** На сьогодні проблематика формування художньо-образного мислення посідає важливе місце у мистецьких науках, так як художній образ – це головна категорія, яка характеризує художнє пізнання. Відомо, що мистецтво – це мислення в образах [1].

Музичне мистецтво має виховну, дидактичну, аксіологічну та гносеологічну функції. Ці функції реалізуються через здатність музичного мистецтва змінювати особистість, охоплюючи всю її структуру, а саме: емоції, цінності, мотиви, установки, свідоме і безсвідоме. Ці можливості музичного мистецтва пов'язані з особливостями сприйняття художнього образу, який являє собою сутність будь-якого музичного твору. Через художній образ відбувається трансляція цінностей культури у свідомість читача, глядача, слухача. Саме тому особливості художнього образу необхідно цілеспрямовано використовувати в цілях духовного виховання дітей.

Художньо-образне мислення – це складний емоційно-інтелектуальний процес пізнання й оцінки творів мистецтва, що має синтетичний характер і містить у собі як аналітично-розумові, так і емоційно-експресивні елементи. Характерні риси художньо-образного мислення – естетична вибірковість, асоціативність, метафоричність. Основні його функції – інтонаційна та конструктивнологічна.

У молодших класах формуються вміння спостерігати й аналізувати явища, проводити порівняння, узагальнювати факти, робити висновки. Більш того, розвивається уявлення, творче мислення, виховується допитливість, активність, самостійність, і починають формуватися інтереси, схильність до різних видів мистецтва. Тому в учнів молодшого шкільного віку необхідно організувати навчальну діяльність так, щоб максимально розвивалися творчі здібності, культура художнього сприйняття, уява, фантазія, здатність емоційно проникати й розуміти художній образ. Зазначимо, що аналіз сучасних наукових досліджень уможливило констатувати, що проблема формування художньо-образного мислення учнів молодшого шкільного віку розроблена недостатньо, що й спонукало нас до організації експериментальної роботи, яку було проведено у дитячих школах мистецтв та музичних школах з учнями молодшого шкільного віку.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема художнього сприйняття і формування художньо-образного мислення особистості висвітлювалась у наукових працях вчених різних галузей науки: філософів, психологів, музикознавців, педагогів, зокрема, Б. Асаф'єва, І. Бех, Ю. Борева, Й.Кевішаса, Т. Левчук, О. Леонтьєва, О. Лосева, Л. Мазеля, В. Мовчана, С. Назайкінського, В. Петрушина, С. Рубінштейна, Г. Ципіна та ін.

Питання втілення і розуміння художніх образів в музичних творах досліджувались такими педагогами-музикантами, як Ю. Алієв [1], І. Зеленецька [2], Г.Падалка [3], Печерська Е. [4], О. Ростовський [5], О. Рудницька [6], Т.Стратан-Артишкова [7] та ін. Так, І. Зеленецька пропонує привчати дітей аналізувати, узагальнювати, розкривати ідею твору, відрізнити засоби музичної виразності, розуміти їхню роль у



створенні художнього образу, звертаючи увагу на поетичний образ [2]. О. Ростовський підкреслює, що школярів слід вчити мислити, аналізувати, висловлювати та обґрунтовувати свої думки щодо музичного образу, допомагати їм адекватно інтерпретувати та розуміти художній образ [5]. Зміст творів мистецтва й багатогранність художніх образів, зазначає Т. Стратан-Артишкова, спрямовується на розвиток творчої особистості, її внутрішніх якостей, створення неповторного «тону» художнього сприймання, інтерпретації, внаслідок чого відбувається «привласнення» особистістю художніх цінностей, формування культури мислення і почуттів [6].

**Метою даної статті** є виявлення рівнів сформованості художньо-образного мислення учнів молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** У якості діагностичного інструментарію для виявлення рівня розвитку художньо-образного мислення у молодших нами була розроблена анкета для діагностування рівня художньо-образного мислення.

Анкета містить 10 питань, на які потрібно дати відповідь «Так», «Ні» або «Ніколи». Рівень сформованості художньо-образного мислення учнів по кожному питанню анкети оцінюється по трибальній шкалі. Відповідь «Так» оцінюється у 3 бали, відповідь «Ніколи» у 2 бали, відповідь «Ні» у 0 балів. Бали по всіх питаннях анкети підсумовуються і інтерпретуються наступним чином:

- 21-30 балів – високий рівень художньо-образного мислення учнів – яскраво продемонстрований інтерес до різних видів музичної діяльності;

- 11-20 – середній рівень художньо-образного мислення учнів – виражений у наявності інтересу до різних видів мистецтва, але переважно розважальної спрямованості, поза орієнтацією на високохудожні твори, класичні еталони музики;

- менше 10 балів – низький рівень художньо-образного мислення – характеризується відсутністю або слабко вираженим інтересом до різних видів мистецтва, різним видам художньо-творчої діяльності.

Питання анкети були такими:

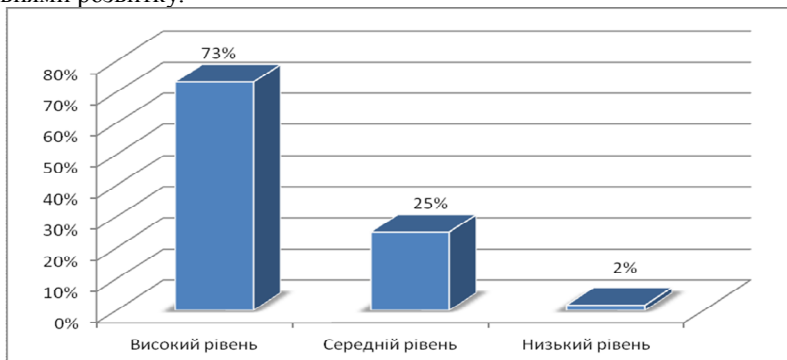
1. Чи згадуєш ти місця, які ти відвідав і які тобі сподобались (музеї, театри, виставки, концерти)?
2. Чи любиш ти уявляти, вигадувати фантастичні, казкові, героїчні та інші художні образи, створювати про них музику, малювати, складати віршики, розповіді, відображати їх у танцювальних рухах?
3. Чи подобається тобі вслухатися в звуки природи: спів птахів, шум дощу, шелест листя, дзюрчання струмка та ін.?
4. Чи подобається тобі розглядати зелений листочок, травинку, квіточку, жучка на листку та ін.?
5. Чи подобається тобі розповідати батькам про художній твір (образ), який тобі сподобався, який тебе схвилював (з фільму, книги або музичний твір, картина тощо).
6. Чи читаєш ти літературу про мистецтво?
7. Чи відвідуєш ти сайти в Інтернеті, які розповідають про музику, живопис або про інші види мистецтва?

Також у кінці анкети ми добавили питання щодо статі і віку з метою виявлення вікових закономірностей та аналізу окремо результатів дівчаток та хлопчиків.

У якості експериментальної групи нами були обрані учні, які навчаються у школах мистецтв та музичних школах Кіровоградського району. Для спрощення процедури анкетування в умовах пандемії Covid-19, нами була розроблена електронна анкета на основі ресурсу Google Форми, яка дозволила провести анкетування й отримати відповідні результати

Проаналізуємо загальні результати анкетування. В анкетуванні взяло участь 60 учнів молодшого шкільного віку (18 хлопчиків і 42 дівчинки). Віковий склад дітей такий: 6 років – 4 осіб; 7 років – 2 осіб; 8 років – 8 осіб; 9 років – 10 осіб; 10 років – 14 осіб; 11 років – 21 осіб. Більшу активність при анкетуванні виявили дівчатка (70% опитаних).

Середній бал анкети усіх опитаних 23. Це говорить про те, що рівень розвитку художньо-образного мислення в учнів молодшого шкільного віку в цілому досить високий. На рис. 2 показний відсотковий розподіл дітей за рівнями розвитку.



**Рис. 2.** Розподіл дітей за рівнями художньо-образного мислення

Середній бал у групі з високим рівнем розвитку рівний 25. Середній бал у групі з середнім рівнем розвитку рівний 15. І до групи з низьким рівнем розвитку художньо-образного мислення потрапив один 11-річний хлопчик із балом рівним 10.



Зауважимо, що середній бал дівчаток рівний 23, що трохи вище середнього балу хлопчиків, який рівний 22.

Проаналізуємо вікові відмінності по рівню художньо-образного мислення (рис. 3). Як видно, найнижчий рівень художньо-образного мислення демонструють учні віком 6 років (підготовча група). Це можна пояснити тим, що учні цього віку ще не володіють достатньою мірою досвідом художнього сприйняття, осмисленою грою на музичному інструменті, вокальними навичками та вмінням, оскільки тільки починають навчатися музиці, але виявляють бажання, інтерес, зацікавленість в оволодінні різними видами музичної творчості.

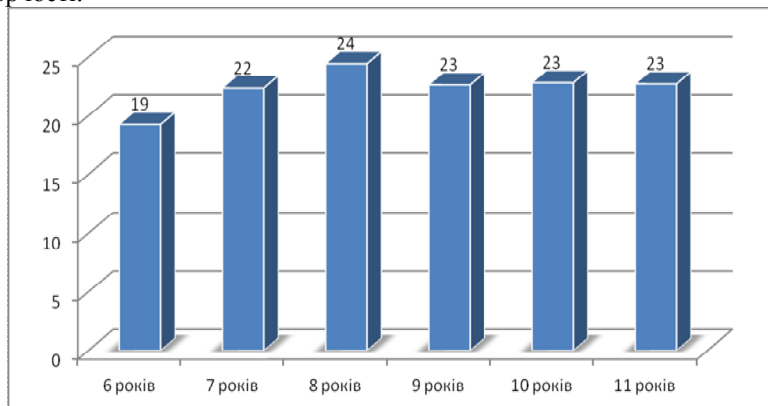


Рис. 3. Середні значення по рівню художньо-образного мислення у вікових групах

Найбільшим середнім показником характеризується учні II класу (8-9 років). Учні цієї групи беруть активну участь у різноманітних мистецьких заходах, концертах, конкурсах, відвідують із батьками і вчителями театр, філармонію, не пропускають занять з основного інструменту, вокалу та музично-теоретичних дисциплін.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Результати анкетування учнів молодшого шкільного віку у школах мистецтв та музичних школах Кіровоградського району показують, що діти мають достатній рівень художньо-образного мислення. Але зазначимо, що у кожній віковій групі є досить суттєвий розрив між максимальним і мінімальним показником, і, відповідно 27% дітей мають середній або низький рівень художньо-образного мислення. Ці учні виявляють інтерес до різних видів музичної діяльності (інструментальної, вокальної, творчої), але досвід сприйняття-розуміння музичного образу демонструють на низькому або середньому рівні.

Аналізуючи результати констатувального експерименту, ми припустили, що формування художньо-образного мислення учнів молодшого шкільного віку буде більш ефективним за допомогою реалізації таких педагогічних умов:

- 1) використання різних видів мистецтва в процесі сприйняття-інтерпретації;
- 2) залучення учнів молодшого шкільного віку до художньо-творчої діяльності.

Отже, формування в учнів молодшого шкільного віку художньо-образного мислення сприяє розвитку особистісних якостей, емоційно-почуттєвої культури, здатності через художній образ адекватно розуміти й оцінювати навколишній світ.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. – М.: Владос, 2000. – 336 с
2. Зеленецька І. Розучування пісенно-хорового репертуару з дітьми / І. Зеленецька // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 4. – С. 11-18.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика мистецьких дисциплін : [навч. посіб.] / Падалка Галина Микитівна. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
4. Печерська Е. П. Формування художньо-образного мислення учнів у процесі вокально-хорової роботи / Е. П. Печерська, М. О. Шепельська // Наука і освіта: наук.-практ. журнал. – 2015. – №2. – С.84-91.
5. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2011. – 640 с.
6. Рудницька О.П. Світоглядна функція мистецтв / О. П. Рудницька // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 10 – 13.
7. Стратан-Артишкова Т. Взаємодія мистецтв у процесі художнього пізнання. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки. – 2012. – Вип.107 (2). –С.176-182.

УДК 378:331.102.212:78

**Валентина ЧОРНОВА**

### **ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Стратан-Артишкова Т. Б.

У статті аналізуються теоретичні концепції щодо структури і змісту категорії «художнє сприйняття»; розкриваються внутрішні компоненти художнього сприйняття: асоціативно-образне мислення, уява, емоційна проникливість; визначаються етапи процесу художнього спілкування; обґрунтовується доцільність використання взаємодії мистецтв у формуванні художнього сприйняття майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Ключові слова:** художнє сприйняття, асоціативно-образне мислення, взаємодія мистецтв.



**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку нашого суспільства постає гостра потреба у розвитку творчої особистості. Значна роль у цьому процесі належить вищим навчальним закладам, у яких ідеї духовності й життєтворчості стають провідними. Саме вони посилюють вимоги до особистості вчителя, його здатності розвивати духовний світ своїх вихованців.

Важливого значення ця проблема набуває в аспекті підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, який має володіти вміннями осягати художні реалії навколишнього світу, підводитись до широких творчих узагальнень, володіти здатністю адекватно розуміти й оцінювати зміст музичних творів. Це відбувається у процесі художнього сприйняття як складного утворення, що впливає на розумово-емоційну сферу особистості, сприяє розвитку її внутрішніх якостей, творчих здібностей. Тому проблема формування художнього сприйняття майбутнього вчителя музичного мистецтва є надзвичайно важливою й актуальною.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вивчення категорії «художнє сприйняття» спирається на дослідження представників різних галузей науки: філософії, психології, мистецтвознавства, в яких розглядається структура та внутрішні компоненти художнього сприйняття, розкривається значення мистецтва у розвитку внутрішньої культури особистості.

Теоретичні концепції щодо структури й внутрішніх механізмів художнього сприйняття розробляються в наукових працях психологів: Л.Виготського, С.Рубінштейна, Б.Теплова, П.Якобсона та ін. У структурі художнього сприйняття вчені визначають діалектичний взаємозв'язок об'єктивного і суб'єктивного, емоційного та інтелектуального, репродуктивного і творчого, інтуїтивного та усвідомленого компонентів, визначають художнє сприйняття як емоційно-інтелектуальний процес, на глибину якого впливають знання, досвід, самопочуття й психічний стан суб'єкта, який сприймає художній твір.

У працях відомих філософів (М.Бахтін, Е.Льєнков, М.Каган, В.Мазепа та ін.) мистецтво визначається як засіб спілкування, спосіб ціннісної орієнтації, інструмент пізнання, знаряддя практичного перетворення світу, що загалом складає організовану комунікативну систему, специфічний «канал» зв'язку, завдяки якому здійснюється обмін думками, почуттями, прагненнями людей. Для свого функціонування мистецькі твори вимагають обов'язкової участі суб'єкта художньої взаємодії, художньої розмови, діалогічності (М.Каган), адже справжність художньому твору надає людина, яка здійснює цей акт, тлумач твору, який вступив у діалог з автором, у певний спосіб людської комунікації [5].

У праці «Художня творчість як пізнання» В.Мазепа підкреслює, що в процесі художнього сприйняття мистецький твір розкриває проблеми навколишньої дійсності, відтворює складні процеси людської психіки. Мистецтву, зазначають науковці, притаманні щонайменше дві важливі риси: відображати реальне життя у формах самого життя і виражати почуття і прагнення людини, тобто втілювати об'єктивний і суб'єктивний моменти художньої творчості [4; 6].

Складна та багатогранна проблема розвитку вмінь та навичок художнього сприйняття привертає увагу вітчизняних педагогів-музикантів, зокрема Г.Падалка, Л. Паньків, О. Ростовський, О.Рудницька, Т. Стратан-Артишкова, О.Щолокова та ін.), у наукових працях яких у різних аспектах розглядається поняття «художнє сприйняття», визначаються форми, методи, прийоми впливу на розвиток культури сприйняття художніх образів в учнів та майбутніх учителів музичного мистецтва.

Проте, незважаючи на звернення науковців до проблеми формування художнього сприйняття-інтерпретації, багато її аспектів ще не знайшли відображення в наукових дослідженнях. Недостатньо вивченими і розробленими залишаються питання формування художнього сприйняття майбутнього вчителя музичного мистецтва засобами взаємодії мистецтв, що плідно впливає на розвиток творчих якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, здатності до самовираження у майбутній професійній діяльності.

**Метою даної статті** є розкриття змісту та структури художнього сприйняття, визначення внутрішніх компонентів досліджуваного феномену.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Містячи величезний емоційний потенціал, мистецькі твори залучають сприймаючого до своєрідного світу художньої реальності. Саме в мистецьких творах знаходить своє втілення процес духовно-творчої діяльності людини. Розуміти мистецтво – це вміти бачити й осягати людський дух, його почуття й переживання, що втілені в культурно-історичних цінностях, в художньому образі. Художнє сприйняття (чим воно принципово відрізняється від психічного процесу прямого відображення у свідомості суб'єкта сенсорної інформації, тобто просто сприймання) відбувається водночас у формі відчуттів, уявлень, асоціативного мислення. Педагоги-музиканти визначає художнє сприйняття як комплексну психічну діяльність, що має виняткове значення для формування розумово-почуттєвої активності особистості [7; 8].

Науковці твердять, що немає жодної категорії психології, яку можна було б обминути, кажучи про художнє сприйняття як цілісний процес. Перцептивне перетворення сенсорної інформації в образи свідомості сприймаючого становить лише перший шабель, необхідний для переходу до наступних ступенів категоризації отриманих вражень, осягнення смислового змісту твору.

З цього приводу В.Блудова говорить, що процес художнього сприйняття можна уявити як своєрідні сходинки, і залежно від рівня підготовки сприймаючого суб'єкта до спілкування з мистецькими творами, можна пройти їх усі й піднятися на саму вершину, досягнути таким чином повного розуміння художнього образу, а можна зупинитися посередині чи зовсім не піднятися вище першої сходинки [1]. Звідси випливає, що мистецькі твори вимагають для реалізації своєї виховної функції підготовленості до його адекватного сприйняття, яке в свою чергу створює належні умови для глибокого розуміння авторського задуму.





Художнє переживання як єдино можлива основа спілкування з мистецькими творами пронизує різні ступені сприйняття, віддзеркалюючи динаміку емоційних реакцій: від безпосередньо-чуттєвих проявів до вищих емоцій художньої насолоди, різнобарвну гаму витончених емоційних переливів і яскравих афективних спалахів, предметних почуттів і ледь уловимих настроїв [8].

Дослідники умовно виокремлюють три основні етапи художнього сприйняття, оскільки, як підкреслює О.Рудницька, художнє сприйняття – це інтегративний процес, який не розпадається на ізольовані частини, а включає всі згадані складники, оскільки емоційна реакція завжди поєднується з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості [8]:

- 1) перцептивне сприйняття сенсорної інформації;
- 2) аналіз виразно-сміслового значення художньої мови;
- 3) інтерпретація емоційно-образного змісту мистецького твору.

Отже, підсумовуючи вищесказане, слід підкреслити, що художнє сприйняття - це складний та багатогранний процес, значну роль в якому відіграють емоційний та когнітивний компоненти. Розглянемо більш детально внутрішні механізми художнього сприйняття, що спричиняють адекватне розуміння художнього образу і змісту.

Як вже зазначалося, процес художнього сприйняття носить насамперед емоційно-чуттєвий характер, але, як зазначають науковці, суб'єкт художнього сприйняття може і не відчувати справжньої художньої насолоди, оскільки емоції, котрі виникають на першій ступені перцептивного сприйняття, – це тільки перший поштовх для повноцінного розуміння художнього образу. Адекватне осягнення змістового образу передбачає роботу аналітичної діяльності суб'єкта сприйняття. Психологи стверджують, що емоціями і почуттями процес художнього сприйняття не обмежується. Емоції мають бути «мислячими», «розумними» (Л.Виготський), внаслідок чого відбувається інтеріоризація образного змісту суб'єктом, який сприймає музичний твір, а процес художнього сприйняття глибшим і проникливішим [2].

Важлива роль в процесі художнього сприйняття надається уяві і фантазії суб'єкта сприйняття. Художній образ – це завжди продукт уяви. Уява безпосередньо спрямована на відтворення художнього образу. За твердженням Л.Виготського, почуття й емоція прагнуть втілитись у відповідні образи [2]. Уява, на думку вченого, – це особлива форма емоційного мислення, що виявляється в переживанні, залучає досвід, знання, навички художнього спілкування, переконання та інші якості особистості й перетворює і «Я» самого суб'єкта художнього сприйняття.

Слід зазначити, що суттєве значення у процесі художнього сприйняття надається асоціативно-образному мисленню суб'єкта. Процес художнього сприйняття передбачає виникнення різного роду асоціативних зв'язків, – від локальних до міжсистемних, кожен з яких відіграє важливу роль в процесі художнього сприйняття, забезпечує відтворення психологічної моделі художнього образу, активізує елементи свідомості особистості: пам'ять, уяву, фантазію, увагу, емоції, допомагає засвоїти й «декодувати» мову художнього твору. Про це зазначають у своїх наукових працях Б.Асаф'єв, В.Блудова, Г.Кечуашвілі, Ю.Кремльов, Л.Мазель, В.Медушевський, Є.Назайкінський, А.Сохор, С.Раппопорт, П.Якобсон та ін.

Учені виокремлюють такі асоціації: за характером – предметні, емоційні та предметно-емоційні; за походженням – художні та життєві, які виникають і формуються в процесі художнього спілкування з мистецькими творами.

Відомо, що особливі асоціації викликає музичне мистецтво. Їх науковці визначають як «позамузичні елементи», «позамузичні уявлення», «позамузичні образи», «позамузичні засоби». Це зорові образи, сюжети, символічні фігури, кольорові плями, виникнення яких може свідчити про розвиненість у суб'єкта сприйняття асоціативності мислення, емоційно-почуттєвої сфери. Дослідники підкреслюють, що чим більше емоційно-розумових уявлень виникає у суб'єкта художньої взаємодії, тим багатшим є його внутрішній світ, тим розвиненіша культура художнього сприйняття.

Суттєвого значення в процесі художнього сприйняття набувають міжхудожні асоціації, які породжуються художньо-образним змістом музичного твору і поєднують елементи художньої мови різних видів мистецтва. Наприклад, інтонація слова і музики, мелодія і лінія в живописі, кольорова палітра і темброве забарвлення, тобто близькі за образним змістом твори різних видів мистецтв. Це дає змогу доповнити музичний образ, розширити межі художньої уяви, збагатити тезаурус, плідно вплинути на розвиток особистісних якостей того, хто сприймає. Так, наприклад, музичні образи можна доповнити художніми образами образотворчого мистецтва, близькими за образним змістом, поетичними рядками тощо. Виникнення такого роду асоціацій свідчить про відповідний рівень розвитку художньої культури реципієнта, його ерудованість, внутрішню емоційність, проникливість, чуттєвість.

— Слушними є твердження дослідників про те, що гуманістична природа різних видів мистецтва полягає в тому, що вони збагачують духовний світ людини, формують особистісні якості, викликають потребу і здатність творити, залучають у вищі форми художньо-діалогового спілкування: взаєморозуміння, співробітництво, співпричетність, співдію, співчуття, співпереживання [3; 9].

Отже, високий ступінь творчої самостійності інтерпретації твору, неповторний предметно-асоціативний зміст об'єктивного образу сприйняття є неодмінною передумовою ефективності художнього пізнання, заглиблення реципієнта у мистецтво та розвиток у нього потреби у мистецькому спілкуванні. Художній інваріант твору, джерелом освоєння якого є аналіз семантичного синтаксису художньої мови, не можна визначити без урахування особистісних перетворень мистецького образу в процесі сприйняття, нестереотипного вирішення творчих завдань художньої діяльності. Якщо немає творчого пошуку внутрішніх зв'язків образної системи, художнє сприйняття не включається в структуру індивідуального



досвіду особистості, а отже й виховний потенціал твору не реалізується. Лише завдяки елементам співтворчості стає можливим спілкування з мистецькими творами [9].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Аналіз наукових досліджень дає змогу зробити висновок про те, що художнє сприйняття має складну структуру, в якій взаємодіють результати перцептивних та інтелектуальних, репродуктивних і творчих актів. Це дає підставу вважати його ширшим поняттям, ніж первинна перцепція на безпосередньо-відображувальному емоційно-інтуїтивному рівні.

У структурі художнього сприйняття суттєва роль відводиться таким його внутрішнім складникам як асоціативно-образне мислення, уява, фантазія, емоційно-почуттєва проникливість.

— Складний процес осягнення художньо-образного змісту музичного твору передбачає мобілізацію різноманітних знань і вмій, які в кінцевому підсумку уможливають проіннятися почуттями й переживаннями, поданими у творі, відчуті їх як свої власні, що є «надпредметним» результатом процесу художнього пізнання, котрий не вимірюється кількістю знань та вмій їх використовувати, а передбачає оригінальні вияви особистісних художніх вражень, емоційне забарвлення отриманої об'єктивної інформації про музичний твір суб'єктивними асоціативними уявленнями. Тому різні сторони складного процесу художнього сприйняття повинні не відокремлюватися, а тісно пов'язуватися і осмислюватися як змістовні сторони самої музичної форми.

— Така концентрація знань й інтерпретаційних умій вимагає і від педагога, і від студента міцних знань (музично-теоретичних, мистецтвознавчих, історичних), здатності сприймати музичні образи у єдності форми і змісту, вмій розкрити зміст твору, використати інші види мистецтв з метою вдосконалення процесу художньо-педагогічної взаємодії.

Використання різних видів мистецтва у процесі художнього сприйняття, їх вміле використання викладачами фахових дисциплін сприяє удосконаленню процесу художнього сприйняття майбутніх учителів музичного мистецтва, розвитку професійно значущих особистісних якостей майбутніх фахівців.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Блудова В. В. Природа і структура художественного восприятия / В. В. Блудова // Эстетические очерки. – М. : Музыка, 1977. – Вып. 4. – С. 114 – 152.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 345 с.
3. Горбенко О. Б. Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва : навч.-метод. посіб. / О. Б. Горбенко. – Кіровоград, 2012. – 84 с.
4. Ильенков Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1991. – 494 с.
5. Каган М. С. Внутренний диалог как закономерность художественно-творческого процесса / М. С. Каган // Сов. искусствознание. – М., 1985. – Вып. 19. – С. 184 – 219.
6. Мазепа В. І. Художня творчість як пізнання / В. І. Мазепа. – К. : Наук. думка, 1974. – 213 с.
7. Падалка Г. М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта педагога / Г. М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – Вип. 5. – С. 3 – 11.
8. Рудницька О. П. Вплив музичного сприйняття на розвиток професійно значущих якостей майбутнього вчителя / О. П. Рудницька // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 98 – 106.
9. Стратан-Артишкова Т. Б. Синтез мистецтв у композиторсько-виконавській підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва / Т. Б. Стратан-Артишкова // Наукові записки. – Психолого-педагогічні науки. – № 1. – Ніжин, 2013. – С. 217 – 220.

УДК 374.2 (005.7): 785.97

Ксенія ЧУРІПА

### РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ВМІЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕХНІКИ ДИРИГУВАННЯ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти мистецького факультету)  
Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко І. Л.

У статті автор розглядає деякі аспекти розвитку та формування творчих здібностей та вмій майбутніх педагогів-музикантів в процесі вивчення техніки диригування і зазначає, що важливою особливістю форм навчання є активний пошук і творча самостійність студентів у навчальному процесі.

**Ключові слова:** творчі вміння, творчі здібності, диригування, майбутній педагог-музикант, навчальний процес.

**Постановка проблеми.** В умовах сучасного суспільства все більше зростає роль педагога, який закладає основи морального, духовного, творчого розвитку підростаючого покоління. Це, в свою чергу, вимагає від педагога, що викладає диригентсько-хорові дисципліни, наявності відповідних якостей, оскільки він не тільки передає знання, а й розвиває духовний досвід і творче начало, виховує свідомість особистості студента. Саме тому важливим є пошук нових шляхів і методів формування та розвитку творчих здібностей та вмій майбутніх педагогів-музикантів.

Творчість – одна з форм оновлення світу і людина як вид не може існувати, якщо не буде творити, оскільки здатність до творчості народжена потребою підтримувати своє людське існування.

На сучасному етапі перед освітніми установами стоїть завдання забезпечити перехід від простого «засвоєння знань» до школи життя, школи думки, школи активної дії. Зважаючи на це, вже в період навчання студента необхідно поставити в активну позицію суб'єкта діяльності, при якій він зміг би проявити самостійність, ініціативність і творчість, а його навчальну діяльність організувати таким чином, щоб вона була засобом його професійного становлення.

Головним завданням у класі диригування є формування професійних знань і навичок, що дозволяють проводити вокально-хорову роботу, тим самим сприяючи підготовці студентів до самостійної діяльності як



диригента хору. Заняття охоплюють різноманітні види навчальної роботи: виконання партитури музичного твору, інтонаційне засвоєння музики, аналіз і диригування хоровими творами.

Система підготовки майбутніх диригентів спрямована на теоретичне осмислення сутності навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти. Для вирішення цього питання необхідно приділяти увагу професійно значущим якостям особистості, які б забезпечили високий рівень професіоналізму, творчої активності та готовності майбутнього музиканта до диригентсько-хорової діяльності. Головним завданням у класі диригування є формування професійних знань і навичок, що дозволяють проводити вокально-хорову роботу, і тим самим сприяють підготовці студентів до самостійної діяльності як диригента хору. Заняття охоплюють різноманітні види навчальної роботи: виконання партитури музичного твору, інтонаційне засвоєння музики, аналіз і диригування хоровими творами.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Існує багато наукових розвідок, присвячених проблемам формування та розвитку творчих умінь та здібностей в різних галузях. У загальному сенсі це питання висвітлено в численних дослідженнях філософів, психологів та педагогів, серед яких: О. Абдулліна, О. Алексюк, Г. Арнаутова, В. Безпалько, І. Бех, Н. Бібік, І. Богданова, А. Богущ, В. Бондар, С. Гончаренко, Н. Грама, В. Гриньова, Т. Гуменикова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, А. Капська, Е. Карпова, Н. Кічук, І. Княжева, М. Князян, Т. Койчева, Л. Кондрашова, О. Копуць, З. Курлянд, О. Листопад, А. Линенко, С. Литвиненко, О. Мороз, В. Нестеренко, Н. Ничкало, І. Пальшкова, Р. Хмелюк, О. Шмирко, Г. Яворська та ін.), які розглядали проблеми професійної підготовки студентів до педагогічної діяльності та проблеми розвитку та формування творчих здібностей та вмій.

У вузькому сенсі проблемам диригентської підготовки майбутніх педагогів-музикантів присвятили свої праці Л. Андреева, Л. Безбородова, А. Болгарський, О. Єгоров, Г. Єржемський, С. Казачков, М. Колесса, Л. Маталаєв, Ш. Мюнш, К. Пігров, К. Птиця, П. Чесноков та ін.

**Мета статті** – дослідити процес розвитку творчих умінь майбутніх педагогів-музикантів в процесі вивчення техніки диригування.

**Виклад основного матеріалу.** Диригування – один із видів творчої діяльності в галузі музично-хорового мистецтва, тому підготовку майбутніх вчителів до хорового диригування слід розглядати як їх підготовку до творчої діяльності. Ця підготовка передбачає оволодіння системою музично-теоретичних знань, методологією і методикою творчої діяльності, численними вміннями і навичками.

Творчість – це свідомо, цілеспрямована діяльність людини в області пізнання і перетворення дійсності. Ряд учених (В. Андреев, М. І. Махмутов, В. П. Усачов та ін.) розглядають творчість як вид людської діяльності, для якої характерним є:

- а) наявність творчого завдання;
- б) соціальна і особиста значимість і прогресивність, тобто вона вносить внесок в розвиток суспільства і особистості;
- в) наявність об'єктивних умов для творчості;
- г) наявність компетенцій, особливо позитивної мотивації, творчих здібностей особистості передумов для творчості;
- д) новизна та оригінальність процесу або результату.

Здатність до творчості – найбільший дар природи. Дуже важливо розуміти, що даром цим природа наділяє кожну людину. Обдарованість, яка є не відразу помітною, не очевидною для оточуючих, називають «потенційною». Потенціал може бути справді не помітний до певного часу, але може бути виявлений за допомогою здібностей.

Здібності – це те, що не зводиться до знань, умінь і навичок, але забезпечує їх швидке набуття, закріплення і ефективне використання на практиці.

Творчі здібності – особливий вид розумових здібностей, що виражаються в умінні продовжувати розумову діяльність за межами необхідного, відхилятися в мисленні від традиційних норм і розвивати, рухати, втілювати різноманітні оригінальні ідеї, знаходити способи їх практичного вирішення.

Професійні якості майбутніх диригентів складаються з природної обдарованості і спеціального навчання. Складові природної обдарованості – це, перш за все, яскраво виражена музикальність, розвинений слух, волюве, гнучке і стійке відчуття ритму, динаміки, загального балансу, музична пам'ять, відмінні психомоторні здібності, а також швидка реакція, витримка, зосереджена увага. Вміння точно поставити завдання і доступно пояснити варіанти його вирішення – важливі якості, необхідні для успішної діяльності. До професійних якостей належать: професійна грамотність, широкий загальноестетичний кругозір, чудова техніка і важливий фактор – уміння інтерпретувати.

На заняттях в класі хорового диригування, використовуючі різні форми і методи організації навчального процесу, майбутні педагоги-музиканти формують та розвивають свої творчі вміння та навички, що ми і розглянемо детальніше в контексті нашого дослідження.

Формам організації навчального процесу педагогічна наука приділяла і приділяє велику увагу. В залежності від змісту освіти з тих чи інших спеціальностей суспільство визначалося з формами організації навчального процесу. Досвід організаційних форм навчання в школі вплинув і на вищу освіту. Однак вища школа розробила і свої форми організації навчання: лекції, семінари, індивідуальні, практичні та лабораторні заняття, самостійні роботи, курсові, дипломні роботи тощо. Відповідно до цієї системи організації навчального процесу розроблені форми контролю знань студентів: заліки, іспити, практикуми, рейтинги, семестрові, академічні та дипломні роботи, концерти і т.ін.



Важливою особливістю форм навчання є активний пошук і творча самостійність студентів у навчальному процесі [1, с. 45].

Хорове диригування є міждисциплінарним навчальним предметом в тому розумінні, що як раз на заняттях з цієї дисципліни активізуються знання, вміння і навички з багатьох інших навчальних дисциплін. Це обумовлює особливі вимоги до занять з диригування. Але, якщо знання, вміння і навички роботи з виконавським колективом (хором, ансамблем, оркестром) студент отримує на інших дисциплінах, то актуалізація їх здійснюється через техніку диригування, яка є важливим засобом управління виконавством. Техніка диригування (знакова система) пов'язана з диригентським апаратом, в основі якого лежить моторна система рук, їх жести, організовані в знакову систему, яка забезпечує зрозумілий хоровому колективу, ансамблю, оркестру прояв художніх задумів керівника і вміння управляти виконавством [2, с. 27].

З урахуванням того, що рухливість рук та міміку обличчя неможливо точно записати на папері, їхні різновиди у диригентській практиці настільки великі і складні, що до сих пір вивчення їх базується на емпіричному рівні, тобто на досвіді, що передається репродуктивним методом. На основі даного досвіду можна створити цілісну дидактичну теорію розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів-музикантів в процесі навчання диригуванню. Сприяє цьому індивідуальна форма навчання диригуванню, яка в музичній педагогіці називається «індивідуальні заняття».

Історичний процес навчання диригування склався в силу своєї специфіки як індивідуалізований. Викладання і навчання в такій формі організації являли собою дві особливі, хоча і взаємозалежні форми діяльності викладача і студента, де навчання диригуванню відбувається «один на один» між викладачем і студентом. Об'єктом педагогічної діяльності викладача виступає особистість майбутнього вчителя музичного мистецтва з усіма багатогранними можливостями навчальних, виховних та розвиваючих якостей.

Весь процес навчання хоровому диригуванню тісно пов'язаний з вихованням і розвитком майбутнього вчителя музичного мистецтва. Тому не тільки навчальні, виховні, але й розвиваючі завдання вирішуються викладачем індивідуально. Викладач використовує такі прийоми і засоби організації навчально-педагогічної діяльності студента, які забезпечують ефективність засвоєння ним знань, умінь і навичок диригування та формування здібностей до педагогічної діяльності. «Хоча основне виховання здійснюється через предмет, який веде викладач, воно ним не обмежується. Викладач за фахом повинен знати, які успіхи студента з інших дисциплін, яка його доля в суспільному житті» [8, с. 137], – стверджує вчений-практик К. Ольхов.

Організація навчання диригуванню в індивідуальній формі передбачає розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва через самоосвіту. Викладач приймає активну участь в самоосвіті студента через рекомендації щодо вивчення необхідної літератури, через нотний матеріал, навчальні матеріали тощо. Важливо зауважити, що процес самоосвіти студента від курсу до курсу зростає, і на останньому курсі повинен зайняти основне положення щодо того, як буде підвищуватися самостійність і готовність студента до майбутньої диригентської діяльності в школі.

«Одне з головних завдань викладача – навчити працювати самостійно. Погану послугу надають окремі викладачі своїм студентам, вивчаючи з ними завдання в класі, замість того, щоб керувати їх самостійною роботою» [8, с. 137], – стверджує К. Ольхов і з ним неможливо не погодитися.

У процесі індивідуальної форми організації навчання студент отримує завдання, яке він повинен виконати незалежно від інших студентів. Ці завдання формуються на основі «Робочої навчальної програми», яка реалізується за допомогою вивчення творів, які є дидактичним матеріалом до тем курсу. Музичні образи цих творів виступають як важливий матеріал для виховної, пізнавальної та розвиваючої роботи викладача в процесі індивідуального викладання. Педагогічна цінність індивідуальної форми навчання полягає в тому, що вона забезпечує навчально-пізнавальну діяльність кожного студента, дозволяючи кожному з них працювати в посиленому для нього режимі. У процесі такої організації навчання викладач отримує можливість диференціювати навчальні завдання, враховуючи індивідуальні особливості студента і тим самим створювати сприятливі умови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів з недостатнім рівнем музичної підготовки, ліквідації прогалів в знаннях, а у студентів з високим рівнем – розширити і поглибити пізнання, вдосконалити їхні творчі вміння.

Музичні твори для індивідуальних занять повинні відповідати рівню внутрішньої зрілості студента, ступеню його підготовки. «Основою навчального матеріалу повинні стати твори, цінність яких перевірена виконавською і педагогічною практиками» [8, с. 137].

Індивідуальна форма процесу навчання диригуванню передбачає постійну апробацію знань, умінь і навичок в колективній формі навчання – з хоровим колективом школярів, навчальним хором курсу, або з добре підготовленим самодіяльним хором. Актуалізація творчих умінь учителя-диригента в класно-урочній системі школи є важливим напрямом диригентської діяльності. Ця апробація передбачає вихід вчителя на навчально-практичну роботу з класом для вивчення шкільного репертуару в той момент навчання диригуванню, коли рівень підготовки студента забезпечить педагогічний успіх. Таким чином, навчально-педагогічна практика студента забезпечує колективну форму навчання диригуванню.

Важливим моментом в організації колективної форми навчання диригуванню є вихід студента на роботу з хоровим колективом курсу в рамках навчальної дисципліни «Хоровий клас і практикум роботи з хором». Практика підтверджує, що з цією метою необхідно розрізняти «хоровий клас, як власне навчальний хор, та хоровий клас як дисципліну, що синтезує знання з усіх основних предметів диригентсько-хорової спеціалізації» [4, с. 4].



Таким чином, кожен викладач диференційовано, з урахуванням творчих можливостей колективу і рівня підготовки студента, підбирає хоровий твір, контролює процес самопідготовки, присутній на заняттях і разом зі студентом обговорює план роботи.

Залучення до процесу позакласної роботи базової школи передбачає роботу студента зі шкільними виконавськими колективами: хором молодших, середніх, старших класів, оркестрами, вокальними групами тощо. Результати такої колективної форми навчання диригуванню студент демонструє в процесі складання державного іспиту, обов'язковим елементом якого є диригування з хором та фрагмент роботи над хоровим твором, якій містить в собі написання анотації, розбір окремих партій, визначення труднощів та методів їх подолання тощо.

Моделювання диригентської діяльності студента на індивідуальних заняттях передбачає активні та інтерактивні форми колективного навчання диригуванню. У цьому процесі викладач сприяє формуванню творчих якостей майбутнього вчителя. «Позитивні якості студента перед викладачем розкриваються не відразу: поступово проявляється його обдарованість, інтелектуальний розвиток, внутрішня зрілість, ділові якості, працездатність, ініціативність та інше» [8, с. 137], – стверджує К. Ольхов. Тому формування такого творчого вміння педагога-музиканта, як слухати і чути партитуру, яку виконує хор, передбачає ряд етапів навчання. У зв'язку з тим, що в процесі вивчення диригування на індивідуальних заняттях відсутнє «живе звучання хору», вміння управляти колективним виконавством формується на зображенні і моделюванні цього процесу. Вихід на колективну форму навчання вимагає відповідної адаптації студента в колективі. З цієї цілю колективна форма передбачає:

- етап адаптації до звучання виконавського колективу;
- етап активного конструювання та моделювання з виконавським колективом;
- етап виконавської діяльності з колективом.

З метою адаптації студента до звучання хору викладач погоджує з керівником навчального хору твір, який включається в індивідуальний план студента. Цей твір вивчає хор і планується вихід студента для диригування. З цією метою під керівництвом викладача студент самостійно вивчає хоровий твір, готує дидактичні матеріали, встановлює план-графік роботи з колективом. В процесі роботи студента з виконавським колективом викладач фіксує всі позитивні і негативні сторони для подальшого аналізу і виправлення помилок. Аналіз роботи студента з хором, на думку К. Ольхова, повинен торкнутися питань: «як студент відчував себе перед колективом, як виявив свої знання партитури, як виконував план репетиції і яку ініціативу проявив, як користувався промовою, грою, співом, жестом, яким був темп роботи і т. ін.» [8, с. 158].

Репертуар, який використовується в диригентському класі, повинен включати обробки народних пісень, хори і пісні різних композиторів, хорові твори світової класики. У творах, що підбираються для студентів з різним рівнем розвитку, повинні бути відображені і сучасні проблеми нашого суспільства, і патріотична тематика, і пейзажна лірика, і загальнолюдські теми. Звертаючись до великого «багажу» творів, до різноманітних жанрів і стилів, національних і творчих індивідуальностей, технічних можливостей, розумний викладач використає все це для розвитку в студентів, з одного боку, технічних, з іншого – творчих навичок.

Особливе місце в процесі навчання диригуванню займає проблема формування творчого мислення. Дослідження показали, що послідовне поповнення систематизованими знаннями про музичне мистецтво в процесі навчання сприяє ефективному розвитку музично-образного мислення студентів. Однак догматичне засвоєння системи знань є недостатнім, необхідне гнучке і рухливе володіння засвоєними знаннями, фактами і поняттями, уміння застосовувати їх на практиці. «Здатність до узагальнень є показником вищого рівня розумового розвитку студентів і ґрунтується на такій якості мислення як системність знань», – зазначає М. Дадашева [4, с. 20].

Для ефективного розвитку творчого мислення студентів корисно використовувати метод інтерпретації музичного твору. При цьому потрібно, щоб теоретико-музичні й історико-культурні знання були узагальнені і творчо застосовувалися в інтерпретаційній діяльності студентів. Система завдань на уроках диригування повинна бути розрахована на розвиток творчого потенціалу студентів у процесі інтерпретування музичного твору, вона повинна дозволити поєднувати суб'єктивно-інтуїтивний і раціонально-логічний шляхи осягнення твору.

Досягнення високої педагогічної ефективності в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентської діяльності ускладнюється тим, що теоретичну основу складають знання та практичні вміння, які набуваються в процесі вивчення дисциплін музично-теоретичного, інструментально-виконавського та диригентсько-хорового циклів. У них можна знайти істотну різницю з точки зору того, що довузівська підготовка абітурієнтів в значній мірі відрізняється змістом освіти в тих навчальних закладах, де вони навчалися до вступу до закладу вищої освіти. Інакше кажучи, за рівнем довузівської музичної підготовки першокурсники мистецьких (музичних) факультетів є досить неоднорідними і це вимагає диференціації процесу навчання.

У дидактиці розрізняють два основних види диференціації навчання, а саме: зовнішню диференціацію, яка передбачає комплектування академічних колективів (груп, потоків і т.д.) згідно з визначеними суттєвими ознаками; і внутрішню диференціацію, яка передбачає врахування типологічних та індивідуальних особливостей всередині академічного колективу [8, с. 269–271]. В процесі застосування колективних форм навчання більш необхідною і, відповідно, більш ефективною на практиці є зовнішня диференціація. Однак в процесі навчання диригуванню на мистецьких (музичних) факультетах традиційно переважає індивідуальна форма навчання, в той час як в процесі вивчення багатьох дисциплін музично-



теоретичного циклу (гармонія, історія музики, сольфеджіо, поліфонія, аналіз музичних творів та ін.) переважають колективні форми навчання.

Процес пошуку шляхів підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентської діяльності диктує істину, що «індивідуальне навчання дозволяє максимально диференціювати навчальні завдання відповідно до їх змісту, а також контроль і оцінку результатів» [9, с. 119]. Ефективним педагогічним засобом досягнення поставленої мети є реалізація принципу диференціації згідно двох взаємопов'язаних ознак, а саме:

- відповідно до змісту і рівня довузівської музичної підготовки студентів;
- відповідно до змісту і складності дидактичних матеріалів, що використовуються у вигляді музичних творів, і, відповідно до них, навчально-виховних завдань, методів та інших характеристик навчального процесу.

Ступінь підготовленості студентів до вивчення диригування слід розглядати на трьох рівнях: «високий», «середній», «низький» (не означає «незадовільний»).

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, розвинені форми навчання диригуванню з реалізацією принципу диференціації процесу дозволяють на основі «Робочих навчальних програм» підвищити ефективність підготовки майбутніх педагогів-музикантів до диригентської діяльності в школі, сприяють розвитку та формуванню творчих здібностей, вмій та навичок під час навчання диригуванню.

Процес формування творчих навичок у студентів на уроках хорового диригування потребує значної роботи, перш за все в оволодінні практичними професійними навичками. Однак завдання предмета не вичерпуються лише вихованням у студентів умінь і навичок диригування, головна його мета – підготувати їх до самостійної творчої діяльності на основі розвитку креативного нестандартного мислення, вироблення аналітичних і дослідницьких якостей.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Л. Методика преподавания хорового дирижирования / Л. Андреева. – М.: Музыка, 1969. – 125 с.
2. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. – К.: Радянська школа, 1984. – 86 с.
3. Безбородова Л. А. Дирижирование / Л. А. Безбородова. – М.: Просвещение, 1985. – 89 с.
4. Дадашева М. Навыки и умения будущего учителя музыки общеобразовательной школы / М. Дадашева. – Баку: «Ширваннешр», 2002. – 107 с.
5. Димченко С. С. Диригування. Методика викладання: навч. Посібник / С. С. Димченко. – Рівне, 1997. – Ч. 1, 2. – 126 с.
6. Мархлевський А. Практичні основи роботи в хоровому класі / А. Мархлевський. – Київ: Муз. Україна, 1986. – 167 с.
7. Михаськова М. А. Особливості й проблеми музично-освітньої діяльності студентів музичних факультетів вищих закладів педагогічної освіти / М. А. Михаськова // Проблеми педагогіки музичного мистецтва: збірник науково-методичних статей / упор. О. Я. Ростовський. Ніжин: НДПУ, 2004. – С. 56–61.
8. Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники / К. Ольхов. – Л.: Музыка, 1984. – 321 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник / О. П. Рудницька. – Київ, 2002. – 210 с.



УДК 796.012.2-056.263

**Павло ГОРЕЛЕНКО**  
**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ**  
**ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач Шостак І. О.

*У статті обґрунтовано важливість розвитку координаційних здібностей у дітей з вадами слуху. Необхідність створення системи спеціальної освіти з фізичної культури в Україні, яка наблизилася б її до цивілізованого шляху вирішення проблем виховання дітей з фізичними вадами.*

**Ключові слова:** глухота, координаційні здібності, вдосконалення фізичних якостей.

**Постановка проблеми.** Одна дитина з тисячі народжується зі зниженим слухом. З віком кількість слабочуючих збільшується – вплив перенесених хвороб або лікування препаратами, які шкодять слуху. Якщо відновити втрачений слух неможливо, то глухоту дитини можна і потрібно компенсувати іншими засобами. Такими засобами є фізичні вправи, рухливі ігри.

Спорт для глухих – це стимул боротьби, самоствердження особистості, спосіб соціальної реабілітації. Займаючись тими ж видами спорту, виступаючи за тими ж правилами, що і звичайні спортсмени, при цьому маючи ослаблений слух, спортсмени досягають таких же результатів, що і звичайні, а часто виступають навіть краще їх, – чому є сотні прикладів [5].

Відомо, що порушення функції слухового аналізатора призводить до цілої низки вторинних відхилень і перш за все до затримки в мовному розвитку. Мова виступає як засіб взаємозв'язку людей з навколишнім світом. Порушення такого зв'язку призводить до зменшення обсягу одержуваної інформації, що позначається на розвитку всіх пізнавальних процесів, і тим самим впливає в першу чергу на процес оволодіння всіма видами рухових навичок.

Актуальність обраного нами дослідження полягає в тому, що координаційна неповноцінність розвитку дитини з вадами слуху може бути компенсована за рахунок додаткових занять фізичними вправами різної спрямованості. Тут слід відмітити, що заняття фізичними вправами забезпечують вирішення головної задачі фізичного виховання, а саме забезпечення оптимального розвитку фізичних якостей, які являють собою основу рухових здібностей людини.

**Аналіз досліджень і публікацій** показує, що особливості рухової діяльності дітей з вадами слуху породжуються цілим комплексом причин, однією з яких є порушення окремих функціональних систем організму. Найбільш частим випадком є недостатній розвиток вестибулярного апарату, яке призводить до зниження здібності до рівноваги. Дослідження Ф. Ф. Заседателева, 1994 р., які відносяться до значимості зорового сприйняття для виявлення здібності до збереження рівноваги, свідчить про часткове порушення вестибулярного апарату у 30% і повно мій відсутності його функцій у 4% глухих. Дана проблема розглядається у багатьох вчених таких, як Л. Г. Харитонова (2003), Н. Г. Байкіна (1992), Л. Д. Хода (2007) та багато інших [1, 2, 3, 4, 5].

**Мета статті** – обґрунтувати важливість розвитку координаційних здібностей у дітей з вадами слуху засобами фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу.** Антропометричні показники фізичного розвитку дітей з порушеннями слуху (зріст, маса, окружність грудної клітини) майже не відрізняються від антропометричних даних однолітків, які чуять. Для глухих і слабочуючих характерно поступальний, хоча і нерівномірний, фізичний розвиток. Дисгармонія у розвитку глухих проявляється в більш низькому, порівняно з нормою, рівнем розвитку фізичних якостей [4].

Особливо страждають через порушення слуху такі якості, як точність, рівновага і координація рухів, швидкісно-силові якості. Їх розвиток відбувається неоднаково. Швидкісно-силові якості відрізняються від норми незначно (відставання на 5-10%). Координація і точність руху глухих відстають від норми в більшій мірі (на 15-20%).

Функція рівноваги – одна з найскладніших. У ній беруть участь кілька аналізаторів (зоровий, вестибулярний, руховий і тактильний). У багатьох дітей з вадами слуху порушується діяльність вестибулярного апарату, що забезпечує збереження рівноваги в просторі. У глухих дітей рівень розвитку рівноваги відстає від норми в 3-5 рази. За деякими даними, глухі за показниками рівноваги поступаються не тільки тим, що чуять, але також сліпим і розумово відсталим [2].

Так, науковець Н. Л. Надеїна (1989) за допомогою спеціального дослідження виявила різні прояви вестибулярної дисфункції у 62% дітей, що мають порушення слуху. Навіть незначні порушення в роботі вестибулярного апарату викликають суттєві зміни моторики глухих. Разом з тим не можна не враховувати той факт, що кількість глухих, у яких виявляються своєрідні особливості в руховій сфері, перевищує число осіб, які страждають вестибулярними порушеннями [5].

Патологічний процес в слуховій системі змінює функцію вестибулярного апарату, а вестибулярні порушення в свою чергу впливають на формування рухової сфери. З точки зору фізіології про стан рухової



сфери можна судити за деякими неврологічним показниками. Дані, отримані в дослідженнях Н.І. Букун (1998), свідчать про те, що у 64% глухих є різкі зміни характерної відповіді і у 43% відзначено невиражене зняття гальмівного впливу кори головного мозку [4].

Тренування вестибулярної системи спеціально підібраними фізичними вправами підвищують функціональну стійкість вестибулярного аналізатора до впливу несприятливих факторів, пов'язаних з порушеннями внутрішнього вуха. Вестибулярна система, що знаходиться в стані підвищеного роздратування, функціонально адаптується до різних подразників (зокрема, до фізичних вправ), в зв'язку з чим її реактивність значно знижується (Машков В.М., 1995). Отже, можна припустити, що, впливаючи на вестибулярну систему, можна вплинути на слухове сприйняття [3].

Для глухих і слабочуючих школярів характерні наступні різноманітні порушення в руховій сфері, які необхідно враховувати при організації роботи:

- недостатньо точна координація і невпевненість в рухах;
- відносна сповільненість оволодіння руховими навичками;
- труднощі збереження статичної та динамічної рівноваги;
- низький рівень розвитку орієнтування в просторі;
- низький рівень розвитку силових якостей (особливо статичної і силової витривалості, а також сили основних м'язових груп – згиначів і розгиначів);
- уповільнена швидкість зворотної реакції;
- невиражене зняття гальмівного впливу кори головного мозку [7].

Результати досліджень показують, що більша частина (від 60 до 86%) глухих і слабочуючих юнаків 15-17 років мають ті чи інші порушення в поставі (сутулість, сколіоз, плоска грудна клітка), ожиріння, плоскостопість I і II ступеня та ін.

Традиційно складена система фізичного виховання для глухих і слабочуючих, як правило, не забезпечує вдосконалення фізичних якостей учнів [4].

У осіб з низькою вестибулярною стійкістю при дії різного роду прискорень, обертань, нахилів істотно порушується координація рухів, рівновага, знижується здатність до максимального прояву рухових якостей, просторового орієнтування. Слухове сприйняття краще на тому вусі, де менше вражений вестибулярний аналізатор. [2].

Тренування вестибулярної системи спеціально підібраними фізичними вправами підвищують функціональну стійкість вестибулярного аналізатора до впливу несприятливих факторів, пов'язаних з порушеннями внутрішнього вуха. Вестибулярна система, що знаходиться в стані підвищеного роздратування, функціонально адаптується до різних подразників (зокрема, до фізичних вправ), в зв'язку з чим, її реактивність значно знижується [4].

На якість основних рухів впливає недорозвинення кінестетичного контролю за виконуваних дією і відсутність слухового контролю. При виконанні дитиною будь-якого руху реалізуються функції виконання (руху) і функції стеження (тобто контролю за виконанням цього руху). Функція контролю здійснюється з опорою на зоровий аналізатор і слуховий. Значне місце відводиться пам'яті. Тільки після тривалих тренувальних вправ роль контролю переходить до виконуючого органу і регулюється за допомогою кінестетичних відчуттів [5].

У дітей з вадами слуху контроль з боку слухового аналізатора відсутній або дуже ослаблений. Кінестетична чутливість, яка повинна взяти на себе контроль рухів, сама страждає через зниження слуху. Це приводить до того, що навіть при виконанні побутових рухів діти з вадами слуху створюють зайвий шум, рухи у них уповільнені і неритмічні [7]. Багато дослідників відзначають у дітей з порушеним слухом нестійку ходу, утруднення у контролі рухів і орієнтуванням в просторі. При ходьбі у дітей з порушеним слухом помітна «шаркаюча» хода, широка постановка ніг, асиметричність кроків. Зазначені порушення супроводжуються похитування корпусу і підвищеною різкістю рухів кінцівок. Найбільш виражені помилки при ходьбі автоматично переносяться в біг. При бігу з'являється неекономічність роботи ніг. Деякі діти сильно нахилиються вперед, тому біг набуває характеру «падаючого». Вони не тільки широко ставлять ступні ніг, але і розгортають стопи назовні. Помилки виникають, компенсуючи бічні коливання, які є наслідком порушення функції вестибулярного аналізатора. Своєрідно виконують глухі діти стрибки. Результати стрибків у довжину і у висоту у глухих дітей не високі, в силу нераціональної техніки розбігу, пов'язаної з особливостями виконання бігу, а також через острах без опорного положення, поганої стійкості рівноваги, порушеної координації рухів [3].

Проаналізувавши отримані дані робимо висновки, що в умовах навчального закладу методика фізичного виховання глухих і слабочуючих юнаків заснована на застосуванні строго дозованих, локальних силових вправ включених в основні розділи програми, сприятиме не тільки ефект зростання силових якостей учнів, а й рухової підготовленості в цілому.

**Висновок.** Основне завдання адаптивного фізичного виховання навчити або скорегувати основні види рухів відносяться до розряду життєво важливих рухових умінь і навичок у дітей, що мають порушення слуху.

Необхідно навчити слабочуючих правильно і впевнено виконувати основні рухи в умовах, що змінюються в повсякденному житті. Доцільність використання вправ швидко-силової спрямованості підтверджується двома теоретичними положеннями:

1) до базових видів координаційних здібностей відносяться ті координаційні прояви, які необхідні при виконанні будь-яких дій (ходьба, біг, стрибки, навчальні та побутові дії);





2) підвищення рівня однієї фізичної здатності тягне позитивні зміни інших («позитивне перенесення»).

Слід відмітити, що в даному віці протікає динамічна морфологічна перебудова організму, стрімко проходить як психічний розвиток, так і адаптація до зовнішнього середовища фізіологічних систем, в сукупності також розвиваються руховий апарат та нервова система. Цей вік є найбільш сприятливим для розвитку життєвих навичок, вмій і здібностей дітей.

**Практична значимість** базується на науковому обґрунтуванні принципів індивідуального підходу до організації занять фізичною культурою серед дітей з вадами слуху середнього шкільного віку. Так як мова йде про дітей середнього і підліткового віку ефективність виховання і навчання залежить від врахування анатомо-фізіологічних особливостей учнів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зыкова Т.С., Соловьева Т.А. Обеспечение преемственности в системе дошкольного и начального образования детей с нарушением слуха // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Москва, 2007. Вип. 5. С. 5–11.
2. Иванычева О. Неслышащие дети первого полугодия жизни. Дошкольное воспитание. Москва, 2008. Вип. 5. С. 112–121.
3. Маркович М.М. Особенности дослідження інформації для спілкування з дошкільнятами з порушенням слуху. Київ: Дефектологія, 2008. Вип. 5. С. 60–67.
4. Могилева І. А. Настільна книга педагога-дефектолога. Ростов-на-Дону: Фенікс, 2007. 458 с.
5. Николаева Т. О комплексном психолого-педагогическом обследовании детей с нарушенным слухом // Дошкольное воспитание. 2005. Вип. 11. С. 38–49.

УДК 796.015.132

**Антон КЛЮЧНИК**

### **ШВИДКІСНО-СИЛОВА ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Філоненко О. В.*

*У статті розглядаються питання рівня швидкісно-силової підготовленості та фізичного розвитку підлітків. Показано, що врахування індивідуальних показників фізичного розвитку, а саме його гармонійності під час занять з фізичної культури позитивно впливає на підвищення рівня швидкісно-силової підготовленості.*

**Ключові слова:** швидкісно-силова підготовленість, гармонійність фізичного розвитку учнів.

**Постановка проблеми.** Оптимальний рівень загальної фізичної підготовленості є основою процесу фізичного вдосконалення людини. Удосконалення фізичного розвитку, а отже – зміцнення фізичного здоров'я відбуваються на основі розвитку властивих кожній людині фізичних якостей, особливо тих якостей, які сприяють покращенню загального рівня функціональних та адаптаційних можливостей її організму [2, с. 11].

Відомо, що високий рівень розвитку швидкісно-силових якостей у дітей забезпечує більш ефективне вдосконалення інших рухових здібностей, сприяє вдосконаленню трофічних та пластичних функцій організму, нормалізує діяльність систем кровообігу і дихання, покращує функціонування центральної нервової системи [3].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Практика фізичного виховання свідчить про те що загальна динаміка рухової і особливо швидкісно-силової підготовленості школярів за останні роки не тільки не поліпшується, а й має тенденцію до зниження. Загальний рівень розвитку фізичних якостей явно недостатній як для подальшої спортивної діяльності так і успішної майбутньої трудової діяльності [1–3]. Це викликає необхідність пошуку нових форм, засобів і методів фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи.

Вагомий внесок у вивчення проблем розвитку фізичних якостей школярів, зокрема розвитку швидкісно-силових якостей, здійснили плеяда відомих українських науковців, зокрема, В. Ареф'єв, Л. Волков, Г. Єдинак, О. Куц, Т. Круцевич, Л. Сергієнко, Б. Шиян та інші.

Необхідність пошуку нових шляхів організації занять диктується ще й лімітом навчального часу дітей та підлітків, їх переваженістю розумовою діяльністю з інших предметів і, як наслідок цього, – низька загальна рухова активність учнів, особливо при виконанні високо інтенсивних рухових дій, що необхідно при реалізації швидкісно-силової підготовки. Тому актуальним є пошук нових методичних підходів у вдосконаленні швидкісно-силових здібностей учнів середніх класів, тобто в тому віковому періоді, в якому розвиток швидкісно-силової підготовленості найбільш сприятливий.

**Мета статті** – розглянути особливості розвитку швидкісно-силових якостей підлітків із різним рівнем фізичного розвитку.

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

Дослідження проводилось на базі Комунального закладу «Навчально-виховне об'єднання № 6 «Спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів, центр естетичного виховання "Натхнення" Кіровоградської міської ради Кіровоградської області». Загалом до експерименту були задіяні 60 учнів 13–14 років. В процесі дослідження здійснювали вимірювання рівня розвитку швидкісно-силових якостей за виконанням вправ «Стрибок у довжину з місця», «Стрибок у довжину з розбігу», «Стрибок угору з місця» та «Метання набивного м'яча». Крім визначення загальних показників в учнів ми також досліджували розвиток швидкісно-силових якостей в залежності від їх фізичного розвитку. Фізичний розвиток вивчали за допомогою центильних таблиць.



В залежності від показників фізичного розвитку всіх обстежуваних було розподілено на дві групи: до першої увійшли особи, гармонійним фізичним розвитком, до другої – з дисгармонійним фізичним розвитком.

#### Результати дослідження та їх обговорення.

У таблиці 1. представлені дані середньостатистичних показників розвитку фізичних якостей учнів 13–14 років із різними даними гармонійності фізичного розвитку.

Середньостатистичний показник у визначенні швидкісно-силових якостей в хлопців за вправою «Стрибок у довжину з місця», виявився кращим у осіб з гармонійним фізичним розвитком, і становив  $166,1 \pm 2,4$  см, а у хлопців із дисгармонійним розвитком становив  $163,2 \pm 1,7$  см. Це на 1,8 % нижче, ніж у хлопців з гармонійним фізичним розвитком.

Таблиця 1.

Середні показники розвитку фізичних якостей в учнів 13–14 років

Групи обстежуваних	Тести			
	Стрибок в довжину з місця, см	Стрибок в довжину з розбігу, см	Стрибок вгору, см	Метання набивного м'яча
Хлопці з гармонійним розвитком	$166,1 \pm 2,4$	$357,8 \pm 4,9$	$32,4 \pm 1,6$	$544,9 \pm 7,1$
Хлопці з дисгармонійним розвитком	$163,2 \pm 1,7$	$351,6 \pm 1,7$	$31,4 \pm 1,2$	$515,4 \pm 10,9$
Достовірність	$1=0,99$	$1=1,22$	$1=0,50$	$1=2,2$
Дівчата з гармонійним розвитком	$160,75 \pm 2,3$	$315,0 \pm 6,5$	$32,0 \pm 1,2$	$501,0 \pm 8,7$
Дівчата з дисгармонійним розвитком	$158,1 \pm 2,1$	$305,0 \pm 1,7$	$29,1 \pm 0,6$	$491,9 \pm 8,3$
Достовірність	$1=0,85$	$1=1,51$	$1=2,23$	$1=0,84$

Аналізуючи результатами стрибка в довжину з місця дівчат із різним рівнем гармонійності фізичного розвитку встановлено, що кращими показниками характеризувалися дівчата з гармонійним фізичним розвитком порівняно з дівчатами з дисгармонійним фізичним розвитком.

Так, середньостатистичний показник виконання нормативу «стрибок в довжину з місця» у дівчат з гармонійним фізичним розвитком становить  $160,75 \pm 2,3$  см, а у дівчат з дисгармонійним фізичним розвитком –  $158,1 \pm 2,1$  см, що на 1,7% нижче, ніж у дівчат з гармонійним фізичним розвитком (Табл. 1).

При обробці отриманих результатів за допомогою критерію Стьюдента нами не виявлено достовірних відмінностей між показниками виконання вправи «стрибок у довжину з місця» окремо у хлопців та дівчат із гармонійним та дисгармонійним фізичним розвитком ( $1=0,85-0,99$  при  $p>0,05$ ).

Розглянемо детальніше отримані результати виконання нормативу зі «стрибка в довжину з розбігу» учнів 13–14 років із різною гармонійністю фізичного розвитку.

Спочатку розглянемо отримані дані хлопців. Середньостатистичний показник хлопців з гармонійним фізичним розвитком виявився на рівні  $357,8 \pm 4,9$  см, що на 1,8 % краще, ніж у групі хлопців із дисгармонійним фізичним розвитком ( $351,6 \pm 1,7$  см). У дівчат ми також спостерігали вищі показники виконання нормативу «стрибок в довжину з розбігу» у осіб із гармонійним фізичним розвитком, порівняно з дівчатами з дисгармонійним фізичним розвитком. Середньостатистичний показник стрибка в довжину з розбігу у групі дівчат з гармонійним фізичним розвитком становив  $315,0 \pm 6,5$  см, а у групі з дисгармонійним фізичним розвитком –  $305,0 \pm 1,7$  см. Цей показник на 3,3 % нижче, ніж у дівчат з гармонійним фізичним розвитком.

При обробці отриманих результатів за допомогою критерію Стьюдента нами не виявлено достовірних відмінностей між показниками виконання вправи «стрибок в довжину з розбігу» окремо у хлопців та дівчат з гармонійним та дисгармонійним фізичним розвитком ( $1=1,22-1,5$  при  $p>0,05$ ).

Інший показник за яким аналізували рівень розвитку швидкісно-силових якостей в учнів 13–14 років це виконання вправи «стрибок угору».

Хлопці з дисгармонійним розвитком не набагато, але гірше стрибали вгору порівняно з хлопцями гармонійного розвитку, відповідно:  $31,4 \pm 1,2$  см та  $32,4 \pm 1,6$  см. Різниця становила 3,2%. Отримані результати виявилися не достовірними ( $1=0,50$ ,  $p>0,05$ ).

При аналізі отриманих результатів дівчат можна відмітити, що вищими показниками характеризувалися дівчата з гармонійним фізичним розвитком, і з середньостатистичним показником  $32,0 \pm 1,2$  см. У групі дівчат з дисгармонійним фізичним розвитком середньостатистичний показник стрибка вгору становив  $29,1 \pm 0,6$  см що на 9,9 % нижче, ніж у групі дівчат з гармонійним фізичним розвитком (Табл. 1.).

Обробка отриманих результатів за допомогою критерію Стьюдента дозволяє нам стверджувати про достовірність різниць між показниками у групах дівчат з гармонійним та дисгармонійним фізичним розвитком ( $1=2,23$  при  $p<0,05$ )(Табл. 1.).



Остання вправа за якою ми вивчали рівень розвитку швидкісно-силових якостей 13–14 дітей – це вправа «Метання набивного м'яча».

Середньостатистичний показник хлопців з гармонійним фізичним розвитком виявився на рівні 544,9±7,1 см, що на 5,7 % краще, ніж у групі хлопців з дисгармонійним фізичним розвитком (515,4±10,9 см). У дівчат ми також ми спостерігали вищі показники виконання нормативу «стрибок в довжину з розбігу» у осіб з гармонійним фізичним розвитком, порівняно з дівчатами з дисгармонійним фізичним розвитком. Середньостатистичний показник стрибка в довжину з розбігу у групі дівчат з гармонійним фізичним розвитком становив 501,0±8,7 см, а у групі з дисгармонійним фізичним розвитком – 491,9±8,3 см. Цей показник на 1,8% нижче, ніж у дівчат з гармонійним фізичним розвитком (Табл.1.).

При обробці отриманих результатів за допомогою критерію Стьюдента встановлено, що між показниками стрибка у довжину з розбігу хлопців з гармонійним та дисгармонійним фізичним розвитком спостерігається достовірна різниця ( $t=2,2$  при  $p<0,05$ ). Між групами дівчат з гармонійним та дисгармонійним фізичним розвитком достовірних відмінностей не виявлено ( $t=0,84$ ,  $p>0,05$ ) (Табл.1.).

Другий етап дослідження швидкісно-силової підготовленості учнів 13–14 років проводився наприкінці березня 2016 року.

Тренувальні завдання спрямовані на виховання швидкісної сили при необхідності її вдосконалення застосовувалися на уроках з фізичної культури протягом 10 хв основної частини уроку у вигляді почергового поєднання виконання вправ «стрибок в гору з місця», «стрибок в довжину з місця», «стрибки на скакалці». Вправи виконуються 4–5 підходів з 1–1,5 хв перепочинком, в середньому темпі, з максимальною мотивацією до виконання. Подібні вправи пропонувалося виконувати в домашніх умовах у позаурочний час.

Результати дослідження фізичної підготовленості на різних етапах дослідження представлені у таблиці 2.

Таблиця 2.

Середні показники фізичної підготовленості на першому та другому етапах дослідження

Групи	Стрибок у довжину з місця, см			Стрибок у довжину з розбігу, см			Стрибок вгору, см			Метання набивного м'яча, см		
	II етап	I II етап	%	I етап	II етап	%	I етап	II етап	%	I етап	II етап	%
Хлопці (I)	166,1 ±2,4	172,4 ±2,2	+3,6	357,8 ±4,9	363,5 ±4,5	+1,6	32,4 ±1,6	32,9 ±1,4	+1,5	544,9 ±7,1	556,2 ±5,8	+2,1
Хлопці (II)	163,2 ±1,7	169,7 ±1,9	+3,5	351,6 ±1,7	358,2 ±1,8	+1,9	31,4 ±1,2	32,7±1,3	+4,1	515,4 ±10,9	536,9 ±8,7	+4,2
Дівчата (I)	160,75 ±2,3	165,7 ±2,1	+3,1	315,0 ±6,5	326,4 ±4,3	+3,6	32,0 ±1,2	32,3±1,1	+0,9	501,0 ±8,7	521,0 ±6,9	+4,0
Дівчата (II)	158,1 ±2,1	164,3 ±2,3	+3,9	305,0 ±1,7	325,7 ±1,8	+6,8	29,1±0,6	30,7 ±0,7	+5,5	491,9 ±8,3	515,2 ±7,6	+4,7

Примітка: хлопці (I) – з гармонійним фізичним розвитком; хлопці (II) – з дисгармонійним розвитком; дівчата (I) – з гармонійним фізичним розвитком; дівчата (II) – з дисгармонійним розвитком.

З таблиці 2. видно, що у всіх випадках наших порівнянь спостерігається покращення показників швидкісно-силової підготовленості на другому етапі дослідження. Так, в хлопців з гармонійним фізичним розвитком середній показник виконання вправи «стрибок в довжину з місця» покращився на 3,6% і становив 172,4±2,2 см; у хлопців з дисгармонійним розвитком збільшився на 3,5% і становив – 169,7±1,9 см.

Подібна ситуація спостерігається при аналізі отриманих даних фізичної підготовленості дівчат: у дівчат з гармонійним розвитком показник виконання вправи «стрибок в довжину з місця» покращився на 3,1 % і становив в середньому 165,7±2,1 см, а у дівчат з дисгармонійним фізичним розвитком відповідно покращився на 3,9 % і становив в середньому 164,3±2,3 см.

Аналізуючи отримані дані виконання вправи «стрибок у довжину з розбігу» на розвиток швидкісно – силових якостей можна відмітити, що на другому етапі у всіх групах спостерігається зростання цього показника. Так, у хлопців з гармонійним фізичним розвитком цей показник покращився на 1,6% і становив в середньому 363,5±4,5 см, у хлопців з дисгармонійним фізичним розвитком покращився на 1,9 % і становив в середньому 358,2±1,8 см.

У дівчат спостерігається також зростання показника швидкісно-силових якостей, але більш якісне. Так, у групі дівчат, в якій ми використовували диференційований підхід у розвитку швидкісно-силових якостей спостерігається зростання показника на 3,6%, тоді як в групі дівчат з гармонійним фізичним розвитком зростання на рівні 6,8%. Запропонована методика розвитку швидкісно-силових якостей позитивно сприяла покращенню показників виконання вправи «стрибок у довжину з розбігу» у дівчат.

Схожа ситуація спостерігається і при аналізі виконання вправи «стрибок вгору» у групах дослідження. Так, у хлопців з гармонійним фізичним розвитком показник виконання вправи збільшився на 1,5 % і становив в середньому 32,9 ±1,4 см, тоді як у хлопців з дисгармонійним фізичним розвитком цей показник покращився на 4,1% і становив в середньому 32,7±1,3 см. На нашу думку, таке велике зростання у групі з дисгармонійним фізичним розвитком можна пояснити тим, один учень на першому етапі зовсім не виконав



норматив, а після 12 занять уроків фізичної культури та достатній мотивації зумів виконати норматив до 4 см, чим і забезпечив значне зростання середньогрупового показника виконання цієї вправи (Табл. 2.).

У дівчат, яким було запропоновано диференційований підхід у вихованні швидкісно-силових якостей (дівчата з дисгармонійним фізичним розвитком) покращення показника виконання вправи «стрибок вгору» відбулося на 5,5 % і становив цей показник в середньому  $30,7 \pm 0,7$  см, тоді як у групі дівчат з гармонійним фізичним розвитком цей показник покращився на 0,9% і становив в середньому  $32,3 \pm 1,1$  см (Табл. 2.).

У всіх випадках наших порівнянь спостерігається покращення показників швидкісно-силової підготовленості на другому етапі дослідження за виконанням вправи «метання набивного м'яча». Так, в хлопців з гармонійним фізичним розвитком середній показник виконання цієї вправи покращився на 2,1% і становив  $556,2 \pm 5,8$  см; у хлопців з дисгармонійним розвитком збільшився на 4,2% і становив –  $536,9 \pm 8,7$  см.

Подібна ситуація спостерігається при аналізі отриманих даних фізичної підготовленості дівчат: у дівчат з гармонійним розвитком показник виконання вправи «метання набивного м'яча» покращився на 4,0 %, і становив в середньому  $521,0 \pm 6,9$  см, а у дівчат з дисгармонійним фізичним розвитком, відповідно, покращився на 4,7 % і становив в середньому  $515,2 \pm 7,6$  см.

На уроках з фізичної культури ми запропонували диференційований підхід у вихованні швидкісно-силових здібностей як у хлопців, так і у дівчат. У результаті можна спостерігати, що крім природного фізичного приросту показників швидкісно-силової підготовленості, покращення також спостерігалось у групі з дисгармонійним фізичним розвитком інтенсивніше порівняно з групою з гармонійним фізичним розвитком, як результат запропонованої методики. На нашу думку, це можливо пояснити, насамперед, підвищеною мотивацією до занять з розвитку швидкісно-силових якостей учнів із дисгармонійним фізичним розвитком [3, с. 112].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Відносно вищі показники приросту рівня розвитку швидкісно-силових якостей у групах учнів з дисгармонійним фізичним розвитком є результатом не лише природного розвитку цих якостей (як скоріше всього у групах учнів з гармонійним фізичним розвитком), але й позитивним впливом запропонованої нами методики їх розвитку. Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні методики розвитку швидкісно-силових якостей у підлітків з врахуванням динаміки їх фізичного розвитку.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ареф'єв В. Г. Фізична культура в школі (молодому спеціалісту): навч. посіб. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О. А., 2007. 248 с.
2. Волков Л. В. Система управління розвитком фізичних здібностей дітей шкільного віку в процесі занять фізичною культурою і спортом: автореф. дис. ... д-р пед. наук. Київ, 1988. 38 с.
3. Смирнова Т. В. Дифференцированный подход к воспитанию скоростно-силовых способностей и выносливости у девушек старшего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1985. 158 с.
4. Фізична культура в школі : 1–9 класи : методичний посібник / за загальною редакцією С. М. Дятленко. К.: Літера ЛТД, 2013. 352 с.

УДК 796.0154

**Костянтин КРАМАРЕНКО**

### **ТРЕНУВАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ВПЛИВ ГИРЬОВОГО СПОРТУ НА РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ОРГАНІЗМУ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)*

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

*У статті розглядається важливість заняття гирьовим спортом учнів середньої школи, розвиток фізичних якостей учнів, профілактика захворювань опорно-рухового апарату. Організація тренувально-розвивального процесу, удосконалення спортивних навичок. Проведений аналіз тренувально-розвивальної діяльності, узагальнення наукової, навчально-методичної літератури, щодо організації та проведення тренувального процесу.*

**Ключові слова:** *гирьовий спорт, розвиток, сила, витривалість, силова витривалість, тренувально-розвивальний процес, періоди підготовки, відновлювальні процеси.*

**Постановка проблеми.** Останнім часом значно погіршилась ситуація зі здоров'ям та працездатністю учнів школи: підвищується рівень загальної захворюваності та захворювань окремих органів і систем. В сучасних умовах стан здоров'я та загальний розвиток підростаючого покоління має надзвичайно важливе значення, адже від цього залежить розвиток суспільства в цілому. За результатами досліджень спостерігається кількісне зростання функціональних розладів, гострої та хронічної соматичної захворюваності, синдрому дезадаптації, вроджених вад розвитку, морфофункціональних відхилень, зростає число дітей-інвалідів. Викликає велику стурбованість і той факт, що збільшується кількість дітей з розладами психіки та поведінки.

У сучасній школі спостерігається високе навантаження та велика інтенсивність навчального процесу. У той же час навчальна діяльність учнів залишається неадаптованою до особливостей їх розвитку і необхідних оздоровчих процесів для відновлення і збереження здоров'я.

На сучасному етапі, в критичній ситуації, що склалася, однією з актуальних проблем є пошук дієвих факторів і методів здорового та розвивального впливу на школярів.

Відомо, що заняття гирьовим спортом сприяють розвитку сили, загальної та силової витривалості, координації рухів, високої фізичної працездатності, психологічних якостей та фізіологічних показників, що



в свою чергу може стати своєрідним підґрунтям для фізичної і психологічної реабілітації учнів, підвищення працездатності, адаптації та цілеспрямованості.

Сила – це здатність долати зовнішній опір або протидія опорі завдяки концентрованому напруженню м'язів [2].

Витривалість – здатність організму протистояти стомленню, що настає в різних умовах діяльності організму. Загальна витривалість виявляється у здатності організму витримувати фізичні навантаження середньої чи малої інтенсивності протягом тривалого часу [7].

Силова витривалість – головна фізична якість атлета, що займається гирьовим спортом [3].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Досвід підготовки в гирьовому спорті та аналіз науково – методичної літератури вказує на те, що існує значна кількість робіт присвячених розвитку фізичних якостей під час заняття гирьовим спортом, а саме: питанням розвитку загальної та спеціальної витривалості займалися Н. Марков, Ю. Виноградов, В. Швидкий. Процеси адаптації до розвитку фізичних якостей – В. Пилипко, А. Клименко. Питання інтенсивності тренувальних навантажень вивчали Г. Носов, А. Горбов.

Науковці: В. Кузнецов, 1972; К. Егер, 1975; Ю. Верхошанський, 1977; Л. Матвеев, 1977; А. Лапутін, В. Олешко, 1982; В. Платонов, 1984 відносять силову витривалість до силових якостей, інші, такі як І. Гуревич, 1976; Ю. Курамшин 1980; М. Набатнікова, 1983 до витривалості.

В праці В. Гомонова (2000) говориться про те, що є принципова різниця між класичними вправами гирьового спорту та важкої атлетики (мається на увазі поштовх та ривок). В гирьовому спорті вага снаряду постійна, а вправа виконується на протязі певного ліміту часу з максимальною кількістю повторень, у важкій атлетиці навпаки. Тому для вправ з гирьового спорту важливим є витривалість м'язового волокна, а не сила всього м'яза. Крім того під час виконання циклічних вправ з гирями супроводжується високою активністю окисних процесів організму [4].

Аналіз доступної наукової літератури дозволяє стверджувати, що є ряд досліджень, які стосуються занять важкою атлетикою та гирьовим спортом. Однак, досліджень, що стосуються розробок тренувально-розвивальних завдань та дозувань вправ з гирями для учнів середньої школи та їх вплив на розвиток організму виявлено вкрай мало. Тому по застосуванню тренувальних завдань були вивчені роботи з інших вікових груп і видів атлетизму (пауерліфтингу, важкої атлетики) [2].

Виявлені результати аналізу науково-методичної літератури та результати тестування фізичного розвитку учнів середньої школи в контексті сучасних потреб суспільства, дозволяє констатувати необхідність додаткових досліджень, які стосуються розробок для використання тренувально-розвивальних завдань і методик загально розвивальної та спеціальної підготовки учнів.

**Мета статті.** Вивчити особливості формування та розвитку витривалості, силових та координаційних фізичних якостей у дітей середнього шкільного віку засобами гирьового спорту, виявити вплив на підвищення працездатності організму.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Багато років більшість науковців дотримувалися думки про те, що підлітки та юнаки шкільного віку не мають необхідних біологічних передумов для занять атлетизмом, а силові вправи завдають шкоди зростаючому організму в здоров'ю школярів загалом. Сьогодні можемо спростувати цю тезу на прикладі різних атлетичних видів спорту [6].

Останні дослідження показали, що заняття гирьовим спортом сприяє зміцненню з'єднуючих та опорних тканин, покращує будову тіла, поставу, фізичну продуктивність на всіх рівнях.

Результати проведеного дослідження з учнями середньої ланки Цвітненської філії КЗ «Красносільське НВО» (2019–2020 р.р.) доводять, що регулярні заняття гирьовим спортом покращують показники функціонального стану учнів. Гирьовий спорт є універсальним засобом подолання малої рухливості дітей. Вправи з гирями зміцнюють хребет і всю кісткову систему організму, що в майбутньому попереджує виникненню захворювань опорно-рухового апарату, зміцнює м'язи плечей, нижньої частини спини, стегон, м'язи всього організму в цілому, сприяє подоланню стомленості, зміцнює та нормалізує роботу серцево-судинної системи організму.

Заняття гирьовим спортом покращує роботу центральної нервової системи і загальний психофізичний стан організму, адже, завдяки навантаженню м'язів знімається нервово напруження, вправи з гирями є засобом профілактики проблем з ендокринною системою, спалюють в організмі зайвий жир. Беззаперечним є вплив занять гирьовим спортом на формування свідомості здорового способу життя школярів; такі заняття завжди викликають позитивні емоції, покращують самопочуття, підвищують активність і комунікабельність, комфортність, сприяють емоційній рівновазі. Це формує позитивне ставлення, як до фізкультури в цілому, так і до загального саморозвитку на інших рівнях (науковий, культурний то що.).

Для реалізації поставлених оздоровчих та тренувально-розвивальних завдань засобами гирьового спорту для школярів середньої ланки необхідно враховувати будову тіла, індивідуальні фізіологічні та фізичні можливості, в ході занять дотримуватись основних принципів атлетичної підготовки – це систематичності і поступовості, тобто, поступово нарощувати як кількість повторень так і масу снарядів. Обов'язково використовувати етапи відновлення, як під час тренування, так і в період між тренуваннями, потрібно використовувати природні, педагогічні, медико-біологічні засоби відновлення.

Надзвичайно важливо звернути увагу на режим дня та харчування. Під час виконання вправ з гирями потреба організму в мінералах, вітамінах, жирних кислотах та білку зростає, саме тому потрібно контролювати споживання їжі для того, щоб вчасно поповнювати запаси витрачені організмом під час тренувального процесу.



Під час тренувально-розвивального процесу було помічено, що учні середньої школи надають перевагу динамічним вправам, комплексам вправ та асиметричним вправам з двома гириями. Це пов'язане з особливостями психологічного розвитку даного віку. Найоптимальніші вправи та комплекси будуть детально описані в майбутніх методичних виданнях. Це вправи, які виконуються довгим циклом: поштовх однієї гирі довгим циклом, жим однієї гирі довгим циклом, ривок довгим циклом. З асиметричних: маятниковий жим, почерговий поштовх, маятниковий ривок, підриг однієї гирі і взяття в стійку – другою ривок. Надзвичайно важливим є часта зміна тренувальної діяльності, адже довгі монотонні виконання однієї і тієї ж вправи приводять до швидкої психологічної стомленості та зниженню зацікавленості у виконанні поставлених завдань. Саме тому тренувально-розвивальний процес на початковому етапі був побудований по коловому методу: 1-й учень відпрацьовував вправу з гириями, 2-й спостерігав та розминався без обтяжень (той, що чекав своєї зміни), 3,4-й (ті, що виконали черговий підхід) змінювали вправи з гириями на гру в настільний теніс, вкидання баскетбольного м'яча в кошик, метання дротиків, жонгливання футбольного м'яча. Це дозволило запобігти стомленості, як м'язової так і психологічної, що в свою чергу зберегло зацікавленість в даному виді спорту.

Після освоєння техніки виконання вправ з гириями (це зайняло 2 місяці) почали вивчати техніку дихання (1 місяць), далі до тренувань було включено штангу, так, як вправи зі штангою, а саме, підриг штанги з подальшим взяттям в стійку в положення висячи, станова тяга, ривок штанги, присід зі штангою, жим сидячи та лежачи, виявили великий продуктивний вплив на вдосконалення виконання вправ з гириями: покращилась фіксація гирі в усіх положеннях, покращилися силові показники, що полегшило перехід до вправ з гириями більшої ваги.

Найважливішим результатом річного циклу тренувань, вважаємо відсутність травматизму та успіхи на змаганнях різного рівня. Найбільших успіхів в змаганнях з гирьового спорту досягли учні 9 кл. Гребенюк Артем (2004 р. н.), Левіцький Едуард (2005 р. н.), Головатий Богдан (2005 р. н.).

Досягнення одного з найкращих наших вихованців Артема Гребенюка за перший рік тренувань:

1. Відкритий чемпіонат м. Київ, вагова категорія до 60 кг, вправа поштовх довгим циклом двох 16 кг, 51 поштовх, 1 місце;
2. Чемпіонат України серед юнаків 2002-2004 року, категорія до 60 кг, двоборство, гирі 24 кг, 58 повторень, 3 місце;
3. Міжнародний турнір пам'яті В.М.Махно, категорія до 60 кг, поштовх довгим циклом однієї гирі 24 кг. 75 повторень, 1 місце, та виконаний норматив кандидата в майстри спорту;
4. Онлайн-ліга гирьового спорту України (В умовах карантину) ривок довгим циклом гиря 16 кг. 221 повторення, 3 місце;
5. Онлайн-ліга гирьового спорту України, поштовх довгим циклом 5 хвилин гирею 16 кг. 70 повторень, 1 місце;
6. Онлайн-ліга гирьового спорту України, ривок гирі 16 кг. 5 хвилин, 120 повторень, 1 місце;
7. Онлайн-ліга гирьового спорту України, поштовх довгим циклом гирі 16 кг. 10 хвилин без змін рук, 106 повторень, 3 місце;
8. Онлайн-ліга гирьового спорту України, ривок довгим циклом гирі 16 кг. 30 хв. з довільною зміною рук, 352 повторень, 3 місце;
9. Онлайн-ліга гирьового спорту України, ривок довгим циклом гирі 16 кг. 10 хвилин без змін рук, 140 повторень, 3 місце;
10. Онлайн-ліга гирьового спорту України, поштовх гирі 24 кг. 15 хв. з довільною зміною рук, 140 підйомів, вагова категорія до 75кг, 3 місце серед дорослих;
11. Онлайн-ліга гирьового спорту України, поштовх гирі 24 кг. 15 хв. з довільною зміною рук, 140 підйомів, 1 місце;
12. Онлайн-ліга гирьового спорту України, ривок гирі 16 кг. естафета (+Головатий Богдан) зміна учасника кожні 2 хв. 30 хвилин, 694 підйоми, 1 місце;
13. Онлайн-ліга гирьового спорту України, поштовх довгим циклом гирі 20 кг. з довільною зміною рук, 208 повторень, 1 місце;
14. Онлайн-ліга гирьового спорту України, «гирьовий тріатлон, гиря 20 кг. з довільною зміною рук, 237 повторень, 2 місце серед дорослих;
15. Всеукраїнські змагання кубок «Ядрового герцю» - Козацька слава серед школярів, закладів загальної середньої освіти і ДЮСШ, юнаків та дівчат, м. Запоріжжя, двоборство, гирі 16кг, вагова категорія до 70кг, 337 повторень, 2 місце;
16. Онлайн кубок світу серед дорослих, аматори, вагова категорія до 63 кг, ривок гирі 24 кг. 10 хвилин з однією зміною рук, 91 повторення, 1 місце.

Виступи юнаків можна побачити в соціальній мережі facebook за посиланням – (<https://www.facebook.com/groups/910706432775314>) та на YouTube - каналі Kostyantyn Kramarenko ([https://www.youtube.com/channel/UCmCpFKMmZAgP3pD\\_8ccg2cw?view\\_as=subscriber](https://www.youtube.com/channel/UCmCpFKMmZAgP3pD_8ccg2cw?view_as=subscriber))

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Встановлено, що під час виконання вправ з гириями найбільше розвивається така фізична якість, як витривалість. Виявлено, під час тренувального процесу змінюються компоненти витривалості: на початковій стадії підготовки розвивається загальна витривалість, далі розвивається силова витривалість, на заключному етапі – спеціальна витривалість.



Виявлені та зафіксовані факти того, що заняття гирьовим спортом сприяють покращенню та розвитку фізичних якостей організму дітей, формують свідомість здорового способу життя школярів, вкотре спростовують позиції противників використання гирьового спорту, як тренувально-розвивального так і оздоровчого засобу у шкільному віці.

Результати досліджень показують, що гирьовий спорт, як і інші атлетичні види спорту мають великий оздоровчий потенціал, який при правильному використанні з урахуванням індивідуальних особливостей кожного організму дитини зможе запобігти виникненню захворювань опорно-рухового апарату та серцево-судинної системи.

Дані проведеного анкетування для батьків учнів, що тренуються, та вчителів, які викладають для них шкільні предмети, свідчать про те, що в дітей значно збільшилась працездатність, опір організму до застудних хвороб, покращилися комунікативні навички, на уроках почали більш старанніше виконувати завдання, виявляти більшу зацікавленість шкільними предметами. Також, згідно опитування, в дітей покращилась поведінка. Судячи з останніх досліджень можна припустити, що заняття гирьовим спортом не лише формують і вдосконалюють фізичні якості організму, а й психологічні.

Дані дослідження настановлюють на думку, що потрібно провести дослідження ширшого масштабу та встановити розвиваючий, формуючий, профілактичний та виховний вплив гирьового спорту на підростаюче покоління.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М., 1975. – 150 с.
2. Магльований, А.В. – Вплив занять гирьовим спортом на фізичний розвиток курсантів вищих навчальних закладів МВС України / А.В. Магльований, Р. В. Михальчук, В.В. Бондаренко, С.М. Безпалый / Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Фізичне виховання і спорт. – 2016. – Вип. 24. – С. 34-37.
3. Гайдук І. Атлетична гімнастика в системі фізичного виховання дітей старшого шкільного віку / І. Гайдук // Молода спортивна наука України: 36. наук. праць. Вип. 10: У 4-х т. Львів: НВФ "Українські технології", 2006. Т. 1. С. 141-144.
4. Гомонов В.Н. Индивидуализация технической и физической подготовки спортсменов-гиревиков различной квалификации: автореф. дис. канд. пед. наук. – Смоленск: СГИФК, 2000. – 26 с.
5. Дворкин Л. С., Дворкина Н. И., Кошкарев С. С. Влияние занятий атлетической гимнастикой во внеурочное время на физическое состояние школьников 12-14 лет. Ученые записки Университета им. П. Лесгафта. 2018. № 7 (161). С. 66-70.
6. Зыков П. Ю. Формирование здорового образа жизни подростков средствами физической культуры (на примере занятий тяжелой атлетикой). / П.Ю. Зыков Студенческий научный форум-2015: VII Международная студенческая научная конференция. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015016236>.
7. Лаврентьев О.М. Особливості організації тренувального процесу в гирьовому спорті / О.М. Лаврентьев, Ю.О. Лаврентьева // Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / фізична культура і спорт / Випуск 3 (58) 15 – Київ: видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 70-73.
8. Михальчук Р.В. Застосування техніки виштовхування гирь спортсменами-гирьовиками з упором ліктями у важкоатлетичний пояс / Р.В. Михальчук, В.Я. Андосейчук, К.В. Пронтенко, В.В. Пронтенко // серія 15 Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / фізична культура і спорт / випуск 3(58)15 – Київ: видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 79-82.
9. Ніколаєв С. Оздоровча спрямованість засобів атлетичної гімнастики для юнаків старшого шкільного віку. / С. Ніколаєв, В. Войтович // Фізичне виховання і спорт: молодіжний наук. вісник. Луцьк, 2013. Вип. 9. С. 85-88.
10. Пилипко В.Ф. Адаптационные проявления у спортсменов-гиревиков при развитии физических качеств силы и выносливости / В.Ф. Пилипко, А.И. Клименко, О.В. Трубицына // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – Харьков: ХГАДИ (ХХПИ). – 2002. – № 7. – С. 14-18.
11. Стеценко А. І. Пауерліфтинг. Теорія та методика викладання: Навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / А. І. Стеценко. – Черкаси: Вид. відділ ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 460 с
12. Терещенко В. І. Гирьовий спорт – ефективний засіб загальної фізичної підготовки / В. І. Терещенко, Лавриненко О. М. – Ірпін, 2014 – 232 с.
13. Тимочко О. І. Зміцнення здоров'я та формування потреби у здоровому способі життя школярів засобами важкої атлетики. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2018. Вип. 1 (42). С. 234-237.

УДК: 796.051

**Віталій ЛІСОВИЙ**

### **НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ШВИДКІСНО-СИЛОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЛЕГКОАТЛЕТІВ-СПРИНТЕРІВ**

*(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)*

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

*У статті обґрунтовано сучасні уявлення про основи швидкісно-силової підготовки легкоатлетів-спринтерів як домінуючого напрямку ефективної підготовки спортсменів даної спеціалізації на основі аналізу літературних даних визначені методичні основи побудови тренувального процесу зазначеного напрямку підготовки*

***Ключові слова:** легкоатлетичний спорт, спринт, швидкісно-силова підготовка, розвиток швидкісно-силових здібностей*

#### **Постановка проблеми.**

Легкоатлетичний спорт включає десятки окремих видів, кожен з яких має свої особливості техніки та методики тренування. Спринтерські бігові дистанції є своєрідною візитівкою бігу.

Оскільки вважаються найбільш видовищними. За зовнішньою легкістю та красою рухів бігуна-спринтера криються напружені багаторічні тренування, які дозволяють максимально розвинути природні задатки та демонструвати феноменально високі досягнення. Подальше зростання спортивних досягнень в спринті пов'язується фахівцями з пізнанням закономірностей швидкісно-силової підготовки спортсменів.

Велика значущість спринтерських дисциплін визначає інтереси науковців по всій проблематиці багаторічної підготовки спортсменів-спринтерів. Але відсутність інноваційних рекомендацій з використання



різних методик швидкісно-силової підготовки спринтерів різних кваліфікацій, віку є очевидною. У зв'язку з цим вивчення ефективних шляхів розвитку швидкісно-силової підготовки становить значний науковий та практичний інтерес.

#### **Аналіз досліджень і публікацій.**

Швидкісно-силова підготовка є домінуючою складовою сучасного тренувального процесу спринтера.

Під швидкісно-силовою підготовкою розуміють ефективне поєднання засобів та методів спрямованого розвитку швидкості і сили [1, 10].

Таким чином швидкісно-силові здібності є специфічним поєднанням швидкості та сили, котрі дозволяють досягати максимального м'язового напруження за мінімальний проміжок часу [3].

В основі швидкісно-силових здібностей покладені функціональні властивості нервово-м'язової системи, які дозволяють робити рухові дії із значними м'язовими напруженнями, що потребують максимальної швидкості рухів [5].

Саме тому під терміном «швидкісно-силові здібності» розуміють здатність людини до прояву м'язових зусиль максимальної потужності у найменших проміжках часу, при збереженні оптимальної амплітуди рухів [4]. Швидкісно-силові здібності це не механічне поєднання швидкості і сили. Максимум силового напруження досягається в м'язах при відносно повільному їх скороченні, а максимальна швидкість рухів в умовах мінімального впливу обтяження. Діапазон проявів швидкісно-силових здібностей буде знаходитись між діями першого (силового) та другого (швидкісного) максимумів [1].

Швидкісно-силові якості характеризуються не граничним напруженням м'язів. Вони проявляються в рухових діях у котрих необхідна значна сила м'язів та значна швидкість рухів. За приклад може слугувати відштовхування у горизонтальних та вертикальних стрибках, фаза фінального зусилля у легкоатлетичних метаннях та ін. У стрибкових вправах буде домінувати швидкісний компонент, а в металевих – силовий [2, 4].

Отже швидкісно-силові здібності – це здатність людини до прояву гранично можливих зусиль у найкоротший проміжок часу при умові дотримання оптимальної амплітуди рухів. Цю здатність називають також «вибуховою силою» [8].

Вважається що швидкісно-силові якості прямо залежать від трьох основних чинників

- 1) від стану нервово-м'язового апарату;
- 2) від абсолютної сили м'язів;
- 3) від здатності м'язів до швидкісного наростання зусиль на початку руху.

Саме зазначенні чинники обумовлюють наступну структуру швидкісно-силових якостей [7].

1. Абсолютна сила.  
2. Стартова сила – здатність до швидкісного розвитку робочого зусилля у початкових моментах напруження.

3. Прискорююча сила – здатність м'язів до швидкісного нарощування робочого зусилля в умовах початку їх скорочення.

4. Абсолютна швидкість скорочення м'язів.

У проявах швидкісно-силових якостей провідне місце посідає градієнт сили, тобто приріст сили за одиницею часу.

Характеризуючи швидкісну складову у швидкісно-силових вправах науковці виділяють швидкість загальну і спеціальну.

Основні форми проявів швидкісних здібностей, тобто комплексна швидкість рухів, частота рухів і швидкість реакції залежать від рівня володіння спортивною технікою. Формування оптимальної структури рухів, а саме:

- вірне розташування загального центра маси тіла;
- локальний та загальний вектор зусиль;
- біомеханіка прискорення важелів;
- раціональне використання інерційних сил та ін.

Всі перелічені чинники дозволяють виконувати рухи набагато швидше. Але швидкість рухів в спринті виконується переважно з проявами більшої м'язової сили, зокрема «вибухової» та швидкої сили.

Вибухова сила відображає здатність людини виконувати рухові дії, досягаючи максимальних показників сили у найкоротший час. Вибухова сила може бути схарактеризована через два компоненти – стартову силу та силу пришвидшення.

*Стартова сила* – це здатність м'язів до швидкого розвитку робочого зусилля в умовах їх початкового скорочення.

*Сила пришвидшення* – це здатність м'язів до швидкості нарощування робочого зусилля в умовах їх початку скорочення [5].

Розглянуті елементи структури швидкісно-силових здібностей є спадковими нервово-м'язового апарату людини та використовуються в проявах швидкісно-силових здібностей по-різному, в залежності від зовнішніх умов [8].

Звідси загальна закономірність у виявах швидкісно-силових здібностей полягає у тому, що чим менший опір руху та його тривалість, тим більшу роль відіграє абсолютна швидкість рухів і стартова сила і навпаки [5, 6].

**Мета статті** полягає у спробі теоретичного обґрунтування методичних основ побудови тренувального процесу швидкісно-силової підготовки для легкоатлетів-спринтерів масових розрядів.

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





На основі наведеного аналізу доступної науково-методичної літератури була розроблена методика розвитку швидкісно-силових здібностей легкоатлетів-спринтерів масових спортивних розрядів.

Особливостями реалізації нашої методики було наступне:

1. При використанні відібраних спеціально-підготовчих вправ швидкісно-силової спрямованості навантаження підбиралось емпірично на основі методу індивідуально дозованих навантажень. Таким чином, щоб потужність рухів поєднувалась на високому рівні проявів силових і швидкісних можливостей.

2. Питома вага силового та швидкісного компонентів регламентувались зовнішніми умовами виконання кожної базової спеціально-підготовчої вправи.

3. Для формування тренувального ефекту кожен тижневий початок циклу тренувань був спрямований на акцентований розвиток швидкісно-силових здібностей.

4. З метою максимального наближення режимів тренувальної роботи до функціональних параметрів моторики змагальної діяльності спринтера широко застосовувались ті спеціальні швидкісно-силові вправи, котрі мали риси структурно-функціональної схожості зі змагальними вправами в цілому, або їх окремих частинами.

5. Конструювались нові спеціально-підготовчі вправи, які відрізнялись за зовнішніми ознаками та дозволяли створювати такі режими роботи м'язів, що готували спринтера до підвищених можливостей у проявах швидкісно-силового потенціалу кожного спортсмена.

Таблиця 1.

Засоби та спрямованість швидкісно-силової підготовки спринтера

Варіанти	Характеристики	Приклади
1	2	3
Потужність	Максимальна потужність в ергометричних тестах	Тести тривалістю до 20 с
Вибухова сила	Старти та прискорення	З опором (з амортизатором, у гору, на піску)
	Короткі стрибки (1 – 5 разів)	У довжину, потрійні, п'ятерні
	Кидки (різноманітні форми)	Медицинбол, ядро, вага
Швидкісна сила	Спринтерські прискорення	З опором (амортизатор)
Динамічна сила	Вправи з грифом від штанги	Вистрибування з напівприсіду, випади, скоки з опором, сходження на лаву / тумбу
Пліометрична сила	Середні стрибки (до 30 м)	Скоки (на лівій / правій нозі)
	Вертикальні стрибки (реактивна сила)	Стрибки через бар'єри на двох ногах

Апробація створеної методики в умовах формуального педагогічного експерименту показала статистично достовірні показники підвищення рівня швидкісно-силової підготовленості легкоатлетів-спринтерів в дослідній експериментальній групі.

#### Висновки:

1. Сучасна методика розвитку швидкісно-силових здібностей легкоатлетів-спринтерів має базуватися на наукових закономірностях та специфічних рисах тренувального процесу.

2. Підбір спеціальних засобів та методів підвищення швидкісно-силової підготовленості потребує диференційованого підходу навіть на рівні масових розрядів.

3. Розвиток швидкісно-силових здібностей передбачає системну напружену багаторічну тренувальну роботу.

#### Перспективи подальших досліджень.

Вбачаємо у пошуку критеріїв індивідуалізації тренувальних навантажень, що акцентовано розвивають швидкісно-силові здібності бігуна-спринтера.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артюшенко О.Ф. Основи спортивної підготовки: Навч. Посібник / О.Ф. Артюшенко, Л.В. Сіренко. – Черкаси: Брама – Україна, 2006. – 416 с.
2. Бальсевич В.К. Конверсия высоких технологий спортивной подготовки как актуальное направление совершенствование физического воспитания и спорта для всех / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1993. – №4. с.21 – 22..
3. Борзов В.Ф. Моделирование техники бега с низкого старта спринтеров высокой квалификации: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / В.Ф. Борзов; КГИФК. – К., 1980. – 24 с.
4. Волков В.М. К вопросу о предпосылках развития двигательных способностей / В.М. Волков // Актуальные проблемы совершенствования системы подготовки спортивных резервов. М., 1994. – с. 135–137.
5. Верхошанский Ю.В. Основы специальной силовой подготовки в спорте / Ю.В. Верхошанский. – М., Физ, 1970. – 253с.
6. Годик М.А. Сравнительный анализ кинематики спринтерского и барьерного бега десятиборцев и легкоатлетов-специалистов / М.А. Годик, М.Ю. Стрижак, К.Н. Антонов // Теория и практика физической культуры. – 1993. – №2. – с.39-43.
7. Искра Януш Современная тренировка в барьерном беге / Януш Искра. – Польская ассоциация лёгкой атлетики, М.: 2014. – 88 с.
8. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера. Наука побеждать / Н.Г. Озолин. – М.: Астрель: АСТ, 2006. – 863с.
9. Сергиенко Л.П. Основы спортивной генетики: Учеб. пособие. / Л.П. Сергиенко. – К.: Высшая школа, 2004. – 631 с.
10. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина I / Б.М. Шиян. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. – 248 с.



УДК 37.037

Владислав ЛОГВІНЕНКО

**ЗНАЧЕННЯ БАСКЕТБОЛУ ЯК ЗАСОБУ ЗМІЦНЕННЯ І ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ***(студент II курсу другого (магістерського рівня) вищої освіти  
факультету фізичного виховання)**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Логвінова Я. О.*

*У статті розглядається ефективність впливу засобів ігрових видів спорту, і зокрема баскетболу, на фізичну підготовленість школярів, їх розвиток та стан фізичного здоров'я дітей молодшого шкільного віку, виховання моральних та вольових якостей, правил соціальної поведінки, формування необхідних і корисних у повсякденному житті та праці рухових умінь і навичок.*

**Ключові слова:** *спортивні ігри, баскетбол, фізична підготовленість, спритність, швидкість, витривалість, гнучкість, сила.*

**Постановка проблеми.** В умовах інтенсифікації учбового навантаження у школі актуалізується проблема збереження і зміцнення здоров'я школярів, оскільки головним завданням системи освіти в Україні проголошується «виховання людини в душі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності [4, с.43].

Найбільший інтерес на уроках фізичної культури школярі проявляють до занять рухливими іграми, бо гра є провідною формою діяльності, що забезпечує всебічний розвиток. Рухливі ігри являють собою першу доступну для молодших школярів форму діяльності, яка передбачає свідоме відтворення навички рухів [7].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Чимало дослідників констатують той факт, що рухлива гра є засобом гармонійного розвитку дитини, допомагає формувати позитивні взаємовідносини, є запорукою благополучного емоційного стану [1].

На думку Л.П. Матвеева, серед фізичних вправ, як оздоровчих засобів, найбільш ефективними і дієвими є спортивні ігри. На думку Ж.Л. Козіної граючись, діти засвоюють життєво необхідні рухові навички і вміння, у них виробляється сміливість, воля і кмітливість. У цей період ігровий метод посідає провідне місце, набуває характеру універсального методу фізичного виховання.

**Мета статті** полягає у аналізі педагогічних можливостей баскетболу як засобу фізичного виховання та атлетичної гри у підвищенні фізичної підготовленості учнів, стану їх фізичного здоров'я.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Сучасний стан процесу фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку характеризується недостатньою ефективністю. Програми з фізичного виховання, що використовуються в школах, зорієнтовані на використання протягом навчального дня загальних форм і видів рухової діяльності, які не повною мірою сприяють ефективному розвитку більшості фізичних якостей, а отже рівню фізичної підготовленості і, як результат, високому рівню фізичного здоров'я школярів.

Поряд з тим, спортивні ігри, як один із засобів фізичного виховання, мають значний потенціал у даному напрямі. Серед великої кількості спортивних ігор у державній програмі з фізичного виховання для загальноосвітніх навчальних закладів представлені наступні ігрові види спорту, зокрема, волейбол, футбол, гандбол, баскетбол, регбі. Але особливе місце серед названих ігрових видів спорту належить баскетболу.

Популярність гри забезпечується тим, що вона здійснює винятковий за глибиною і різноманітністю впливу засіб загальної фізичної підготовки, з допомогою якого прекрасно удосконалюються сила, швидкість, витривалість, спритність школярів.

Баскетбол – є одним із найпопулярніших видів спорту, що займає провідне місце у світі та в Україні.

Батьківщиною баскетболу прийнято вважати Сполучені штати Америки. Гра була придумана в грудні в 1891 році в учбовому центрі Християнської молодіжної асоціації в Спрінгфілді, штат Массачусетс. Аби оживити урок по гімнастиці, молодий викладач, доктор Джеймс Нейсміт придумав нову гру. Він прикріпив до перил балкона дві фруктові корзини без дна, в яких потрібно було закидати футбольний м'яч (звідси назва basket-корзина, ball-м'яч).

Через рік Д. Нейсміт менше ніж за годину, сидячи за столом в своєму офісі розробив перші баскетбольні правила:

1. М'яч може бути кинутий в будь-якому напрямі однією або двома руками.
2. По м'ячу можна бити однією або двома руками в будь-якому напрямі, але ні в якому разі кулаком.
3. Гравець не може бігати за м'ячем. Гравець повинен віддати пас або кинути м'яч в корзину з тієї точки, в якій він його зловив, виключення робиться для гравця що біжить на хорошій швидкості.
4. М'яч повинен стримуватися однією або двома руками. Не можна використовувати для утримання м'яча передпліччя і тіло.
5. У будь-якому разі не допускаються удари, захвати, утримання і штовхання противника. Перше порушення цього правила будь-яким гравцем, повинно фіксуватися як фол (брудна гра); другий фол дискваліфікує його, поки не буде забитий наступний м'яч і, якщо був очевидний намір травмувати гравця, на всю гру, жодна заміна не дозволяється.
6. Суддя повинен стежити за діями гравців і за фоломи, а також повідомляти рефері про три підряд допущених фолох. Він наділяється владою дискваліфікувати гравців згідно правилу 5.
7. Рефері повинен стежити за м'ячем і визначати, коли м'яч знаходиться в грі (в межах майданчика) і коли вирушає в аут (за межі майданчика), яка із сторін повинна володіти м'ячем, а також виконувати будь-які інші дії, які зазвичай виконують рефері.



Нова гра виявилася настільки цікавою і динамічною, що в 1894 р. у США були видані перші офіційні правила.

Гра в баскетбол відрізняється високою активністю, потребує прояву різносторонніх фізичних, моральних та вольових якостей, рухових дій та інтелектуальних здібностей. Усі ці особливості роблять баскетбол одним з найбільш діючих оздоровчих та виховних засобів, що пояснює включення баскетболу у програми загальноосвітніх шкіл, шкіл з політехнічним і виробничим навчанням, дитячих спортивних шкіл.

Як спортивна гра, баскетбол характеризується високою динамічністю та емоційністю, великим арсеналом рухових дій та варіативністю їх застосування, доступністю для осіб різного рівня підготовленості та простотою умов для організації занять як у приміщенні, так і на відкритих майданчиках [3].

Для виконання баскетбольних рухів потрібні всі рухові якості та властивості опорно-рухового апарату людини, тому навчання баскетболу сприяє підвищенню фізичної підготовленості школярів. Крім того, баскетбол дає можливість виховувати моральні та вольові якості, правила соціальної поведінки, забезпечує формування необхідних і корисних у повсякденному житті та праці рухових умінь і навичок [2].

Баскетбол сприяє реалізації наступних освітніх, оздоровчих та виховних завдань:

- формування позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення до рухової активності, установки на здоровий спосіб життя, активне фізичне самовдосконалення і самовиховання, стійкої потреби і звички до регулярних занять фізичними вправами;

- озброєння студентів спеціальними знаннями в галузі фізичної культури і спорту для всебічного розвитку особистості;

- оволодіння системою практичних умінь і навичок, розвиток і психофізичних здібностей, психічних, морально-вольових якостей і властивостей особистості;

- зміцнення здоров'я, забезпечення загальної фізичної підготовленості [3].

Таким чином, як атлетична гра, баскетбол є ефективним засобом фізичної підготовки учнів.

Фізична підготовка – це педагогічний процес, скерований на зміцнення здоров'я, всебічний і спеціальний розвиток людини, вдосконалення рухових властивостей та підвищення функціональних можливостей її організму [6].

Засобами загальної фізичної підготовки у баскетболі є загальнорозвиваючі вправи, спрямовані на розвиток усіх якостей у процесі ходьби, бігу, стрибків, метання.

Баскетбол здійснює різнобічний вплив на розвиток особистості школяра. Так, дослідженнями І. Кліш було встановлено вплив секційних занять із баскетболу на фізичну підготовленість учнів старших класів. Заняття в секції із баскетболу сприяли приросту результатів тестування до кінця навчального року. Силкові й швидко-силові показники, що характеризують рівень розвитку м'язових груп тулуба, верхніх і нижніх кінцівок, у школярів експериментальної групи в більшості випадків за величиною приросту перевищували аналогічні показники досліджуваних у контрольній групі. Подібні зміни відбулися й за показниками, що характеризують витривалість, швидкість. Під час тестування спритності також спостерігається поліпшення результатів юнаків експериментальної групи. Різниця в середніх результатах бігу 4x9 м наприкінці педагогічного експерименту й на його початку становила в експериментальній групі 0,56 с, тоді як у контрольній групі змін не виявлено [5].

У системі фізичної підготовки школярів особливе місце належить розвитку й удосконаленню координаційних здібностей, які відіграють ключову роль у процесі оволодіння людиною фізичних якостей – сили, швидкості, спритності, й точності рухів, їх раціональності. Так, значення засобів баскетболу на розвиток координаційних здібностей дівчат 11 років у секційній роботі доведено у працях С. Гвоздецької та І. Волчек. Дослідники на секційних заняттях з баскетболу в школі розробили і впровадили методику навчання акробатичним вправам для розвитку координаційних здібностей баскетболісток.

До засобів силової підготовки у баскетболістів відносяться вправи з подоланням протидії(маси) приладів та інвентаря, власної ваги, спеціального обладнання. Використовується загальнорозвиваючі вправи без предметів і з предметами, з набивними м'ячами та вправи з обтяженням.

До засобів розвитку гнучкості, що використовують у баскетболі, належать: вправи на розтягування, вправи з гантелями, акробатичні вправи.

Під спритністю у баскетболі розуміють здатність до досконалої координації, перебудови і управління рухами відповідно до мінливої обстановки гри. Прийнято виділяти загальну і спеціальну спритність баскетболіста. Загальна спритність проявляється в оволодінні різносторонніми руховими навичками, які становлять основу для перебудови рухів, комбінування нових рухів з раніше вивченими.

Спеціальна спритність має багато проявів і проявляється у досконалому володінні ігровими прийомами. Вправи ускладнюють поступово. Для розвитку спеціальної спритності корисні вправи із незвичними завданнями. До них належать: зміна швидкості; зміна простору; дзеркальне виконання; зміна способу виконання; ускладнення додатковими рухами (перекидів і переворотів); зміни в діях суперника.

Розвиткові спритності сприяє систематичне оволодіння ігровими прийомами праворуч і ліворуч, правою і лівою рукою. Для вдосконалення стрибкової спритності корисні вправи на багуті (при додержанні суворих мір безпеки).

До засобів розвитку належать гімнастичні вправи, окремі вправи з легкої атлетики, рухливі та спортивні ігри. До вправ що використовуються з метою розвитку спритності, характерна складність рухових завдань, швидка зміна ситуацій, точність рухів, узгодженість і економічність.

Витривалість визначається як здатність долати втому та протягом тривалого часу підтримувати задану інтенсивність і темп діяльності. Іншими словами, витривалість – це здатність протистояти втомі.



Загальна витривалість баскетболіста визначається як здатність виконувати роботу помірної інтенсивності протягом тривалого часу. Досягнення високого рівня загальної витривалості є базою для різнобічної фізичної підготовки. Сприяючи розвиткові загальної фізичної витривалості, підвищуються функціональні можливості серцево-судинної і дихальної систем організму гравця, вдосконалюється кисневе забезпечення.

Швидкість належить до важливих якостей баскетболіста. Швидкість найкраще розвивається у дітей молодшого і середнього шкільного віку, а вже до 15 років досягає рівня, характерного для дорослих. На початковому етапі навчання найкращий засіб вважається біг на короткі дистанції, стрибки, гімнастичні та акробатичні вправи, рухливі ігри.

Окрім розвитку загальних і спеціальних фізичних якостей у школярів баскетбол, як засіб фізичного виховання, впливає на морфо-функціональні показники учнів. Так, у середньому під час гри в учнів частота серцевих скорочень коливається від 170-200 ударів за хвилину, піднімається артеріальний тиск у результаті виконання вправ на: прискорення, стрибки, ривки за м'ячем.

Заняття баскетболом сприяють формуванню в учнів наполегливості, сміливості, рішучості, і впевненості у собі, почуття колективізму. Адаже щоб досягти результату потрібно діяти узгоджено, працювати в команді, довіряти товаришам по команді.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, баскетбол, як захоплююча спортивна гра, приваблює своєю видовищністю, наявністю великої кількості техніко-тактичних прийомів, що включають ходьбу, біг, зупинки, повороти, стрибки, кидки і ведення м'яча, здійснювані в єдиноборстві із суперниками і є ефективним засобом фізичного виховання учнів, оскільки дозволяє розвивати такі фізичні якості як: швидкість, спритність, гнучкість, витривалість, силу, що робить баскетбол дієвим оздоровчим та виховним засобом.

Перспективи подальших пошуків полягають у розробці та реалізації методики оптимізації фізичної підготовки молодших школярів з використанням засобів баскетболу та перевірі її ефективності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

- 1 Андрощук Н. В., Леськів А. Д., Мехоношин С. О. Рухливі ігри та естафети у фізичному вихованні молодших школярів. Тернопіль: ТДПУ, 2000, 168 с.
- 2 Грициляк С. М., Зубрицький Б. Д. Вплив засобів баскетболу на стан фізичної підготовленості студентів // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. 2011. № 2. С. 53–56.
- 3 Дусь С. В. Реалізація мети та завдань фізичного виховання студентської молоді шляхом організації занять секції з баскетболу // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 39. С. 366-369.
- 4 Заціорській В.М. Фізичні якості спортсмена. М.: Фізкультура і спорт, 1970. 325 с.
- 5 Кліш І. Вплив секційних занять із баскетболу на фізичну підготовленість старшокласників. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць. №3, 2009. С.47-49.
- 6 Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 2001. Ч.1. 272с.
- 7 Шуба Л. Б. Рухливі ігри як засоби розвитку рухових якостей у школярів початкової школи // Наука і освіта. 2014. № 8. С. 212–216.

УДК: 373.3.015.31:796

**Владислав ЛУКАШЕВСЬКИЙ**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*(студент I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету фізичного виховання)*

*Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Шевченко О. В.*

*У статті визначені й обґрунтовані основні засоби, методи і форми фізичного виховання учнів початкової школи. На основі аналізу науково-педагогічної літератури та вивчення досвіду роботи вчителів фізичної культури з'ясовано, що початкова школа є фундаментом формування гармонійно розвинутої особистості, а вірно спланований режим дня учнів забезпечує відновлення затраченої енергії, правильне чергування різноманітних видів діяльності і відпочинку.*

**Ключові слова:** *початкова школа, учень, фізичне виховання, позакласна робота.*

**Постановка проблеми.** Сучасний темп життя ставить вимогу з молоді дбати про своє фізичне вдосконалення, мати знання в галузі особистої та суспільної гігієни, вести здоровий спосіб життя, самостійно і систематично займатися фізичними вправами.

З початком навчання значно зростає обсяг розумової праці дітей і одночасно обмежується їх рухова активність та можливість перебувати на свіжому повітрі. У зв'язку з цим виникає потреба пошуку інноваційних технологій фізичного виховання, що є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості учня та дієвим фактором підвищення його розумової працездатності. Рационально організовані заходи з фізичного виховання у режимі дня розширюють функціональні можливості організму дитини, підвищують продуктивність розумової праці, зменшують втомлюваність.

Початкова школа є фундаментом формування гармонійно розвинутої особистості і, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, зумовлює подальше становлення дитини, розвиток інтелектуальних, соціальних і фізичних якостей. Робота по фізичному вихованню в школі відрізняється значною кількістю форм, які потребують від учнів прояву самодіяльності, ініціативи, організованості, а це в свою чергу сприяє вихованню в учнів організаційних навиків, активності, винахідливості [3, с. 4].

**Мета роботи** полягає в обґрунтуванні змісту фізичного виховання учнів молодших класів.

#### **Завдання:**

1. Виявити сутність засобів уроку фізичної культури як освітнього процесу.



2. Вивчити основні форми організації фізичного виховання молодших школярів.
3. Обґрунтувати дієвість позакласної роботи з фізичного виховання у початковій школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз науково-педагогічної літератури та вивчення досвіду роботи вчителів фізичної культури молодших класів дозволив з'ясувати, що вірно спланований режим дня учнів забезпечує відновлення затраченої енергії, правильне чергування різноманітних видів діяльності і відпочинку, рівномірність харчування протягом дня, перебування на свіжому повітрі. Переключення з одного виду діяльності на інший дає змогу виключити одні центри нервової діяльності і включити інші. Особливо важливого значення набуває ця проблема на початковому етапі навчання, коли до організму дитини висуваються нові, більш високі вимоги [2, с. 3].

На думку А. О. Мельнік, слід кардинально змінити власні погляди на фізкультуру, на фізичний стан, красу людського тіла, не сприймати їх як щось другорядне. Учитель власним прикладом повинен демонструвати важливість фізкультури, здорового способу життя. Необхідно розвантажити навчальні плани і програми, значно скоротивши інформативне навчання з таким розрахунком, щоб загальна кількість навчальних предметів становила 7-10 у початкових класах, як це характерно для європейських шкіл. Робочий тиждень у такому разі не перевищуватиме 24-30 год., включаючи виконання домашніх завдань. Таким чином можна збільшити питому вагу фізичної культури. По-третє, слід відмовитися від традиційних форм і режиму діяльності на уроці, коли діти увесь час сидять майже нерухомо, а вчитель «навіює» їм знання. Тут немає інтенсивної праці дитини, проте є дуже шкідливе для здоров'я сидіння за партою без руху. По-четверте, потрібен повний перегляд концепцій і методики фізкультурної роботи в школі. Вона повинна стати формою активного відпочинку і має працювати на здоров'я, виховання і задоволення фізіологічних потреб дитини. Важко не погодитись з цими думками [1].

Успіхом вирішення завдань фізичного виховання є правильне поєднання фізичних засобів, тобто правильна організація режиму дня учня, повноцінне харчування, виконання гігієнічних вимог у школі, вдома, кваліфіковане проведення занять фізичними вправами, систематичне загартування організму природними факторами, профілактичні та лікувальні заходи. Фізичні вправи є основними засобами фізичного виховання в школі.

На уроках фізичної культури використовуються передбачені навчальною програмою вправи основної гімнастики (основні положення і рухи руками, ногами і тулубом, вправи з м'ячами, скакалками, акробатичні і танцювальні вправи, вправи біля гімнастичної стінки, вправи у рівновазі, ходьба, біг, стрибки, метання), рухливі ігри, вправи з легкої атлетики.

Усі вищезгадані вправи належать до групи вправ загального розвитку вони дають дітям добру школу рухів і сприяють зміцненню їх рухового апарату. Вивчаючи основні положення і рухи руками, ногами, тулубом, учень набуває навиків основних компонентів будь-якого руху (напряму, амплітуди, ритму, темпу) і навчається свідомо керувати своїми рухами. Володіючи основними механізмами кожного руху, а також навчившись поєднувати їх, учень продовжує удосконалювати навички рухової дії до повного узгодження всіх їх компонентів; рухи стають точними, вільними, економними. Вправи загального розвитку виховують у дітей навички правильного дихання. Вправи для формування правильної, постави і профілактики плоскостопості, необхідні для дітей молодшого шкільного віку, використовуються на кожному уроці Акробатичні вправи різнобічно впливають на організм дитини, особливо на вестибулярний апарат. З допомогою цих вправ найбільш ефективно розвиваються орієнтування в просторі та відчуття рівноваги. Танцювальні вправи впливають на формування правильної постави, легкої і невимушеної ходьби. Діти, слухаючи музику, звикають поєднувати свої рухи з музичним супроводом. Лазіння і перелазіння сприяють розвиткові сили м'язів, особливо рук, плечового поясу, спритності, гнучкості, координації рухів, витривалості, впливають на формування правильної постави. Вправи з рівноваги формують уміння зберігати рівновагу, що є важливим у житті і діяльності кожної людини. А тому ці навички формуються з дитинства, використовуючи спеціальні вправи. Ходьба і біг належать до природних видів рухів. Вони сприяють розвиткові опорно-рухового апарату та займають у фізичному вихованні молодших школярів одне з провідних місць. Основне освітнє завдання початкових класів – виховати у дітей правильну, раціональну, красиву техніку ходи, з підтримкою даного темпу. Основою навчання бігу в молодших класах є виховання навичку вільного, прямолінійного бігу на пальцях, з високими підніманнями стегна, паралельними постановці стопи.

На заняттях фізичною культурою застосовують такі способи виконання вправ: *фронтальний* – одночасне виконання вправ усіма учнями. Його використовують під час навчання шикунів і перешикунів, загальноорозвиваючих вправ без предметів і з предметами, ходьби, бігу, танцювальних вправ, пересувань на лижах та ін.); *потоківий* – учні виконують вправу один за одним по черзі, тобто потоком, Потоків може бути кілька. Цей спосіб використовують при виконанні стрибків у довжину, висоту, вправ з рівноваги, акробатичних, лазіння, спусків і підйомів на лижах; *змінний* – учнів ділять на зміни, які по черзі виконують вправи. Використовують при виконанні лазіння, метань на відстань, акробатичних вправ, бігу на швидкість; *груповий* – передбачає поділ учнів на класи, групи, кожна з яких виконує окрему вправу. Через визначений час групи міняються місцями з таким розрахунком, щоб кожна з них виконала всі вправи; *індивідуальний* – застосовують при виконанні учнями вправ на оцінку; *коловий* – невеликі групи учнів виконують певну кількість різних вправ, послідовно переходячи по колу від одного спеціально підготовленого місця для виконання певної вправи до іншого. Коловим способом виконують вправи, які учні вже добре засвоїли [4].

Аналіз науково-педагогічної літератури та вивчення досвіду роботи вчителів фізичної культури молодших класів закладів загальної середньої освіти дозволив з'ясувати, що вірно спланований режим дня



учнів забезпечує відновлення затраченої енергії, правильне чергування різноманітних видів діяльності і відпочинку, рівномірність харчування протягом дня, перебування на свіжому повітрі.

Багато науковців з фізичного виховання вважають актуальним використовувати унікальні можливості позакласної роботи, які не просто надають додатковий час для фізичного розвитку школярів, але і створюють оптимальні умови для здійснення даного процесу. Виховний потенціал позакласних занять значно відрізняється від звичайних шкільних уроків можливістю побудови гуманістичної системи взаємин, що базується на практиці спільної творчої праці; особистісно-орієнтованою системою оцінювання; багатством вибору змісту, форм піднесення матеріалу, шляхів і методів засвоєння; свободою призначення сфер вивчення; можливістю засвоєння матеріалу через багаторівневу власну творчо-пошукову діяльність дітей, що створює умови для прояву в учнів своїх здібностей у різноманітних видах творчої активності, а також надає додаткових можливостей для реалізації творчого потенціалу самого вчителя фізичної культури.

Добре розроблений режим дня привчає учнів молодших класів чергувати свою діяльність: фізичну і розумову працю, перебування на свіжому повітрі (4-5 годин щодня) і відпочинок. Саме активний відпочинок і передбачає позакласна робота з фізичного виховання. Різні заходи з фізичного виховання в режимі дня закладів загальної середньої освіти спрямовуються на поліпшення здоров'я дітей початкової школи, їх фізичний розвиток.

Так, форми позакласної роботи у початковій школі поділяються на заняття, що систематично проводяться в секціях колективу фізичної культури, й епізодичні заходи. У I-II класах основними формами позакласної роботи з фізичного виховання є епізодичні заходи: прогулянки, фізкультурні виступи на шкільних святах, участь у змаганнях на першість класу і школи, катання на санчатах і лижах та ін. У III-IV класах, крім цих заходів, застосовують систематичні заняття у фізкультурному гуртку і в спортивних секціях. Змістом роботи фізкультурного гуртка є найрізноманітніші рухові дії для закріплення навичок і вмінь, набутих на уроках.

Фізичному розвитку школярів сприяють різноманітні форми позакласної фізкультурно-спортивної діяльності. Найпоширеніші з них:

— гімнастика перед уроками, мета якої – організація учнів на початку навчального дня, запобігання викривленню постави, підвищення працездатності учнів упродовж дня, загартування організму. Для її проведення потрібне місце. Слід також прагнути, щоб гімнастику робили всі учні;

— фізкультурні хвилинки і паузи для зняття втоми. Для виконання вправ учні виходять із-за парт, ослаблюють комірці та ремінці. Вправи проводять в 1-8 класах на кожному уроці після 20-30-хвилинної роботи протягом 2,5-3 хв. Діти виконують 3-4 вправи з 6-8-разовим повторенням. Фізкультурні паузи практикують також у групах подовженого дня і вдома з учнями середніх і старших класів протягом 10-15 хв. кожні 50-60 хв. навчальної праці. На таких «хвилинках» доцільно опрацьовувати домашні завдання з фізичної культури;

— позакласні заняття (гуртки та секції), завдання яких – створення умов для прищеплення учням звички до систематичних занять, сприяння запровадженню фізичної культури в побут. На позакласних заняттях закріплюються й удосконалюються здобуті на уроках знання, практичні вміння та навички. Характерною рисою позакласних форм занять є їх добровільність;

— година здоров'я, яку в багатьох школах проводять щодня після 2-го або 3-го уроку і триває 45 хв. Час для неї вивільняють за рахунок великої перерви та скорочення всіх уроків на 5 хв. Вправи виконують переважно на свіжому повітрі (учні займаються в спортивній формі). Вчителі можуть виконувати вправи разом з учнями або окремою групою;

— масові змагання, спортивні свята передбачають чітку організацію, дотримання певних ритуалів. Усе це забезпечує комплексне розв'язання завдань виховання школярів: фізичного, морального, естетичного та ін.

У сучасної молоді набули популярності різні системи єдиноборств, як українські, так і східні. Вони сприяють загартуванню юнаків, виховують спритність, витривалість [3].

На нашу думку особливого значення для фізичного розвитку школярів набувають заняття футболом, на яких одночасно засвоюються нові рухи і вдосконалюються рухові якості. В ігровій діяльності формуються якості особистості. У грі створюються такі умови, які відповідають реальним життєвим ситуаціям, формують здатність дитини до спільної діяльності для досягнення колективної мети. На уроках футболу й особливо під час позакласної роботи удосконалюються здібності до ініціативності, формуються навички взаємодії, свідомої дисципліни, виховується вміння підкоряти інтересам колективу свої власні інтереси, почуття взаємодопомоги, повага до партнерів і суперника, відповідальність перед товаришами. Великого значення набуває мотивація школярів до занять. Це досягається за умов: прикладу наставника, не перенавантаження дитини, чіткого визначення цілей. Вчитель може мотивувати своїми перемогами, що зазвичай типове для наставника високого рівня, також це можуть бути батьки, які відвідують тренування. Адже всі розмови не матимуть ніякого сенсу якщо не має прикладу, дитина не може зрозуміти всі ці складні слова. Але не потрібно забувати, що всі учні мають різний потенціал, і навіть при максимальній їх самовіддачі, вчителя-тренера, команди і всього оточення не завжди вдається досягнути найвищої планки.

**Висновок.** Отже, молодший шкільний вік вважається одним з найважливіших періодів у процесі формування особистості дитини. Саме в даному віковому періоді закладається і зміцнюється фундамент здоров'я і розвитку фізичних якостей, необхідних для ефективної участі в різних формах рухової активності, що, у свою чергу, створює умови для активного та спрямованого формування і розвитку психічних функцій та інтелектуальних задатків. Позакласна робота з фізичної культури це соціально обумовлена діяльність, що



володіє рядом специфічних функцій, максимально забезпечує створення умов для самостійної творчої продуктивної діяльності учнів в закладах загальної середньої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мельнік А. О. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи у початковій школі: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти. Кіровоград, 2015. 246 с.
2. Папуша В. Г. Фізичне виховання школярів. Тернопіль: «Підручники і посібники», 2010. 192 с.
3. Фізкультурно-оздоровча робота в початковій школі. Упорядник Г.І. Зюкова. Х.: Вид-во «Ранок», 2009. 224 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Академія, 2002. 528 с. 262

УДК 373.3.015.3:796.41

Василь ЛЯШЕНКО

### МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ ГІМНАСТИКОЮ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
факультету фізичного виховання)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Стасенко О. А.

*В статті обґрунтовано специфіку організації і проведення занять гімнастикою з молодшими школярами в закладах середньої освіти. Охарактеризовано зміст навчального розділу «Гімнастика», розкрито завдання, теоретико-методичні знання, які необхідно засвоїти учням, способи рухової активності. Визначено особливості навчання прикладним, загальноорозвивальним вправам, руховим діям та методику проведення ігор на заняттях гімнастикою.*

**Ключові слова:** гімнастика, рухові дії, гімнастичні вправи, навчання, молодші школярі.

Змістом предмету «Фізична культура» у початковій школі є рухова активність із загальноорозвивальною спрямованістю. Він спрямований на формування в учнів ключових компетентностей: **соціальних** (здатність до співробітництва, взаєморозуміння, соціальної активності, формування фізичної культури особистості, основ здорового способу життя), **мотиваційних** (формування особистісних уявлень про престижність високого рівня здоров'я та фізичної підготовленості, здатність до навчання, творчий підхід до застосування рухових дій у різних умовах) та **функціональних** (здатність до оперування знаннями про рухову активність, знаннями з історії фізичної культури та спорту, розширення рухового досвіду з метою розвитку фізичних якостей і природних здібностей відповідно до вікових особливостей, засвоєння термінологічних та методичних компетентностей), які відображають низку вимог до фізкультурної діяльності, що поступово розширюється й удосконалюється.

Шкільна програма з фізичної культури передбачає розвиток пізнавальних інтересів, вироблення умінь та навичок самостійних занять учнів гімнастичними вправами, використовуючи для цього систему домашніх завдань. Починаючи з молодших класів плануються теоретико-методичні знання стосовно особливостей виконання ранкової гігієнічної гімнастики, впливу фізичних вправ на розвиток фізичних якостей, формування правильної постави і т. п. [3].

У даній програмі ключові компетентності виступають індикаторами – результатами навчальних досягнень. Тому державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів являють собою сукупність ключових компетентностей і відображають базовий зміст програми.

У системі фізичного виховання школярів гімнастиці належить одне з провідних місць. Засоби гімнастики широко використовуються у фізкультурно-оздоровчих заходах, у режимі дня (гігієнічна гімнастика, ввідна гімнастика, гімнастичні вправи та ігри на перервах, фізкультурні хвилинки), у позакласній роботі з фізичного виховання (заняття в спортивних гімнастичних секціях, шкільні та позашкільні змагання, фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові заходи) [4; 8].

Різноманітність гімнастичних вправ, можливість їх вибіркового впливу на окремі групи м'язів та організм вцілому, точне дозування фізичного навантаження, створюють заняття гімнастикою незамінним засобом розвитку й вдосконалення фізичних якостей: сили, гнучкості, швидкості, спритності, витривалості. У процесі виконання гімнастичних вправ також виховуються вольові якості: наполегливість, рішучість, сміливість і т. п. [6; 7].

Специфічними завданнями гімнастики в школі є такі: навчання основній гімнастиці (ходьбі, бігу, стрибкам, метанням, лазінню, перелазінню, рівновазі та вправам, передбаченим шкільною програмою з фізичної культури); навчання танцювальним вправам, акробатичним, на гімнастичних снарядах, художній гімнастиці; розвиток рухових здібностей засобами гімнастики (спеціальні вправи для розвитку рухових здібностей передбачені шкільною програмою з фізичної культури починаючи з 4 класу); навчання умінню правильно дихати під час виконання гімнастичних вправ [7, с. 6].

Завдання вчителя полягає в тому, щоб на основі наявних в учнів задатків і здібностей сформувавши в них необхідну систему знань, умінь та навичок, домогтися запланованого спортивного результату і одночасно, у процесі навчання розвинути здатності до оволодіння більш складними уміньми й навичками, пізнати самого себе, власні здібності та стимулювати їх подальший розвиток. Процес навчання спрямовано на розвиток особистості учня, його розумові й рухові здібності, а також психологічні та функціональні можливості організму [7, с. 45].

Навчальні завдання полягають в навчанні учнів виконання гімнастичних вправ передбачених програмою, ознайомленні з гімнастичною термінологією, самоконтролі та виконанні загальноорозвивальних вправ, правилах безпеки, а також допомоги при виконанні вправ на гімнастичних приладах. Повне вивчення



навчального матеріалу залежить від послідовності виконання навчальних завдань і формулювання кінцевого результату уроку [1, с. 103].

Заняття гімнастикою в початкових класах спрямовані на розвиток і зміцнення організму, оволодіння основними руховими навичками, формування правильної постави, виховання в учнів моральних та волевих якостей. Для вирішення зазначених вище завдань необхідно застосовувати вправи, побудовані на природних рухах, які зустрічаються в повсякденному житті дітей. Такими вправами повинні бути: ходьба, біг, стрибки, лазіння, перелазіння, кидки і ловля м'яча, метання малих м'ячів в ціль, рухливі ігри, вправи у рівновазі, перенесення предметів [2, с. 151].

При здійсненні аналізу методики створення уявлення про вправу, яка вивчається, слід зауважити, що чіткість уявлення залежить від правильного і майстерного застосування належностей кожного із методичних прийомів. Тут в логічній послідовності, і у відповідності з теорією зворотного зв'язку включаються в активну роботу чуттєва, раціональна і практична форми цього процесу, а відповідно перша та друга сигнальні системи. Активно взаємодіють дві особистості – вчитель і учень, які одночасно знаходяться в складних суб'єктно-об'єктних відношеннях. Звісно, що керівна роль належить вчителю. Він готує учнів до активного оволодіння вправою: зосереджує їхню увагу, пам'ять, мисленеву діяльність і волю, налаштовує на активне, творче відношення до навчання. Без цієї підготовчої роботи буде складно створити чітке уявлення про вправу, яка вивчається, що в свою чергу ускладнює весь навчальний процес і на послідовних етапах [5, с. 30].

Вправи для розвитку фізичних якостей систематизовані за ознаками функціональної дії для розвитку певних фізичних здібностей. Це дозволить вчителю підбирати необхідні вправи, розробляти на їхній основі різноманітні комплекси, використання яких дозволить планувати навантаження і забезпечувати наступність у розвитку основних фізичних якостей. Використання вправ для формування постави і профілактики плоскостопості досягає позитивного ефекту за умови багаторазового повторення правильного положення тіла у різних вихідних положеннях та під час пересування.

Вправи на кожному уроці необхідно повторювати 6-8 разів. Вони засвоюються швидше, якщо діти повторюють їх по 2-3 рази за один підхід.

Основне методичне положення в навчанні дітей цього віку – вивчення матеріалу в певній послідовності. Навчальний матеріал повинен засвоюватися невеликим частинами, послідовно, поетапно, починаючи з найпростіших і легких форм.

Умінню оцінювати дії в просторі, часі і по силі необхідно навчати дітей при формуванні різних рухових навичок. Наприклад, при навчанні ходьби й бігу потрібно навчати дітей ходити і бігати з різною довжиною й частотою кроків. Для цього необхідно пропонувати дітям ходити і бігати по розміткам, розташованим на різній відстані. Регулярне виконання завдань у ходьбі і бігу по розміткам дає можливість дітям навчатися керувати довжиною кроку, а за допомогою бігу з різною частотою кроків по тим самим розміткам – опановувати швидкістю рухів.

Варто враховувати схильність дівчаток цього віку до танцювальних рухів, що повинні застосовуватися для зміцнення м'язів ніг, тулуба, серцево-судинної й дихальної систем.

Поступове й суворо послідовне освоєння навчального матеріалу по частинам (шляхом виконання конкретних навчальних завдань) дозволить успішно навчати дітей різним руховим діям із програми по фізичному вихованню. Важливо планувати навчальний матеріал так, щоб початкове навчання якій-небудь руховій дії повторювалося на кожному занятті доти, поки не буде освоєна хоча б його найпростіша форма [7, с. 128].

Багато уваги у цьому віці необхідно приділяти стійкому засвоєнню безпосередньо прикладних вправ, які мають не лише прикладне, але й загальнорозвиваюче значення. Оволодіння основами техніки ходьби і бігу, стрибків, метання, лазіння та інших вправ пов'язане з використанням всіх цих навичок в подальшій життєдіяльності.

З цією ж метою використовуються вправи на гімнастичних приладах: змішані і прості упори та виси, сіди, переходи від одного вису в інший, елементарні підйоми, оберти і зіскоки з приладу. При вивченні рухів на гімнастичних приладах слід звернути увагу на техніку і стиль виконання вправ. Поки учні не засвоять основних елементарних рухів не можна переходити до комбінацій на приладах. Крім цього, гімнастичні прилади необхідно використовувати як перешкоду: влізати і перелізати через окремі прилади або серію приладів, поставлених в різних варіантах.

На цьому етапі широко використовуються методи наочності, демонстрації вправи й пояснення. При перших спробах виконання вправи учнем використовують цілісний і розчленований методи, а також безпосередню допомогу вчителя. Після ознайомлення учня з вправою, при виконанні перших спроб він одержує перші рухові відчуття і уяви. Дуже важливо, щоб ці уяви поєднувались з раніше утвореними за допомогою показу і пояснень асоціаціями. Перші спроби надають вчителю змогу оцінити можливості учня для виконання вправи, що вивчається, як він розуміється в руховому завданні і у залежності від цього, намітити (планувати) подальші шляхи навчання.

В цьому віці необхідно навчити дітей простим руховими діям рук, ніг і тулуба, які виконуються для гармонійного розвитку та оволодіння більш складними вправами.

При навчанні дітей різним руховим діям необхідно виходити з особливостей протікання процесів збудження і гальмування, характеру утворення тимчасових зв'язків у дітей. У молодших школярів тимчасові зв'язки утворюються по-різному. Чим молодша дитина, тим швидше виникають умовно-рефлекторні зв'язки, причому ці зв'язки не стабільні і швидко згасають, для їх закріплення необхідні часті повторення.





Для того, щоб часті повторення одних і тих самих рухів не набридли дітям, необхідно застосовувати різноманітні варіанти цих рухів. Наприклад, виконуючи вправи в лазінні, діти повинні одні й ті ж прийоми вивчати на різних приладах – похило поставленій лаві, драбинці, вертикально поставленій драбинці і гімнастичній стінці. Для ходьби й бігу дітям необхідно пересуватись у різних напрямках, змінюючи темп і величину кроку та способи переміщення – на носках, приставним кроком, стрибками, інших напрямках (в сторону, назад).

Оскільки в цьому віці діти схильні до наслідування, доцільно використовувати метод імітації та показу рухів. Поряд з цим необхідно аналізувати власні дії і вимагати виконувати рухи за розповіддю. При цьому доцільно ставити конкретні завдання – стрибнути, пробігти, метнути м'яч у ціль, або якомога далі, стрибнути вище і т. д.

Необхідно пам'ятати, що діти люблять гратись, їм легше виконувати різні дії під час гри, тому потрібно переважну кількість вправ за своїм змістом наблизити до ігор. До складу таких ігор слід включати: ходьбу, біг, метання, прості рівноваги, стрибки, лазіння тощо. В ігровій діяльності діти краще і найбільш повно проявляють свої фізичні та розумові здібності, тому ігри повинні займати важливе місце на уроках гімнастики. Ігри з дітьми молодшого шкільного віку носять характер взаємних дій, учнів можна й не ділити на команди, лише в третіх або четвертих класах в уроки включаються командні ігри.

Ігри в цьому віці ще продовжують займати значне місце, але вони набувають дещо іншої спрямованості. Ігри повинні бути насичені рухами, які вимагають прояву швидкості, сили, спритності, розрахунку, кмітливості й носять характер колективної командної дії, які спрямовані на досягнення загального для всієї команди результату. Окрім рухливих ігор й естафет, пов'язаних з бігом, метанням, ловлею та іншими діями, можна виконувати гімнастичні вправи, наближаючи їх до гри або пов'язуючи їх з нею.

Враховуючи те, що діти цього віку не можуть довго знаходитись у бездіяльному стані, необхідно організовувати заняття так, щоб всі учні одночасно виконували вправи, згідно плану уроку.

Для одночасного виконання вправ, окрім групового методу, використовується і потоковий метод. Наприклад, виконуючи вправу в рівновазі, учні можуть один за одним (на відстані 2м) проходити по гімнастичним лавам, колодах, поставлених у певному порядку; також потоково (на відстані 5-6 м) можна виконувати раніше вивчені стрибки або стрибки, які не вимагають спеціального навчання. При повторенні або удосконаленні вправ в лазінні, перелазінні, рівновазі, стрибках, доцільно використовувати потоковий метод і проводити всі рухи в комплексі, тобто послідовно виконувати вправи (один за одним), зберігаючи необхідну дистанцію.

Із самого початку занять у молодших школярів важливо виховувати корисні звички. Необхідно щоб вони систематично загартовували організм, виконували ранкову гігієнічну гімнастику. Важливо привчити учнів завжди зберігати правильну поставу. Необхідно слідкувати за тим, щоб діти виконували розпорядок дня, були уважні, дотримувались дисципліни та займалися фізичними вправами у спортивній формі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гімнастика / А. В. Чайка, укладання. –Х. : Вид-во «Ранок», 2010. 128 с.
2. Ляшук Р. П., Огністий А. В. Гімнастика : навч. метод. посіб. (у двох частинах) Тернопіль : ТДПУ, 2000. Ч. 1. 164 с.
3. Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи : програма / С. М. Чешейко та ін. Київ, 2018. 50 с.
4. Савченко М. І. Гімнастика та методика її викладання: навч. метод. посіб. Херсон : 2005. 200 с.
5. Стасенко О. А. Шляхи та перспективи вдосконалення процесу навчання школярів гімнастичних вправ. Фізичне виховання в рідній школі. 2016. № 3 (104). С. 29–32.
6. Сундукава І. В., Стасенко О. А. Теорія і методика викладання гімнастики : навч.-метод. посіб. 2020. 130 с.
7. Худолій О. М. Основи методики викладання гімнастики : навч. посіб. Харків : «ОВС», 2008. Т.2. 464 с.
8. Шерета В. В, Кодацька С. М. Теорія і методика викладання гімнастики : навч.-метод. посіб. 2011. 182 с.



## МАТЕРІАЛИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

УДК 373.5.016:595.78

Світлана ДРОМАШКО

**ЛАБОРАТОРНА КУЛЬТУРА ЛУСКОКРИЛИХ ЯК ОБ'ЄКТ ШКІЛЬНОЇ  
НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ**(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор біологічних наук, професор Гулай О. В.

У статті подається інформація про біологічні особливості виду бражника мертва голова, методи утримання його в лабораторних умовах.

**Ключові слова:** *Acherontia atropos*, імаго, лабораторні умови, штучне поживне середовище, культивування, утримання.

**Мета дослідження** – детальне вивчення біолого-екологічних особливостей та розробка методики розведення *Acherontia atropos* в лабораторних умовах.

**Виклад основного матеріалу:** На теперішній час постійно зростає інтерес до розведення комах, це обумовлено тим, що воно відкриває можливості вирішення сучасних завдань прикладної ентомології. В першу чергу це масове розведення господарсько-корисних видів комах, а також потреба в культурах комах зросла у зв'язку з необхідністю розробки інтегрованих засобів захисту рослин, тварин і людини від шкідливих членистоногих. Ще одним аспектом цього питання є розведення комах, які є рідкісними та чисельність яких у природі постійно зменшується. Серед таких видів можна виділити 2 категорії – об'єкти естетичної насолоди людини та види, що підлягають охороні.

Створення лабораторних культур рідкісних та зникаючих видів комах допоможе глибше вивчити біологію виду, отримати основні популяційні показники і з'ясувати особливості екології. Глибоке вивчення культур цих видів комах дає змогу визначити основні лімітуючі фактори і у зв'язку з цим розробити науково обґрунтовані рекомендації по охороні та відновленню чисельності в природних умовах видів, які зазнали екологічних змін.

Одним з ефективних методів відновлення популяцій зникаючих видів є розробка методів їх лабораторного культивування. Сьогодні відомі роботи щодо розведення зникаючих видів бджолиних, малої сатурнії (*Eudia pavonia* L.). Деякі вчені показали можливість розведення жуків-ксилофагів, занесених до Червоної книги в категорію зникаючих, це жук-олень (*Lucanus cervus* L.), вусач великий дубовий західний (*Cerambyx cerdo* L.), жук-самітник (*Osmoderma eremita* Scop.). Опубліковано позитивні результати культивування дубового бражника (*Marumba quecus* L.) та відома методика розведення багатьох інших зникаючих комах [4].

Не дивлячись на деякі успіхи, робота щодо створення штучних популяцій комах знаходиться на стадії розробок. Взагалі, успіх у культивуванні можливий для таких груп комах: бі- і полівольтинні фітофаги; види, що мають імагінальні фази, які не живляться; види з однотипною трофікою активних фаз; види з партеногенетичним розмноженням; сапро- і ксилофаги; неспеціалізовані зоофаги. Культивування має позитивні результати при подібності екологічних вимог для всіх фаз розвитку виду.

Представником однієї із вказаних груп є бражник мертва голова *Acherontia atropos*, поліфаг, полівольтинний еврибіонт. Ареал виду охоплює тропічну Африку, Мадагаскар, Сирію, Ірак, Кувейт, Північно-Східний Іран, західні райони Саудівської Аравії. Відноситься до видів які здійснюють щорічний переліт на північ. Гусінь харчується передусім рослинами із родини пасльонові, переважно картоплею (*Solanum tuberosum*). Важливими кормовими рослинами також є: дереза звичайна, дурман, белладонна, пасльон чорний, томат, баклажан та ін. Однак вони можуть житись багатьма видами рослин з декількох родин: адокові, амарантові, коноплеві, маслинові, зонтичні, жимолостеві, подорожникові, розоцвіті, хрестоцвіті.

В лабораторних умовах комах вирощують на природному кормі або ж на штучних поживних середовищах (ШПС). Вигодовля останнім має велике практичне значення оскільки дає можливість підтримувати лабораторні популяції комах-фітофагів на протязі всього року, коли необхідні кормові рослини не зростають. Найбільш відомими лабораторними комахами, для вирощування яких використовується ШПС є мушки роду *Drosophila*. Також ШПС застосовують при вирощуванні в лабораторії різних лускокрилих, таких як непарний шовкопряд (*Lymantria dispar* L.), бражник табачний (*Manduca sexta* L.), павлиноглазка цекропія (*Hyalophora cecropia* L.) [1].

МАТЕРІАЛИ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ



Робота проводилась на кафедрі біології та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені В. Винниченка впродовж 8 місяців. Вихідним матеріалом дослідження стали лялечки *Acherontia atropos* у кількості 20 шт.

#### Утримання дорослих особин

Дорослих особин утримували в призматичних прямокутних дерев'яних садках розміром  $60 \times 50 \times 70$  см чотири стінки яких обтягнуті москітною (вентиляційною) сіткою, у верхній частині знаходилась картонна кришка. В кімнаті була встановлена флуоресцентна лампа, підключена до таймера, що видавав цикл 12 год: 12 год (світло: темрява). Чергування ночі та дня дуже важливо для бражника цього виду, щоб підтримувати свою активність. Внутрішній простір клітки був влаштований наступним чином. Рослина для яйцекладки - вишня єрусалимська (*Solanum pseudocapsicum*) була поміщена посередині. Стіни облицьовували коробками для яєць. Відсутність місця для польоту не заважає розмноженню у цього виду; більше того, це зменшує пошкодження крил. Дно клітки було покрито шаром злегка вологого сфагнуму, який замінювали за необхідності. Вертикально до кришки підвішували стрічки паперу (використовували пом'яті газети) з інтервалом приблизно 4см. Годували імаго штучно за допомогою шприца на 20мл з відрізаною верхньою частиною; готували 50% -ний розчин меду, знерухомлювали метелика в руці, його хоботок розгортали і занурювали у розчин. Після цього він одразу ж починав живитися [1].

Одночасно в клітці було до 20 дорослих особин. Лялечки самців і самок поміщали в окремі садки. Пізніше після виходу імаго самців підсаджували до самок з розрахунку 1:4, оскільки, бажано, щоб самці були менш чисельними, ніж самки, через їх надзвичайно високу, порівняно з іншими видами, статеву активність, яка часто пошкоджує самок або ускладнює яйцекладку. Яйця збирали та підраховували щодня, перекладали на зволожений фільтрувальний папір у чашки Петрі та інкубували при температурі  $+25 \dots 26^\circ \text{C}$ . Клітку зволожували пульверизатором з водою [3].

#### Методи вирощування різних вікових стадій гусениць

Гусениці були розміщені в пластикових контейнерах з вентиляційними отворами, . З першого по третій період розвитку личинок об'єм коробки становив 3000 мл; для четвертого та п'ятого віку - 10000 мл.

Починаючи з середини третього віку, гусениці переносились в пластикові ящики розміром  $30 \times 40$  см внизу та 15 см у висоту з хвилеподібно складеною пластиковою решіткою всередині, розмір комірки якої становив  $1 \times 2,5$  см. Наявність такої опори полегшувала линьку та годівлю гусениць. Їжу замінювали і ящик прибирали так часто, як це було потрібно, зазвичай, кожен день. Природним кормом була обрана бірючина звичайна (*Ligustrum vulgare*), з родини Маслинові (*Oleaceae*), зважаючи на те, що вона є широко розповсюджена.

При вирощуванні гусениць на ШПС була застосована інша методика утримання. В контейнер розміром  $20 \times 15$  см внизу та 10 см у висоту заливалось поживне середовище шаром 1см. Після його охолодження робили лунки діаметром 1см для гусениць першого віку. Починаючи з кінця третього віку лярви переміщували у великі контейнери з сіткою на яких розміщували шматочки ( $3 \times 4$ см) ШПС або ж в окремі одноразові по одній особині . Подібний метод утримання гусениць останнього віку на пластиковій решітці іноді використовується для вирощування шовкопрядів на штучних середовищах. Якщо в контейнері було мало гусениць, розкладений шматок решітки просто кляли на дно.

Перед заляльковуванням під решітку розміщували шар газетного паперу для поглинання надлишкової вологи, що виділяється гусеницями перед линькою лялечки. Гусениці жили в таких умовах до кінця періоду годівлі.

#### Заляльковування

Гусениці досліджуваного виду поміщали по одній в пластикові одноразові контейнери об'ємом близько 500 мл з декількома вентиляційними отворами. Також поміщали всередину м'який папір, для поглинання вологи, що виділяється готовою до заляльковування гусеницею. Щодня відбирались гусениці в яких змінювалась поведінка та забарвлення. Гусениці *A. atropos* перед перетворенням набувають червоного кольору, припиняють харчуватися та починають активно рухатись, що вказувало на їх готовність до заляльковування [2].

#### РЕЗУЛЬТАТИ ТА ОБГОВОРЕННЯ

У наших умовах виявилось, що тривалість існування імаго *A. atropos* становило 18–30 днів у самців та 25–35 днів у самок. Деякі особини, зазвичай самки, жили півтора місяці.

Після спарювання запліднені самки *Acherontia atropos*, готові до яйцекладки, індивідуально на всіх частинах кормової рослини, відкладали овальні зелені яйця діаметром 1.3-1.5 мм. Яйця у значній кількості також були знайдені на коробках та стінках клітки. Загальна плодючість самок становила 150–280 яєць. Зазвичай за одну ніч самка відклала приблизно 25–35 яєць.

Інкубаційний період яєць тривав від 3 до 6 діб. Довжина личинки одразу після виходу з яйця знаходилась в межах 4-6мм, середнє значення 0,47мм. Результати щодо морфометричних даних личинок різних періодів розвитку представлені таблиці 1 (розрахунок з 10 особин).

Таблиця 1

Морфометричні дані на різних етапах життя личинок

Етапи	Діапазон довжини, мм	Середнє значення, мм
Яйце	1.3 - 1.5	1,37
Личинковий вік: I	8 - 12	9,5
	18 - 25	22,2



Етапи	Діапазон довжини, мм	Середнє значення, мм
III	31 - 36	33,4
IV	40 - 50	45
V	90 - 115	104,3

Лярки, дані яких наведені вище, вигодовувались природним кормом. На перших стадіях онтогенезу від I до II личинкового віку рослина для комах подрібнювалась; листя потребувало щоденної заміни через в'янення. Гусеницям III-V віку закладали гілки бірючини, харчування відбувалось до повної дефоліації. У цілому, стадія личинки триває 30-45 днів.

Таблиця 2

Різниця морфометричних показників особин передлялечкової стадії і стадії лялечки

№ особини	Вага особини в останній стадії перед заляльковуванням, г	Вага лялечки після линьки гусениці, г	Різниця мас, г
1	5,1	4,5	0,6
2	5,4	4	1,4
3	5,6	4,9	0,7
4	6,4	5	1,4
5	6	5,7	0,3
6	5,6	4,6	1
7	6,5	5,9	0,6
8	5,4	4,9	0,5
9	5,8	5	0,8
10	5,3	4,9	0,4
11	9,8	6	3,8
12	7,9	6,4	1,5
13	6,5	4,9	1,6
14	10,4	7,3	3,1
Середнє значення	6,55	5,29	1,26

Передлялечкова стадія становила 4-6 днів, стадія лялечки – від 12 до 18 днів. Шляхом зважування було з'ясовано, що в під час линьки і перетворення комахи одна особина втрачає приблизно 19,24% ваги. Зниження маси зумовлене внутрішніми перебудовами комахи на цій фазі: гістолізом і гістогенезом. В тому числі це відбувається через використання жирового тіла як джерела енергії при побудові імагінальних органів.

#### Висновки:

- Метелики *A. Atropos* розвиваються досить швидко, що важливо з точки зору лабораторного вирощування. Не потребують додавання природного корму у ШПС, що подовжує його термін зберігання. Однак недоліком їх як об'єкта культивування може бути харчування дорослих особин медом.
- Мертва голова має низьку чутливість до щільності утримання за умови достатньої кількості корму.
- Переведення нащадків у культурі бражника на інший кормовий субстрат, порівняно з батьківським поколінням, призводить до зниження життєздатності особин.
- Підібрані гідротермічні режими дозволяють успішно культивувати комах та отримувати максимальну кількість біологічного матеріалу видів занесених до Червоної книги, що може сприяти підтриманню чисельності «уразливих» видів шляхом реінтродукції їх в природне середовище.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Bell, R.A. Techniques for rearing laboratory colonies of tobacco hornworm and pink. Ann. entomol. Soc. Amer, 1976. P. 365 - 373
2. Zagorinskii A. A., Gorbunov O. G., Sidorov A. V. An experience of rearing some hawk moths (Lepidoptera, Sphingidae) on artificial diets. Moscow: Severtsov Institute of Ecology and Evolution, Russian Academy of Sciences, 2012. P. 1107 - 1115
3. Евдошенко С. И. Разведение бражника *Daphis nerii* L. (Lepidoptera, Sphingidae) на искусственной питательной среде. Белорусский государственный университет, 2013. С. 233 - 235
4. Ляшенко С. К. Про деякі біоморфологічні особливості дубового бражника (LEPIDOPTERA, SPHINGIDAE) в Закарпатті й можливості його утримання в лабораторних умовах. Науковий вісник Ужгородського університету. № 29 С. 160 – 162

УДК 631.6 : 911.5/.9

Євгеній ЄЗАН

### ТАВРІЙСЬКА ГЕОТЕХНІЧНА СИСТЕМА ВОДОГОСПОДАРСЬКОГО ПРИЗНАЧЕННЯ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор географічних наук, професор Кривульченко А. І.

На території межиріччя Дніпро – Молочна, у межах двох принципово різних природних геокомплексів, – Нижньодніпровської терасово-дельтової низовинної області з потужними товщами піщаних відкладів та Присивасько-Приазовської низовинної області з потужними лесовими відкладами, збудовані Каховська та Олександрівська (Краснознам'янська) зрошувальні системи. Зрошувальні системи, як технічні утворення, разом із названими природними геокомплексами, функціонують у вигляді двох геотехнічних

систем водогосподарського призначення – Каховської та Західнотаврійської. Перекопським каналом обидві системи з'єднані в єдине ціле – Таврійську геотехнічну систему. До 2014 року на півдні України, разом із геотехнічними системами рівнинного Криму, функціонувала Таврійсько-Кримська геотехнічна система, основою якої слугували Північно-Кримський та Каховський магістральні канали. Повноцінне відновлення Таврійсько-Кримської геотехнічної системи є можливим лише за умови відмови Російської Федерації від посягань на територію України.

**Ключові слова:** система, геотехнічна система, геокомплекс, зрошення, магістральний канал.

Відповідно до визначення загального поняття «система» в якості системи можуть розглядатися будь-які комбінації із технічного устаткування (або ж навіть його частини, виконуючи деяку функцію) і природного тіла різного розміру, технічні й природні елементи якого володіють зв'язком і об'єднуються спільними соціально-економічними функціями. Такі системи називають природно-технічними або геотехнічними. Згідно визначенню до цього класу належать, наприклад, зрошувальні системи, осушувальні системи, водосховища, певні гідротехнічні вузли тощо.

Варто підкреслити, що зовсім не всі, практично майже необмежена більшість об'єктів які потрапляють під визначення, є предметом вивчення географії. Виділення з цієї більшості географічних природно-технічних систем (геотехнічних систем) пов'язано з виявленням у даного класу систем деяких специфічних географічних властивостей.

По-перше, існує необхідність часового обмеження геотехнічних систем, оскільки строк життя їх непорівняний зі строком життя природних і виробничих систем.

По-друге, слід враховувати певні просторові обмеження, адже варто розглядати лише такі системи, котрі співмірні з територіальними порогами інших типів геокомплексів.

По-третє, доцільно встановлювати обмеження щодо змісту систем. Географічному вивченню належать лише ті з них, у яких із сторони техніки охоплені певні технічні елементи, що приурочені до земної поверхні.

Таким чином, із всього різноманіття природно-технічних систем географічному вивченню належать об'єкти, які задовільняють принципом географічності, просторовості, комплексності, ієрархічності.

Існує дві моделі вивчення геотехнічних систем. У першій ми звертаємо увагу на технологічні елементи, виділяючи такі блоки як технічний, природний та управлінський. Технічний блок представлений різноманітними спорудами, приладами та механізмами, які утворюють технічні комплекси. Природний блок завжди складається із сукупності природних систем або їх елементів.

Можливість створення і функціонування геотехнічних систем обумовлені численними зв'язками, котрі існують як у середині системи, так і між геотехнічними системами в цілому й іншими контактуючими з ними природними, геотехнічними і соціально-економічними системами, включно з системами більш високого територіального рангу. Зв'язки в цьому відношенні дуже різноманітні [1].

Яскравим прикладом геотехнічної системи водогосподарського призначення в Україні може слугувати система Дніпра й Інгульця та Інгулу – Південного Бугу, сформовані у своєрідне єдине ціле, першочергово, внаслідок створення Інгулецького зрошувального каналу, каналу Дніпро - Інгулець та водоводу Дніпро – Кропивницький.

На основі Каховського магістрального каналу створена найбільша зрошувальна система півдня України (рис. 1), яка разом із природними геокомплексами, у межах яких вона побудована, утворює *Каховську геотехнічну систему* [2] (рис. 1). Від Каховського магістрального каналу беруть початок більш менші магістральні канали, завдяки яким на півдні країни створені Приазовська, Сірогозька, Генічеська, Каланчацька та Перекопська зрошувальні системи.



Рис. 1. Каховська зрошувальна система як геотехнічна система водогосподарського призначення

Експлуатація Каховської зрошувальної системи ґрунтується на принципах системи автоматичного регулювання із застосуванням місцевої автоматизації, каскадного регулювання б'єфів, засобів електро- і



гідроавтоматики та телемеханіки, що забезпечують повну диспетчеризацію роботи, а отже, управління системою за допомогою комп'ютерів. Каховська зрошувальна система є унікальною для території не лише України, але й загалом території Європи. Уже майже 40 років вона забезпечує більшу частину Південної України якісною зрошувальною водою [3].

Ще однією геотехнічною системою півдня України є *Західнотаврійська система*, яка функціонує на основі Північно-Кримського магістрального каналу та побудованого від нього Олександрівського (Краснознам'янського) магістрального каналу, який ще з 50-х років минулого століття сприяв утворенню Олександрівської (Краснознам'янської) зрошувальної системи (рис. 2). Ця зрошувальна система умовно поділяється на дві частини: із самопливним зрошенням, побудованим в 1956-1966 рр., та з механічним підйомом води, побудованим у 1976 р. Водозабір самопливної частини системи здійснюється з Північно-Кримського каналу на 61-му кілометрі [4].

Зрошення сільськогосподарських культур тут забезпечується завдяки різноманітним дощувальним установкам типу «Фрегат», ДДА-100М та іншим. Потрібний напір у мережі для роботи дощувальних машин забезпечують насосні станції підкачування, яких на території Каховської зрошувальної системи нараховується 21.



Рис. 2. Олександрівська (Краснознам'янська) зрошувальна система

Якщо Каховська геотехнічна система майже повністю займає територію лесового плато межиріччя Дніпро – Молочна, то Олександрівська система розташована у межах піщаних терас Дніпра, утворюючи Західнотаврійську геотехнічну систему. Завдяки побудованому Перекопському каналу, переважно на основі раніше існуючого Чаплинського магістрального каналу, дві геотехнічні системи – Каховська й Західнотаврійська, були з'єднані в єдине ціле, що дозволяє говорити про існування на півдні України *Таврійської геотехнічної системи*. У свою чергу Західнотаврійську геотехнічну систему професор А. І. Кривульченко, у своєму підручнику з меліоративної географії, розглядає як частину *Таврійсько-Кримської геотехнічної системи*, яка до 2014 р. забезпечувала зрошення рівнинних геоконкомплексів півдня Херсонщини і північної рівнинної частини Кримського півострова. На даний час, унаслідок анексії Криму Російською Федерацією, функціонуючою тут є лише Західнотаврійська система.

Отже, зрошувальні системи як переважно технічні утворення, разом із природними геоконкомплексами, утворюють геотехнічні системи водогосподарського призначення, яскравим прикладом яких у межиріччі Дніпро – Молочна є Таврійська геотехнічна система.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Природа, техника, геотехнические системы / отв. ред. В. С. Преображенский. – Москва : Наука, 1978. – 151 с.
2. Кривульченко А. І. Меліоративна географія. – Дніпро : Середняк Т. К., 2020. – 208 с.
3. Управління Головного Каховського магістрального каналу. URL: <https://www.ugkmmk.davr.gov.ua>.
4. Державне агентство водних ресурсів України. URL: <https://www.davr.gov.ua>.

УДК 57(072)(091)(4)"18.../...19"

Олександр ЗІНЧЕНКО

### ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ (кінець XIX – початок XX ст.)

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор історичних наук, професор Дефорж Г. В.

У статті проаналізовано історичний розвиток методичної біології, описано стан освіти в проміжку кінця XVII – початку XX століть. Розкрито шляхи становлення та розвитку методики навчання біології в



світовому контексті та в Україні. На основі аналізу Інтернет джерел і книг було здійснено аналіз видатних вітчизняних і зарубіжних вчених і педагогів.

**Ключові слова:** біологія, методика вивчення біології, історичний розвиток біології, передісторія, становлення, етапи розвитку методики навчання біології.

Багато з основ методики навчання біології заклав Я. А. Коменський ще в XVII столітті. Ян Амос Коменський (25/03/1592 р. – 15/11/1670 р.) – чеський теолог, мислитель, педагог, письменник. Вважав, що навчання необхідно починати якомога раніше, що навчальний матеріал повинен обов'язково відповідати віковій учнів і був переконаний у тому, що розум людини спроможний охопити все що завгодно, але для цього необхідно послідовне та поступове навчання, просуваючись вперед від цілого до окремого, від близького до далекого, від знайомого до незнайомого, щоб учні засвоювали систему знань, а не уривчасті відомості. Його погляди на педагогічну діяльність стали в майбутньому основою для багатьох праць різних педагогів і вчених [2, с. 27-39].

Феофан Прокопович (1681 р. – 1736 р.) написав твір «Первое учение строкам», що був пронизаний філософією природознавства. У викладанні курсів педагог застосовував перші елементи позашкільної, позакласної роботи. Його погляди стали основою для багатьох майбутніх відкриттів, вчений-богослов застосовував багато новаторських ідей [1, с. 124].

Ще один науковець Яків Козельський (1728-1794) розробив класифікацію напрямів наукового пізнання, поклавши в її основу два об'єкти наукового пізнання: природу і суспільство. У вивченні природи без розробки напрямів наукового пізнання було ніяк, а класифікація відомих на той час напрямків могла допомогти вченим наступних поколінь розробити методики вивчення біології.

Розвиток методик викладання природознавства на теренах України почався з 18 століття, коли в тодішній Російській імперії провели реформу народної освіти. Власне початком історії методики навчання біології вважається введення в 1786 році курсу природничих предметів у навчальних закладах. Спеціально для того, щоб успішно завершити реформу уряд Катерини II запросив серба за походженням Федора Івановича Янковича де Мірієво (1741 - 1814) [4, с. 18].

Розвиток економіки в країні та зародження нового устрою – капіталізму вимагали освічених людей. Саме це змусило царський уряд здійснити реформу освіти. В Росію було запрошено інспектора одного зі слов'янських провінцій Австрії, серба за походженням Ф. І. Янковича де Мірієво (1741 - 1814). Іноземець протягом п'яти років заснував у 25 губерніях Росії 133 школи, а до кінця XVIII ст. відкрито вже понад 300 училищ [4, с. 18].

Російський педагог Янкович де Мірієво переклав багато підручників на російську мову, крім ряду дисциплін, підручники на які готували російські вчені, власне ж природнича історія (тогочасна назва природознавства) вивчалась лише в одному класі. Щоб виправити ситуацію Василь Федорович Зуєв (1754 – 1794) за підтримки тогочасної влади написав у 1786 році підручник «Нарис природної історії» без вказівки авторства, яке було встановлено пізніше завдяки дослідженням архівів. Оскільки подібного підручника раніше не було, В. Ф. Зуєву довелося вирішувати всі основні методичні питання викладання вперше введеного предмету, наприклад, відбір навчального матеріалу, його структура, стиль викладання інформації, реалізовувати цілі навчання у відповідності з вимогами тих часів і визначати методи та засоби навчання тогочасної біології [3, с. 32, 33].

Книга мала дві частини і складалась з трьох розділів. На самому початку автор дає методичні поради учителям, в яких розкриває значення природничої історії, рекомендує оптимальні методи навчання, обґрунтовує значення застосування натуральної та образотворчої наочності і обладнання кабінету природознавства в цілому. У першій частині описувалась неорганічна природа. У ботанічному розділі наводилися відомості про будову і життя рослин, потім описувалися окремі рослини з різних груп. В кінці розділу описувались мохи, папороті, лишайники та гриби. Аналогічно до рослин розглядалися і тварини в окремому розділі. Згодом праця Зуєва була високо оцінена російськими вченими як значний внесок у розвиток тоді такої молоді дисципліни як природознавство. Підручник Зуєва перевидавався декілька разів, але користувались ним недовго. Проте роль цього підручника була дуже значною, адже він сприяв розвитку наукового світогляду, забезпечував застосуванню знань на практиці (тобто готував учнів до життя), розвивав інтерес до біології, знайомив з особливостями різних організмів, які жили в різноманітних умовах, з поведінкою тварин, а також автор переконував учнів у необхідності бережливого ставлення до об'єктів живої природи навколишнього середовища [4, с. 18-20].

В. Ф. Зуєв створив логічно вірну послідовність розділів шкільного природознавства: нежива природа – рослини – тварини. У передмові до підручника В. Ф. Зуєв наголосив освітнє значення природознавства, запропонував методи навчання і обґрунтував застосування наочності для вивчення предмета. В. Ф. Зуєв також надавав великого значення наочним посібникам, справедливо вважаючи їх засобом підвищення якості навчального процесу. Вченому належить ідея створити при кожному народному училищі кабінети, де були б зібрані малюнки й натуральні наочні посібники. В наші дні подібні кабінети зберігають наочний матеріал для ефективного проведення уроку. Тому Василя Федоровича Зуєва справедливо вважають засновником вітчизняної методики навчання біології [3, с. 33].

На початку XIX століття активізувалась робота з поліпшення змісту та методики викладання природознавства в школі, оскільки підручник Зуєва не задовольняв багатьох вимог і запитів школи. Наука збагатилася новими відкриттями, фактами які не були відображені в шкільному природознавстві [3, с. 33]. Костянтин Дмитрович Ушинський (19/02(02/03)1824 – 22/12/1870 р. (03/01/1871 р.)) – український та російський педагог, кандидат юриспруденції та правознавець. Один із засновників народної школи у



Російській імперії. Відстоював ідеї того, що дітей треба не просто навчати наукам, а і виховувати їх. Важливе місце у системі вченого посідало вчення про мету виховання, що визначалось ним як підготовка людини до дорослого життя та праці, виховування в юних громадян патріотизму [2, с. 217-219].

У 1828 році за наказом Міністерства освіти природознавство взагалі було заборонено вивчати в школі, але під тиском прогресу в 1852 біологію повернули як шкільний предмет. Наступник Зуєва, А. М. Теряєв (1767-1827) спробував написати власний підручник, але книга виявилась занадто важкою і була замінена підручником Івана Кастальського «Початкові підстави ботаніки для юнацтва» (1826), де викладалися відомості з систематики та частково з фізіології рослин. Андрій Михайлович Теряєв став відомим також завдяки тому, що постачав навчальним закладам колекції предметів з природничої історії. Адаже з наочними матеріалами ефективність вивчення біології значно зростала [4, с. 21]. Проте уряд скоротив кількість годин на вивчення природознавства яке до 1852 р. не вивчали. Андрій Михайлович протягом тридцяти років був єдиним російським методистом, який навчав майбутніх вчителів природознавства. Також педагог написав багато підручників, навчальних посібників, створив перший ботанічний атлас з морфології рослин, а також із його ініціативи школи одержували гербарії, колекції, вологі препарати, схеми, таблиці. Не менш велика заслуга вченого в тому, що він допомагаючи вчителям, студентам, учням переклав російською працю Карла Ліннея «Система природи», хай навіть книга була надто важкою [3, с. 33-34].

Ю. І. Сіماشко (1821-1893) написав підручник з зоології (1853), а професор Петербурзького університету І. І. Шіховський – ботаніки. Також Юліан Іванович Сіماشко виступав за різностороннє виховання учнів, написав кілька праць, посвячених зоології: «Руководство к зоологии» (1852), «Русская фауна, или Описание и изображение животных, водящихся в России» (Санкт-Петербург, 1856–1861), «Наставление к собиранию и сохранению насекомых» (1862) і «Царство животных, класса млекопитающих» (Санкт-Петербург, 1857). З виходом і розповсюдженням теорій Ч. Дарвіна почався новий виток розвитку біологічних методичних ідей [4, с. 23].

Неоціненний внесок у розвиток методики навчання природознавства вніс, запровадивши шкільні досліди, Андрій Миколайович Бекетов (26/11(08/12)/1825 р. - 1(14)/08/1902 р.) – український і російський ботанік, громадський діяч. Бекетов – один з основоположників експериментальної морфології і географії рослин. У наукових працях надавав вирішального значення впливу зовнішніх факторів при видоутворенні. Одну з праць Бекетова присвячено флорі Катеринославської губернії (1885), в якій описано понад 1000 видів. Бекетов написав кілька підручників і багато науково-популярних праць, був ініціатором багатьох з'їздів російських природознавців і лікарів. А. М. Бекетов вважав, що природознавство розвиває логічне мислення, і потрібно вести його вивчення з широким використанням наочних посібників [4, с. 26-27].

Справу Зуєва про організацію куточка живої природи в школі та створення кабінету біології продовжив Карл Карлович Сент-Ілер (1834-1901) – зоолог, методист в області викладання природничих наук, послідовник німецького зоолога Любена [4, с. 27]. Він першим підняв питання про організацію самостійних занять з зоології, пов'язаних зі спостереженнями за тваринами. Вчений написав підручник «Краткая зоология» в 1860 році, «Елементарный курс зоологии с додатком завдань і літніх занять з зоології» в 1869 році, який втримав ряд перевидань [3, с. 36].

Висловлювання А. М. Бекетова були співзвучні з ідеями німецького педагога природознавця А. Любена (1804-1873). Його підручники були видані в Росії, а І. Б. Райков назвав новий напрямок в методиці викладання природознавства «любенівським напрямком». Любен відводив провідне місце у вивченні природознавства самостійній роботі учнів у школі, на екскурсіях з метою формування у них дослідницьких навичок. Слідом за чеським педагогом Я. А. Коменським (1592 - 1670) Любен стверджував, що у вивченні природознавства слід йти від простого до складного, від відомого до невідомого, від конкретного до абстрактного. За методом Любена були написані підручник з ботаніки – Н. І. Раєвським (1865), А. М. Бекетовим (1868), підручник із зоології – Д. С. Михайловим (1862), К. К. Сент-Ілером (1869), І. І. Мечникова (1871). Всі ці підручники були досить короткими і орієнтовані на наочне вивчення предмета. Однак рекомендації з використання наочності мало хто виконував, тому що наочність практично була відсутня в школі. Основна увага в цих підручниках приділялася систематиці та морфології [3, с. 34].

Активним наслідувачем ідей Любена був Михайлов Дмитро Сергійович (08(21)/05/1824 р. – 15(28)/01/1889) – російський учений і педагог в області зоології, орнітології й ентомології, професор і магістр ботаніки. Він автор підручника «Подготовительный курс зоологии» (1862), багатьох статей, написаних на основі методичних ідей А. Любена. У підручника були суттєві вади – відсутність чіткої системи викладу змісту навчального матеріалу, різні наукові помилки, що негативно впливали на використання методів і прийомів навчання, знижувало їх цінність. Д. С. Михайлов рекомендував учителям вивчати зміст уроку, теми методом катехізисної бесіди, хоча матеріал підручника неможливо було вивчати цим методом. Проте на той час це було доцільніше, ніж застосування методики А. Любена [3, с. 35].

Рішенням проблеми з наочністю в кабінетах біології зайнявся Олександр Якович Герд (1841–1888). Для педагога головною метою вивчення природознавства в школі стало розвиток учнів, формування в них матеріалістичного світогляду та самостійності в пізнанні. О. Я. Герд був упевнений в тому, що навчання повинно бути розвиваючим, саме тоді воно сприяє поліпшенню стану освіти в школах [3, с. 36]. Саме тому він запропонував нову структуру вивчення природознавства в школі. За О. Я. Гердом, в 2 і 3 класі доцільно вивчати неорганічний світ, у 4 класі – рослини, в 5 – тварин, в 6 – людину, а в 7 – «Історію Землі». О. Я. Герд не залишив загальної методики, але всі його твори дали великий матеріал для створення нової методичної системи освіти з природознавства, заснованої на дарвінівській матеріалістичній ідеї, планомірно розвиває науковий світогляд і навички самостійної роботи учнів через безпосереднє вивчення об'єктів живої





природи. Вчений зміг вирішити проблему змісту, створити структуру предмета з науковим обґрунтуванням і визначити методику вивчення природознавства в школі [4, с. 28-30].

Можна сказати, що понад півстоліття методика навчання природознавства не розвивалась, лише в кадетських корпусах які не входили до юрисдикції Міністерства освіти природознавство досить добре викладалось. Шимкевич Володимир Михайлович (28/08/09/09)/1858 р. - 23/02/1923 р.) – російський зоолог, академік Російської академії наук, пропагандист і теоретик еволюційного вчення. Він рекомендував застосувати в навчанні різні форми та методи які сприяють активізації мислення учнів, розвитку їхніх пізнавальних здібностей і на відміну від Кайгородова не зациклювався на якомусь одному методі, а вважав усі методи та форми навчання корисними й ефективними в разі якщо вони відповідають змісту навчального матеріалу та рівню знань учнів [3, с. 39].

Таким чином завдяки працям Герда і його попередників чітко окреслилась нова наукова область – методика навчання природознавства. Але з 70-их років 19 століття природознавство знову прибрали з шкільних дисциплін.

Природознавство повернулося в російські гімназії тільки в 1901 році. Важливим поворотним моментом стало те, що в Петербурзі в 1901 році відбувся XI Всеросійський з'їзд натуралістів і лікарів. Сформульовані положення стали основою для розвитку методики викладання природознавства. З'їзд визнав, що введення природознавства в коло обов'язкових предметів середньої школи відповідає потребам часу і вказував на необхідність його вивчення у всіх класах. При цьому було відзначено, що вивчення природи повинна включати два ступені: перша – розгляд царств живої природи (організми, явища, закономірності); друга – виявлення взаємин між організмами і засвоєння знань про систему неорганічного і органічного світу. Навчання мало бути доступним на всіх рівнях освіти для кожного, але в реальності більшість українців отримували лише початкову освіту. З'являлись навчальні заклади, що використовували досвід європейських країн і ряд нетрадиційних навчально-виховних закладів, де використовували спільне навчання, учнівське та колективне самоуправління. З'являлись вперше сільські гімназії де могли навчатись і вихідці з села [4, с. 32-33].

У 1907 р. у світ вийшла перша успішна загальна методика викладання природознавства, написана Валеріаном Вікторовичем Половцовим (1862-1918) – російський ботанік, викладач, професор Новоросійського університету. Його заслуга – обґрунтування "біологічного методу", який по суті був екологічним підходом. Методист-біолог вказував на три основні принципи відбору змісту навчального предмета:

- форми повинні вивчатись в зв'язку з їх функціями;
- спосіб життя тварини або рослини потрібно вивчати в зв'язку із середовищем її проживання;
- для вивчення в школі слід відбирати ті організми, які дають багатий біологічний матеріал.

Запропоновані ідеї Половцова актуальні і в наш час: будова органів розглядається у зв'язку з виконуваними ними функціями, тварин і рослин вивчають від найпростіших організмів до найскладніших та ін. На формування методичних поглядів вченого не останнє місце мала його спільна робота з П. Ф. Лесгафта в комісії з питання про викладання природознавства в технічних школах, тут Валеріан Вікторович проводив обговорення мети та методів викладання природознавства. Його книга, «Основи загальної методики природознавства» була заснована на поглядах А. Я. Герда та К. Д. Ушинського, вона визначила порядок викладання природознавства в школах. На жаль прогресивні ідеї Валеріана Вікторовича не були достойно оцінені Міністерством освіти царської Росії та соціалістичною системою [4, с. 34-35].

Свою частку у розвиток методики вивчення біології вклав і Антон Сергійович Макаренко (1888-1939) – російський радянський письменник і педагог, притримувався принципу природовідповідності. За ним вчитель має враховувати багатогранну природу людини, особливості розвитку з погляду віку та статі. На сьогодні цей принцип доволі часто порушується, адже батьки доволі часто раніше визначеного природою часу змушують дітей вивчати матеріал, який не відповідає їх віку та розумовому розвитку. Також принцип природовідповідності підтримували такі педагоги та філософи як Я. А. Коменський, Жан-Жак Руссо, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський, тощо [1, 312-318].

Власні педагогічні ідеї виражав і Михайло Сергійович Грушевський (1866 - 1934) – український історик, громадський і державний діяч, академік. Вчений зміг прийти до висновку про надзвичайну агресивність промислового розвитку та ту дорогу ціну, яку було заплачено за прогрес цивілізації. Він розумів про важливість захисту довкілля та виклав свої екологічні погляди в творі «На горах», зробив крок до констатування хибності антропоцентризму і визнання факту тотального гноблення природи людиною [1, с. 262-266].

Покращив ідеї Кайгородова та розвинув їх Всесвятський Борис Васильович (5(17)/06/1887 р. - 02/02/1987 р.) – радянський педагог, біолог, професор, підтримував ідеї Кайгородова. З 1911 року вчитель природознавства в школі, поклав початок руху юних натуралістів – в 1918 організував і керував до 1932 року станцією юних любителів природи. Один з авторів перших програм з ботаніки для середньої школи, підручника для 5-6-х класів (1933-1967 рр.) і методики викладання ботаніки (1941 р.). Написав працю «Загальна методика біології і видав у 1963 році [4, с. 37].

Для вдосконалення методики навчання біології багато зробив Райков Борис Євгенович (08(20)/09/1880 р. – 01/08/1966 р.) – російський і радянський методист-біолог, історик природознавства, видатний педагог. У своїх посібниках «Практические занятия по зоологии для начинающих», «Методика практических занятий по природоведению» й інших вчений послідовно, чітко та доступно розкрив методи та хід проведення багатьох видів занять. Проте педагог переоцінював роль практичних занять, вважаючи їх особливим методом навчання, за допомогою якого можна перебудувати систему шкільної освіти [3, с. 40].



Російські методисти Б. Є. Райков і В. Ф. Наталі рекомендували вчителям проводити на уроках лабораторно-практичні заняття, а Б. В. Всесвятський критично оцінював лабораторний метод навчання та пропагував «пошуковий». Ця дискусія відвернула увагу від розробки нового змісту навчальних програм, що позначалося на якості викладання біології в школі.

Зародження методики навчання біології розпочалося ще в 19 столітті, але через брак фактичного матеріалу, високоякісних педагогів і неперотність державної машини розвиток методик розтягнувся на декілька століть. Тільки в першій половині 20 століття з'явилися ідеї, що стали основою для сучасної методики вивчення біології в школах. Проте розвиток методики навчання біології був пригнічений політикою післяреволюційної та радянської Росії.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України / Любов Вікторівна Артемова. – Київ: Либідь, 2006. – 421 с.
2. Константинов Н. А. Історія педагогіки / Н. А. Константинов, Е. Н. Медьнський, М. Ф. Шабаєва. – Москва: Просвещение, 1982. – 447 с.
3. Загальна методика навчання біології / [І. В. Мороз, А. В. Степанюк, О. Д. Гончар та ін.]. – Київ: Либідь, 2006. – 569 с.
4. Общая методика обучения биологии / [И. Н. Пономарева, В. П. Соломин, Г. Д. Сидельникова та ін.]. – Москва: Издательский центр "Академия", 2008. – 273 с.

УДК 911.2 : 528.4

Роман КОНДРАТЕНКО

### ГІПСОМЕТРИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПАДИННИХ ГЕОКОМПЛЕКСІВ МЕЖИРІЧЧЯ ДНІПРО-МОЛОЧНА

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор географічних наук, професор Кривульченко А. І.

У статті показані результати гіпсометричного аналізу подів (Зелений, Чорна Долина, Горяжева, Домузгла, Бабенківський, Інгіз) та одного з подоліманів (Гаврилівський), які поширені на території межиріччя Дніпро – Молочна. Дослідження здійснене на основі програми Google Earth та безпосередніх експедиційних спостережень автора. Доведено, що територія Гаврилівської падини належить не до подів, а до подоліманів, адже її днище з абсолютними відмітками на рівні -0,4 м має зв'язок із Перекопською затокою Чорного моря. Гіпсометричний аналіз досліджуваних подів засвідчив необхідність поділу їх на дві групи – приморську з абсолютними відмітками днищ на рівні 0-5 м (Горяжева, Домузгла, Бабенківський, Інгіз) та позаприморську з абсолютними відмітками днищ 20-38 м (Зелений, Чорна Долина).

**Ключові слова:** падина, під, подоліман, гіпсометричний аналіз, профіль, морфометрія.

Падинні ландшафтні комплекси – це здебільшого полігенні [3] замкнені влоговини з яскраво вираженим впливом суфозійно-просадкових процесів. глейовими, часто осолоділими, подекуди солончаковими ґрунтами в межах плоских або слабовгнутих днищ. За даними І. І. Молодих [4] вони започатковані кріогенними процесами, аналогічно аласам Якутії, з наступним впливом суфозійно-просадкових процесів.

До кола таких утворень професор А. І. Кривульченко [3] відносить степові блюдця, поди, субподи, подолімани, шороподібні та давньофлювіальні падини, а також саги. Найбільш виразними і поширеними з них є степові блюдця і поди.

Падинні ландшафтні комплекси на території України представлені ландшафтними комплексами рівня урочищ та місцевостей. Необхідними умовами для формування падинних геокомплексів є:

- наявність рівнинної, з невеликим похилом, поверхні;
- присутність специфічних гірських порід, що сприяють протіканню суфозійно-просадкових процесів, такими породами є: лесові, вапнякові, гіпсові, мергелеві відклади;
- неоднорідний склад гірських порід, що сприяє більш посиленому виявленню суфозійно-просадкових процесів.

Падинні геокомплекси на території степової зони України займають досить значне місце, а в деяких районах степової зони, наприклад, на території буферної зони заповідника «Асканія Нова» можуть займати майже 15 % від загальної площі території, що є значним числом, і показує важливість падинних геокомплексів як форм рельєфу степової зони, особливості яких потрібно враховувати при веденні господарства в сухостепових районах.

Розглядувані форми рельєфу характеризуються значною неоднорідністю ґрунтового покриву, що обумовлено особливостями водного, сольового, біотичного та інших типів ґрунтоутворення. Спільним для всіх ґрунтів падин є спорадичне перезволоження поверхневими водами, що обумовлює протікання відновних процесів і оглеєння ґрунтів та ґрунтоутворювальних порід [1]. Спільним для всіх типів ґрунтів падинних геокомплексів є процес оглеєння, який виникає внаслідок застоювання вологи в їхніх днищах. Оглеєння слабо проявляється з поверхні, але вниз по профілю воно посилюється. Як правило, забарвлення оглеєного ґрунту падинних геокомплексів у ґрунтовому розрізі характеризується сірими, зеленувато-сірими та темно-зеленими тонами, часто з наявністю світло-сірих та іржаво-охристих плям, а також присутністю залізо-марганцевих бобовин.

Поряд з оглеєнням ґрунтів падинних геокомплексів також часто існує прояв процесів засолення ґрунтів. У днищах та на периферії падинних геокомплексів можуть виявлятися солончаки та солонці, здебільшого це стосується падин приморських зон.



Антропогенна трансформація падинних геокомплексів є неоднозначною, адже степові блюдця переважно знаходяться в колі сільськогосподарського використання як орні, рідше пасовищні угіддя. Решта падин характеризується сільськогосподарським використанням, як правило, лише у межах схилових геокомплексів. Днища падин, внаслідок наявності в них глейових ґрунтів, здебільшого використовуються в якості пасовищ, не рідко з метою утворення в них басейнів для розведення риби, в деякі використовуються в якості запасних аеродромів у літню пору року. Залежно від гіпсометричних характеристик днища деяких падин можуть використовуватись для вирощування певних кормових культур – багаторічних трав, кормових коренеплодів (приклад - Отрадненський під).

В умовах України **степові блюдця** поширені в багатьох місцях її рівнинної частини, де мають місце плоскорівнинні геокомплекси з наявністю потужних лесових відкладів. Степові блюдця – це полігенетичні, переважно суфозійно-просадкові, невеликі замкнені депресії, площею менше 1 км<sup>2</sup>, частіше округлої форми з нечітко вираженими схилами і відсутньою навколо них ерозійною мережею [3].

**Поди** ж існують лише на півдні України, здебільшого в умовах безстічних або слабостічних геокомплексів із потужним шаром лесових відкладів. Яскравим прикладом подів є Агайманський під, що на території Херсонщини, його велика вісь становить 16 км. Важливою рисою подових утворень є наявність сформованої навколо них ерозійної мережі, здебільшого у вигляді неглибоких балок, зрідка – пересихаючих річок, що сформовані в неглибоких долинах. Разом під і сформована навколо нього ерозійна мережа утворюють подову парадинамічну систему. Такі системи особливо яскраво виражені у межиріччі Дніпро – Молочна від лінії Каховка – Каланчак на заході до долини р. Молочна на сході і в південному напрямку до берегів Чорного моря, затоки Сиваш і частково до Азовського моря [3].

Перехідною формою між степовими блюдцями та подами є **субподи** – полігенетичні, відносно великі, площею понад 1 км<sup>2</sup>, з не чітко вираженими схилами та відсутньою або намічуваною навколо них ерозійною мережею.

У безпосередній близькості до акваторії моря можуть формуватись **подолимани**, які, як правило, мають зв'язок з морем. Це полігенетичні, відносно великі незамкнені депресії з добре вираженими схилами різної крутизни, плоским днищем, сформованою навколо них ерозійною мережею, наявністю у південних частинах прямого зв'язку з акваторією моря.

Досить специфічними падинними геокомплексами є **шороподібні падини**. Вони являють собою округлі замкнені депресії з відсутньою навколо них ерозійною мережею, деякі з них під час сильних нагонів моря можуть затоплюватися водою. Поширені такі геокомплекси в межах приморської зони Лівобережжя Нижнього Дніпра. Найяскравіше виявлення шороподібні падини мають у зоні впливу Тендрівської затоки, особливо на території півострова Ягорлицький Кут.

**Давньофлювіальні падини** – полігенетичні депресії, які формуються в місцях раніше існуючих рукавів Дніпра і в своїх днищах характеризуються наявністю оглєсних ґрунтів. Дані форми рельєфу є полігенетичними утвореннями з переважанням суфозійно-просадкового процесу. Яскравим прикладом давньофлювіальних падин є Кам'янський під, що розташовується в Запорізькій області і сформований у межах колишньої стариці. Також давньофлювіальні долини поширені на території Причорноморського сухого степу, зокрема між Іванівсько-Збур'ївським міжжаренням та Ягорлицькою затокою, а ще в придельтовій правобережній частині Дніпра на південний захід від м. Білозерка Херсонської області. Під час експедиційних спостережень поточного року автор також мав можливість бачити 16-кілометрову широтно витягнуту влоговину в північній частині Козачелагерської арени Олешківських пісків, яку, поки що попередньо, професор А. І. Кривульченко, вважає доречним відносити до давньофлювіальних падин. Проте для цього необхідні подальші дослідження, - вивчення всіх існуючих геологічних, геоморфологічних, палеогеографічних, гідрогеологічних картографічних матеріалів, результатів буріння в цьому регіоні, а також порівняльний аналіз мікроморфології піщаних зерен влоговини і сусідніх бугристих пісків.

До падинних геокомплексів також належать **саги** – невеликі за розмірами ландшафтні комплекси, які сформувалися в дефляційних депресіях піщаних арен Олешківських пісків. Їх днища характеризуються фациями з наявністю дерново-лучних глейових ґрунтів, часто вони заповнені прісними або солоними озерами [3].

Метою даного дослідження є з'ясування особливостей морфометрії подових і подолиманних утворень, що здійснювалося під час експедиції в межах межиріччя Дніпро – Молочна, зокрема на території лесового плато (від Дніпра до берегів Каркінітської затоки Чорного моря) та в межах Олешківських пісків, безпосередньо на території Козачелагерської та Каховської піщаних арен.

У ході досліджень автором були проаналізовані різноманітні картографічні матеріали, зокрема триверстна військово-топографічна карта Росії (так звана карта Шуберта) 1868-1869 рр. [6], а також карта Ф. Самсоні-Тодорова (1897 р.) [5] для території Дніпровського повіту Таврійської губернії, яка охоплює межиріччя Дніпро-Молочна. Саме завдяки зазначеним картам представлені власні назви подів та подолиманів. Також був здійснений детальний аналіз космічних знімків із відповідним опрацюванням абсолютних відміток у межах падинних геокомплексів. У ході експедиційного дослідження поточного року відбулося ознайомлення з характером рельєфу території дослідження з відповідним відбором зразків ґрунту в таких подах як Чорна Долина і Зелений, а також на території Козачелагерської і Каховської піщаних арен.

Пошук та зведення інформації здійснювалися на основі програми Google Earth, яка дозволяє визначати точні координати точок дослідження та їх висоту над рівнем моря і, відповідно, визначати морфометричні параметри для різних елементів форм рельєфу, першочергово, для плакорів, схилів та днищ падин. У ході морфометричних досліджень автором були побудовані поздовжні та поперечні профілі падинних геокомплексів і розроблено таблицю гіпсометричних даних для різних частин досліджуваних падинних



утворень. У даному випадку найбільш інформативним матеріалом виступають дані щодо морфометричних параметрів днищ цих утворень, оскільки саме днища визначають генетичні риси падинних утворень.

Загальний порівняльний аналіз падинних утворень межиріччя Дніпро – Молочна показав їх значне різноманіття за локалізаційними, морфометричними та гіпсометричними параметрами.

У *локалізаційному відношенні* в межиріччі Дніпро – Молочна степові блюдця поширені майже повсюдно, у той час як подові й подолиманні падини зосереджені тільки в центральній і східній частинах межиріччя, тобто в межах лесового плато. Найбільші за розмірами падини мають місце як у центрі, так і на сході межиріччя, а також як у північній частині, так і південній. Шороподібні, давньофлювіальні й сагові падини сформовані лише у західній терасово-низинній зоні Лівобережжя Нижнього Дніпра, однак перші лише у приморській низинній і супернизинній зонах, сагові, як уже зазначено, мають місце лише на території Олешківських пісків. Оскільки давньофлювіальні падини мають пряме відношення до давніх і сучасних дельтових геокомплексів, то вони зосереджені в різних місцях межиріччя Дніпро – Молочна, але за виключенням зони поширення потужних лесових відкладів.

У *морфометричному відношенні* більшість падин мають відносно правильну овальну або округлу конфігурацію і лише шороподібні та давньофлювіальні падини мають відносно широку витягнуту конфігурацію. Розмір падин коливається від десятків метрів у діаметрі (степові блюдця, саги) і до 10 - 16 км як у подів Агаймаського, Домузлинського, Отрадненського, Мустопай (Петрівського), Каракуя (Сиваського), Яніс-Агач (Інгіз) або як у подолиманів Гаврилівського, Теїт, Захарівського чи як у Ягорлицько-Оджігольської давньофлювіальної падини.

У *гіпсометричному відношенні* досліджуваний регіон характеризується різноманіттям абсолютних відміток для трьох різних типів геокомплексів, - днищ і схилів падин, а також плакорів, які є фоновими геокомплексами у межиріччі Дніпро – Молочна. У цілому в цьому регіоні абсолютні відмітки знаходяться в діапазоні від -1,8 м у днищі Ягорлицько-Оджігольської падини і в межах плакорів, – до 20 - 40 м у західній терасово-низинній зоні та до 0 – 20 м у Присивашші і до 20 – 50 м у межах лесового плато.

Більш детальний аналіз гіпсометрії семи падин межиріччя Дніпро – Молочна (Зелений, Горяжева, Чорна Долина, Домузгла, Бабенківський, Яніс-Агач та Гаврилівський), які є репрезентативними для цього регіону, показав, що гіпсометричні рівні днищ подів Зеленого (34 – 38 м) та Чорної Долини (21 – 25 м) значно перевищують рівні днищ подів Горяжева (2 – 5 м), Домузгла (0 – 2 м), Бабенківський (0 – 2 м), Яніс-Агач (1 – 5 м) та Гаврилівського подолиману (0 – 4 м). Така різниця пов'язана з локалізацією даних падин, адже поди Зелений та Чорна Долина знаходяться в північній частині сухостепової підзони, у той час як решта подів та Гаврилівський подолиман – у південній частині цієї ж підзони, але вже в зоні впливу Чорного моря, свідченням чого є низькі гіпсометричні рівні їхніх днищ. Як видно з поданих автором даних різниця щодо гіпсометричних рівнів подів північної і південної частин території дослідження становить 16 – 33 м.

Плакори в районі двох північних падин мають діапазон гіпсометричних рівнів 41 – 49 м (під Зелений та 31 – 38 м (під Чорна Долина). Плакори в районі південних падин мають діапазон гіпсометричних рівнів 7 – 12 м для поду Горяжева та 11 – 16 м для поду Інгіз (Яніс-Агач). Плакори в районі північних частин подів Домузгла та Бабенківського мають діапазон гіпсометричних рівнів 10 – 12 м, у той час як у південних частинах цих падин абсолютні відмітки плакорів становлять 8 – 9 м. Таке більш низьке положення цих двох подів обумовлене їхнім приморським положенням, адже під Домузгла знаходиться від берегової зони моря на відстані 1493 м, а Бабенківський за 687 м.

Гаврилівська падина є унікальним утворенням серед даних семи падин, першочергово, внаслідок того, що гіпсометричні показники днища падини мають діапазон висот на рівні 0-4 м над рівнем моря. Загалом ця падина має протяжність 10,2 км у напрямку з півночі на південь та 3,5 км із заходу на схід. Діапазон гіпсометричних показників плакорів навколо днища в цілому становить 8 - 12 м над рівнем моря, але північні та західні плакори поблизу цієї падини мають діапазон гіпсометричних рівнів 9 – 12 м, південні – 8 – 9 м, аналогічно подам Домузгла та Бабенківському. Найбільш показними є плакори південно-східної частини, оскільки максимальні значення абсолютних відміток тут не перевищують 1 - 8 м, але ж мінімальні значення тут знаходяться в діапазоні -0,4 м – 1, 0 м, що говорить про наявність безпосереднього зв'язку моря (Перекопської затоки) з цією падиною. І така пов'язаність особливо яскравий прояв має під час дії південних вітрів, які здатні наганяти воду в днище цієї падини, відповідно утворюючи тут, на певний короткий час, морську затоку. Оскільки ж у цьому місці класичної затоки немає, але подібність до утворення лиманів тут має місце, то ж Гаврилівську падину варто відносити не до класичних подів, а до подолиманів. Аналоги таких утворень поширені на території північно-східної частини Присивашшя, зокрема це такі подолимани як Теїт, Ерча та Захарівський.

Подібними до Гаврилівського подолиману є падини Бабенківська та Яніс-Агач (Інгіз), адже вони також знаходяться у приморських зонах, - перша на відстані майже 700 м від берегів Перекопської затоки Чорного моря, друга ж знаходиться в зоні впливу Чорного моря (за 2,5 км) і в зоні впливу Сиваської затоки Азовського моря (за 0,5 – 1,0 км). Проте головним тут є питання абсолютних відміток між акваторіями зазначених водойм і днищами падин. Аналіз гіпсометрії саме цих ділянок свідчить, що між Бабенківською падиною і морем максимальні значення плакору становлять 10 - 12 м. Стосовно поду Яніс-Агач (Інгіз) гіпсометрична ситуація є неоднозначною. З боку Перекопської затоки максимальні значення плакору тут сягають 14 м. З боку Сиваської затоки у південній частині Інгізу, плакори мають висоти на рівні 5 – 10 м, але в північній частині Інгізу, на захід від с. Першокостянтинівка, максимальні значення плакору становлять 5 – 6 м. І це при тому, що висотний рівень днища в північній частині Інгізу є рівним 3 – 5 м, а відстань до берегів Сивашу становить лише близько 500 м. Оскільки так, то є підстави вважати, що на даний час Яніс-



Агач є класичним подом, навіть з чітко вираженою ерозійною мережею, особливо в його північній частині, де сформована Каїрська балка. Разом із цим, із огляду на існуючу трансгресію в Чорному і Азовському морях [2], відповідно, здійснення рівня моря, можна екстраполювати, прогнозувати, що з часом під Інгіз може перетворитися в подоліман.

#### **Висновки.**

1. Падинні геоконплекси – специфічна риса сухостепової підзони України і зокрема межиріччя Дніпро - Молочна.

2. Результати гіпсометричного аналізу подів (Зелений, Чорна Долина, Горяжева, Домузгла, Бабенківський, Інгіз) та одного з подоліманів (Гаврилівський) межиріччя Дніпро – Молочна показали доцільність поділу подів на дві групи – приморську з абсолютними відмітками днищ на рівні 0 - 5 м (Горяжева, Домузгла, Бабенківський, Інгіз) та позаприморську з абсолютними відмітками днищ 20 - 38 м (Зелений, Чорна Долина).

3. Доведено, що територія Гаврилівської падини належить не до подів, а до подоліманів, падина ж Яніс-Агач, не дивлячись на її приморське положення, є прикладом класичного поду з вірогідним переходом, у майбутньому до категорії подоліманів унаслідок трансгресії Чорного та Азовського морів.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Кисіль В. Д., Полупан М. І. Грунти подів та їх систематика // Досягнення ґрунтознавчої науки на Україні. – Київ : Урожай, 1964. – С. 120-127.
2. Кони́ков Е.Г. Глобальные и региональные факторы колебаний уровня Черного моря за последние два столетия и предсказание его изменений как основа геодинамической модели береговой зоны / Е.Г. Кони́ков, О.Г. Лиходедова // Геология и полезные ископаемые Мирового океана. – 2009. - № 4. – С. 124-133.
3. Кривульченко А. І. Сухі степи Причорномор'я та Приазов'я: ландшафти, галогеохімія ґрунто-підґрунтя. – Київ : Гідромакс, 2005. – 345 с.
4. Молодых И. И. Грунты подов и степных блюдец субарального покрова Украины. – Київ: Наукова думка, 1982. – 160 с.
5. Самсо́ни-Годо́ров Ф. Карта Днепровского уезда Таврической губернии. Масштаб 1 : 1,2 версты. – 1897. – 1 Лист.
6. Трехверстная военно-топографическая карта Российской империи, 1868 - 1869 гг. – Листы : 31-12, 30-12.

УДК 59-047.37

**Геннадій КРИВЕНКО**

### **ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМИ «ХИЖАК – ЖЕРТВА», НА ПРИКЛАДІ DIDINIUM NASUTUM ТА PARAMESCIUM CAUDATUM**

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор біологічних наук, професор Гулай О. В.

У статті аналізуються результати дослідів Г. Ф. Гаузе системи «хижак-жертва», та спроба автора статті відтворити їх в експерименті.

**Ключові слова:** *Didinium nasutum, Paramecium caudatum, Bacillus subtilis, Г. Ф. Гаузе, рівняння Лотки – Вольтерри, система «хижак-жертва», екологічні відносини.*

**Постановка проблеми.** Питання досліджень трофічного типу екологічних відносин дуже складне та актуальне, адже значна кількість факторів впливають на взаємодію різних ланок харчових ланцюгів. Експериментальні дослідження екологічних систем, таких як система «хижак-жертва», вже багато років вивчаються вченими-екологами, найбільший інтерес становить зв'язок системи з математичною теорією боротьби за існування. Математичні підрахунки дають інформацію про те, що процес взаємодії популяції хижака з жертвою призводить до періодичних коливань чисельності обох видів. Ці твердження необхідно перевіряти у контрольованих умовах лабораторії. Також актуальним питанням є введення подібних досліджень в шкільну практику.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Аналізувались результати досліджень радянського мікробіолога та еволюціоніста – Г. Ф. Гаузе за 1934 р. та дослідження вчених-математиків А.Д. Лотка і В. Вольтерра. Останні запропонували математичні рівняння (рівняння Лотки – Вольтерри), які дозволяли прогнозувати динаміку щільності популяції хижака та жертви. Однак А.Д. Лотка і В. Вольтерра всі фактори впливу, крім самих коливань, вважали сталими, що і викликало інтерес в інших вчених [1].

**Мета дослідження** – експериментальне відтворення результатів дослідження коливань в системі «хижак-жертва».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Г. Ф. Гаузе у своїх дослідженнях створив найпростішу систему відносин «хижак-жертва». В якості об'єкту досліджень були використані інфузорії видів *Didinium nasutum* (хижак) та *Paramecium caudatum* (жертва). Таким чином виник харчовий ланцюг: бактерії *Bacillus subtilis*, які існують в рідкому середовищі; *B. subtilis* поїдаються інфузоріями фільтраторами *P. caudatum*; *P. caudatum*, у свою чергу, стають поживою для хижих інфузорій *D. nasutum*. Слід зазначити, що в наших експериментах коливання чисельності *B. subtilis* не враховувались [2].

Всі описані нижче досліди були проведені з чистими лініями *D.nasutum* та *P.caudatum*. В досліді Г. Ф. Гаузе, як поживне середовище, використовувався вівсяний відвар [2].

Після серії дослідів із вівсяним відваром, стало зрозуміло, що тривалість життя *D.nasutum* в середовищі досить коротка (1-2 доби) і не підходить для проведення тривалих досліджень, тому в якості середовища нами використовувалося крохмальне середовище та синій відвар.

Методика приготування крохмального середовища, майже, не відрізняється від методики приготування вівсяного відвару, лише вівсяна мука замінялась на крохмаль, та час витримки середовища з 7 днів на 4. Причиною скорочення часу витримки є те, що тривала і безконтрольна життєдіяльність *B. subtilis* спричиняє



зміну рН середовища до 8, що добре впливає на життєдіяльність *P. caudatum*, але спричиняє загибель *D. nasutum* (оптимально – рН 7). В крохмальному середовищі без осаду *Didinium* може існувати до 5 днів, в крохмальному середовищі з осадом до 8 днів.

Сінний відвар був вибраний в якості середовища, адже при його приготуванні непотрібно вносити *V. subtilis*, вони завжди існують на сінні та їх цисти добре переживають кип'ятіння, що дозволяє приготувати стерильне середовище тільки з цими бактеріями. Також сінний відвар прозорий, на відміну від крохмального середовища та вівсяного відвару, що дозволяє спостерігати за життєдіяльністю в системі безпосередньо з місця утримання та без розведення водою. Тривалість життя *D. nasutum* в даному середовищі до 4 днів. Недоліком є лиш те, що дане середовище не має осаду і в якості укриття потрібно застосовувати стерилізований пісок.

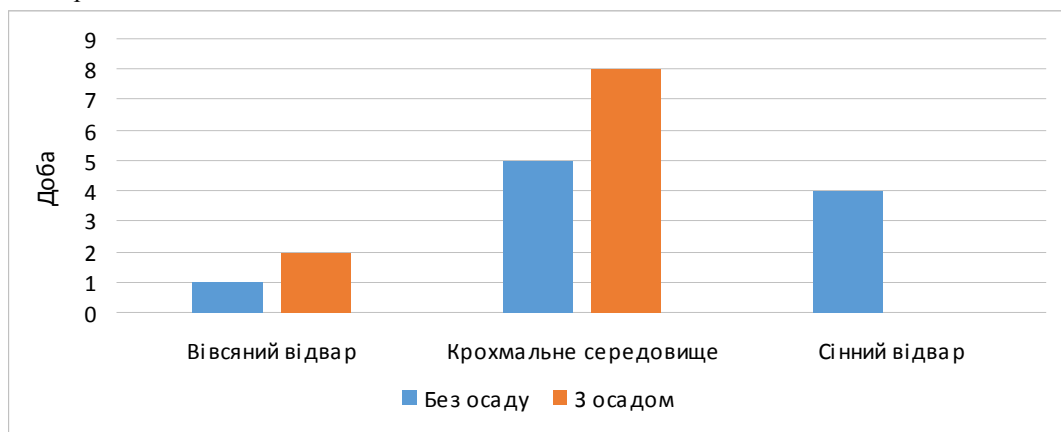


Рис.1. Тривалість життя *D. nasutum* в поживних середовищах

Безпосередні дослідження системи «хижак-жертва» проводили в культуральному планшеті з кількістю лунк – 72, об'єм кожної лунки – 5 мл. Спостереження проводились під стереоскопічним бінокулярним мікроскопом безпосередньо з культурального планшету.

Культуральний планшет був умовно поділений на 3 лінії, по 24 лунки в кожній. В кожну лунку з лінії «А» вносили 3 мл сінного відвару з великою кількістю *P. caudatum* та один, попередньо відловлений інсуліновим шприцом, *D. nasutum*. В лінію «В» вносили 2 мл дистильованої води, 1 мл сінного відвару з *P. caudatum* та одного *D. nasutum*. В лінію «С» внесли ті ж компоненти, що і в лінії «А», але ще додали стерилізований пісок. Лінія «А» виконувала функцію контролю, адже всі умови для існування кожної ланки харчового ланцюга є оптимальними. Лінія «В» повинна показати вплив на життєдіяльність *D. nasutum*, нестачі їжі та збідненого сольового складу середовища. *D. nasutum* для полювання використовує йони  $Ca^{2+}$ , що знаходяться в середовищі, для паралізування жертви, а збіднене на сольовий склад середовище може показати, чи зміниться ефективність полювання хижака в даній системі [3]. Лінія «С» мала продемонструвати вплив укриття для *P. caudatum* від хижаків, на тривалість існування системи.

В кожній лунці залишалось 2 см<sup>3</sup> для повітря, адже *P. caudatum* та *D. nasutum* класифікуються, як оксифільні організми. Планшет накривався склом для запобігання випаровуванню середовища.

Для оцінки стану системи були обрані умовні одиниці: 0 – загибель системи; 1 – стадія відмирання *D. nasutum*; 2 – стадія активного розмноження *D. nasutum*; 3 – рівномірне співвідношення популяції хижака та жертви; 4 – повне домінування *D. nasutum*. Такі ж коливання в системі характерні і для *P. caudatum*. Підрахунок щільності популяції не використовувався в даному дослідженні, адже втручання в систему з вилученням хоча б невеликої кількості популяції понесли б за собою негативний вплив.

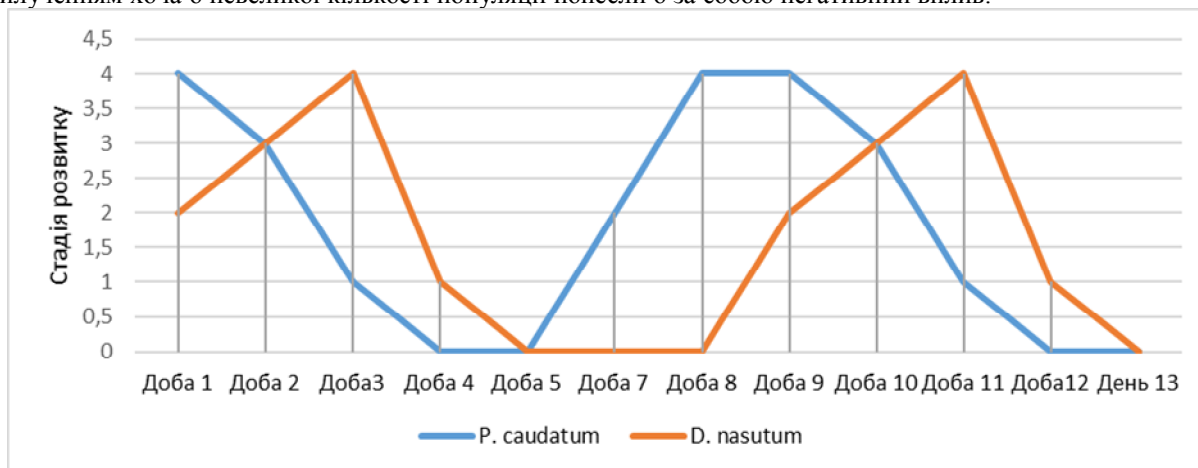
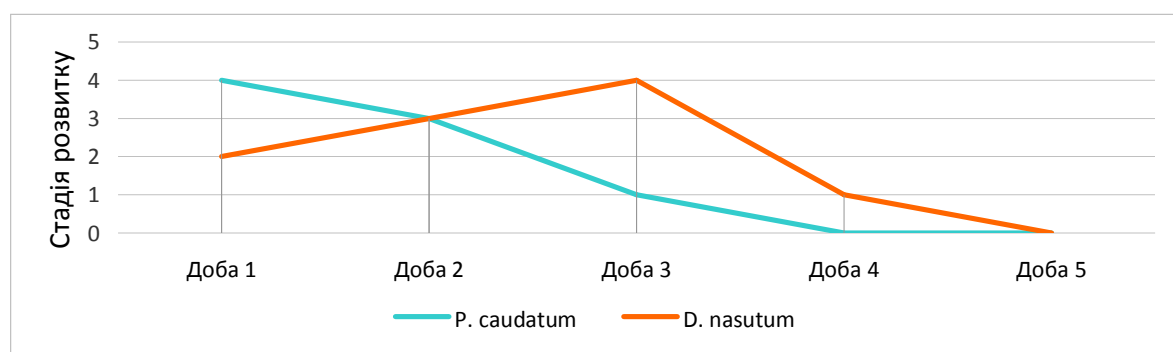


Рис.2. Коливання чисельності *D. nasutum* та *P. caudatum* в лінії «С»

Рис.3. Коливання чисельності *D. nasutum* та *P. caudatum* в лініях «А» та «В»

Результати даного дослідження збігаються з дослідженнями Г. Ф. Гаузе, однак були і відмінності. На практиці була доведена закономірність коливань чисельності хижаків та їх жертв в ізолюваному мікрокосмі. Чисельність жертв падає зі збільшенням числа хижаків, що є очевидним, після зменшення числа жертв, частота зустрічі хижаків зі своєю здобиччю падає, або зовсім відсутня, внаслідок падає і число хижаків, аж до повного їх відмирання. Після загибелі популяції *D. nasutum* система перестає існувати, хоча в середовищі продовжують існувати бактерії. В природних умовах на місце існування великої кількості *V. subtilis* мігрували б інші інфузорії, таким чином енергія в системі не залишалася б невичерпаною, однак в лабораторних умовах це неможливо. Водночас відсутність впливів зовнішніх факторів на систему доводить існування самостійних коливань в ізолюваному мікрокосмі [4].

Деякі інші закономірності коливання динаміки системи спостерігався у середовищі з існуванням укриття з піщинок. Інфузорії *P. caudatum* потрапляють у простір між піщинками, який недоступний для *D. nasutum*. Таким чином частина популяції жертв стає недоступною для хижаків і після загибелі останніх, *P. caudatum* знову відновлюють свою чисельність. На цьому етапі коливань в системі нами були одержані результати, що мали розбіжності з даними, що наводить Г. Ф. Гаузе. Так, згідно даних Г. Ф. Гаузе, у вівсяному середовищі *D. nasutum* не утворюють цист, а гинуть вони за нестачі їжі [1]. У наших експериментах у сінному відварі *D. nasutum* можуть цистуватись, крім того пізніше вдалось вилучити цисти з середовища та ставити експерименти безпосередньо з їх застосуванням. Таким чином, з наявністю цист в системі, експеримент не закінчувався на відновленні популяції *P. caudatum*. Далі *D. nasutum* виходили з цист та знову починали полювати на жертв, так динаміка системи прийняла вигляд циклу. Подивившись на результати спостережень за лінією «С» (Рис. 2), можна побачити, що проміжки на кривих з першого дня експерименту по п'ятий день та проміжки з дев'ятого дня по тринадцятий – абсолютно ідентичні. Тобто в системі «хижак-жертва» з укриттям, за оптимальних умов для всіх організмів в екологічних відносинах, спостерігали 2 динамічних цикли.

Щодо результатів спостережень в лінії «В», то виявилось, що *D. nasutum* без проблем може захоплювати жертву без потреби в її паралізації. Це в свою чергу доводить, що збіднений сольовий склад не впливає на життєздатність *D. nasutum*.

Наступний дослід мав за мету продемонструвати зміни в динаміці мікрокосму, за умов можливості міграції протист. Для дослідження були вибрані 2 ідентичні лінії з укриттям. В лунку вносили 3 см<sup>3</sup> сінного відвару з *P. caudatum* та *V. subtilis*, одну особину *D. nasutum* та стерилізований пісок. Різниця між лініями «А» та «В» полягала в тому, що в лінію «А» вносили популяції *P. caudatum* та *V. subtilis* в критичні періоди існування системи. *P. caudatum* вносили коли кількість *D. nasutum* досягала критично малих величин, *V. subtilis* вносились коли кількість *P. caudatum* була критично малою. Лінія «В» буде слугувати контролем.

В результаті досліджень продемонстрували динаміку подібну до відображеної на рис. 2. В лінії «А» не відбулось змін в динаміці, не дивлячись навіть на втручання в систему, в порівнянні з лінією «В». Обидві культури проіснували рівно 12 діб з початку експерименту. Іноді зміни відбувались в окремо взятих лунках, але їх кількість була на скільки незначною, що не вплинула на загальний результат. Можна зробити висновок про відносну стабільність даної системи.

Третій дослід стосувався таксису *P. caudatum*, а саме напрямленість таксису, чи був цей рух спрямованим, внаслідок уникання зустрічі з хижаком? В лунку поміщали ті ж складники, що і в попередньому досліді, але кількість піску була набагато меншою, буквально декілька десятків піщинок.

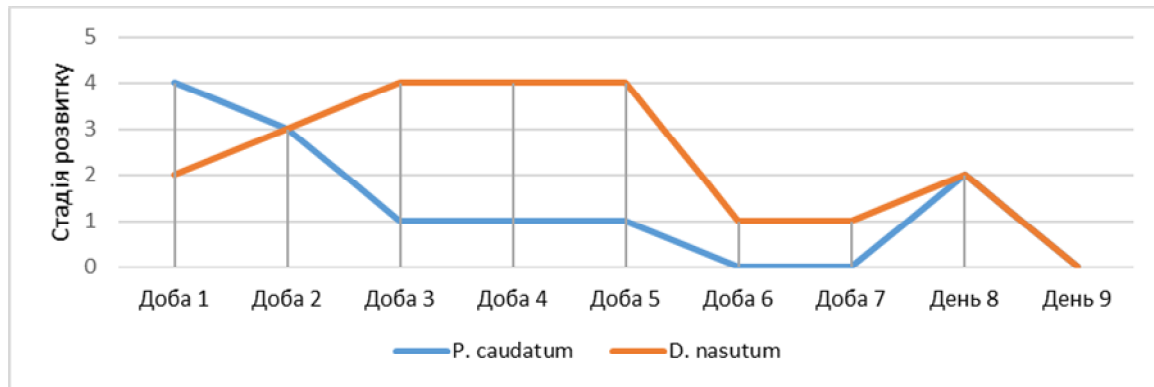


Рис.4. Коливання чисельності *D. nasutum* та *P. caudatum* при зменшеній площі укриття

Система зі зменшеною площею укриття проіснувала довше ніж система без укриття (5 діб), однак менше ніж з великою кількістю піску (12 діб). Причому досить цікавим є те, що довгий період часу (протягом трьох днів) система перебувала в одному стані, домінування *D. nasutum* та відмирання *P. caudatum*. Причиною є те, що через малу площу укриття *P. caudatum* випадково випливали з укриття та захоплювались хижаками. Система так довго могла проіснувати в такому стані, бо більша частина *P. caudatum* активно розмножувалась в межах укриття, а деяка частина з них виходила з безпечної ділянки, таким чином підготовуючи домінуючих *D. nasutum*. В іншому випадку всі *P. caudatum* були в короткий час еліміновані хижаками. Впродовж експериментів нами не було виявлено таксису у *P. caudatum* до вузьких просторів між піщинками, ці інфузорії потрапляли в укриття випадково.

Дані за восьму добу існування системи також мають відмінності від стандартних систем. *D. nasutum* не встигли повністю загинути на той час, коли *P. caudatum* почали активно відновлювати свою чисельність. Як наслідок спостерігали хижаків та їх жертв на стадії активного розмноження і їх повне відмирання на наступну добу.

#### Висновки:

- У штучній системі екологічних відносин «хижак – жертва» існують самостійні коливання, навіть за жорстко контрольованих лабораторних умов;
- Спроба математично обґрунтувати коливання чисельності в гомогенних популяціях хижака і жертви не є доречною, адже неможливо математично обумовити наявність природного укриття та особливості біології різних видів тварин;
- Система «хижак – жертва» має відносну сталість. Невеликі втручання в систему не впливають на загальні закономірності коливань чисельності популяцій;
- Наявність укриття в екологічній системі значно подовжує існування системи загалом;
- Динаміка чисельності в системі «хижак – жертва» має циклічний характер за рахунок міграцій жертв та хижаки та інших чинників.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Петенок О. В. Моделирование эволюции экосистемы на базе равнянь Вольтерри-Лотки. Київ: Інститут прикладного системного аналізу, 2017. 87 с.
2. Гаузе Г. Ф. Борьба за существование. Москва: Институт Зоологии Московского Университета, 1999. 175 с.
3. Iwate Y., Katoh K., Kikuyama M.  $Ca^{2+}$  triggers toxicyst discharge in *Didinium nasutum*. Massachusetts: Protoplasma, 2015. 8 с.
4. Тутубалин В.Н., Барабашева Ю.М., Девяткова Г.Н., Угер Е.Г. Анализ работ Г.Ф.Гаузе о динамике численностей видов в биологических сообществах. Москва: МГУ, 2012. 44 с.

УДК 581.01

Катерина ЛЯШОК

### МЕТОДИ ВИЗНАЧЕННЯ КАРОТИНОЇДІВ У РОСЛИННІЙ СИРОВИНІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент Плющ В.М.

У статті обґрунтовано дію каротиноїдів на організм людини та здійснено якісну оцінку каротиноїдного складу в рослинній сировині. Визначено провідним методом ідентифікації та встановлення наявності каротиноїдів тонкошарову хроматографію; а методом кількісного визначення – спектрофотометрію. На основі аналізу методів визначення та властивостей каротиноїдів визначено оптимальні умови дослідження визначення каротиноїдів у рослинній сировині.

**Ключові слова:** каротиноїди, рослинна сировина, тонкошарова хроматографія, спектрофотометрія.

**Постановка проблеми.** Каротиноїди – натуральні пігменти, представлені тетратерпенами або їх похідними, які синтезують вищі рослини, бактерії та гриби; є найбільш розповсюдженою, багаточисельною та важливою групою природних пігментів у рослинному та тваринному світі. Відомо більше ніж 600 каротиноїдів, дія близько 50 з яких досліджена. Речовини ліпофільної природи (каротиноїди) будучи найважливішими структурними елементами клітин, приймають участь в різних метаболічних, регуляторних





та обмінних процесах. Отже, вибір доступного джерела добування каротиноїдів та умов їх екстракції та кількісного визначення є актуальним завданням та перспективним напрямком дослідження.

**Аналіз досліджень та публікацій.** В літературних джерелах питанням якісного та кількісного визначення каротиноїдів у рослинах приділяється значна увага. Наприклад, Л. Андреева вивчала питання локалізації та вмісту каротиноїдів у високопродуктивних формах [1], С. Печінский та А. Курегян досліджували структурні та біологічні функції каротиноїдів [2], П. Лубсандоржієва досліджувала методи кількісного визначення каротиноїдів [3]; Д. Писарев, О. Новікова та Т. Романова розробили експрес-метод визначення каротиноїдів в сировині рослинного походження [4]; О. Рудаков досліджував питання хроматографічного визначення натуральних і штучних каротиноїдів в харчових продуктах [5]; А. Курегян досліджував можливості вивчення каротиноїдів методами спектрофотометрії та тонкошарової хроматографії [6] тощо.

**Мета статті:** порівняння існуючих методів визначення каротиноїдів та виявлення найбільш оптимальних умов їх аналізу у рослинній сировині.

**Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.** Каротиноїди виконують ряд важливих функцій в організмі людини, в тому числі регулюють процеси обміну речовин, виявляють антиоксидантну, фото- і радіопротекторну активність. Потрапляючи до організму з рослинною їжею,  $\beta$ -каротин розщеплюється до альдегіду – ретиналь, який разом з відповідними йому спиртами та кислотою об'єднують під загальною назвою – ретиноїди або вітамін А. Регуляторні ефекти каротиноїдів визначають наступні біологічні функції: інгібування мутагенезу та трансформація про- та еукаріотичних клітин, попередження онкологічних та вікових пошкоджень в організмі, властивість каротиноїдів взаємодіяти з вільними радикалами, що ініціюють руйнівні реакції (наприклад перекисне окиснення ліпідів) є найбільш затребуваним питанням [3].

За деяких умов у великих концентраціях  $\beta$ -каротин здатний збільшувати загальний вміст радикалів в системі (прооксидантна дія). Крім того, ці біологічно активні речовини мають широкий перелік фармакологічних властивостей, наприклад, антиоксидантні, радіопротекторні, провітамінні, антиканцерогенні та інші види активності.

Серед природних жиророзчинних антиоксидантів каротиноїди займають важливе місце в захисті організму людини від кардіологічних та онкологічних захворювань завдяки сильним антиоксидантним властивостям.

Каротиноїди є найбільш ефективними речовинами для підтримки нормального зору людини (лютеїн та зеаксантин). Ці пігменти в організмі людини не синтезуються, тому джерелом їх надходження є їжа. Лютеїн відіграє роль світлофільтра, що запобігає помутнінню кришлатика ока та руйнування сітківки. Накопичуючись у сітківці, він діє як сонцезахисні окуляри, сприяючи зменшенню проникнення ультрафіолетових променів в чутливі зорові клітини [7]. Найкращими природними джерелами лютеїну та зеаксантину є шпинат, чорнобривці, гарбуз, хурма тощо.

Варто зазначити, що каротиноїди нестійкі сполуки, легко окиснюються атмосферним повітрям, підлягають ферментативному метаболічному окисненню, що супроводжується вкороченням ланцюга спряжених зв'язків. При тривалому контакті з киснем повітря відбувається зниження вмісту суми каротиноїдів, що обумовлено наявністю в структурі  $\beta$ -каротина термо- та фотолабільної системи спряжених подвійних зв'язків [8]. До поступового зменшення вмісту каротиноїдів в рослинах призводить також заморозка сировини та дія світла. Вміст каротиноїдів в суцвіттях залежить від погодних умов та тривалості фази цвітіння. Під час зберігання вміст каротиноїдів знижується з причини нестійкості їх до вологи та світла. Так, наприклад, через чотири місяці після збору суцвіть їх стає приблизно в 6 раз менше, ніж у свіжих квітах [9].

Для добування каротиноїдів з рослинної сировини спочатку проводять їх екстракцію. В якості розчинників для екстрагування суми каротиноїдів використовують органічні розчинники, як правило гексан, хлороформ та ацетон. Результати аналізу доводять, що якісний склад гексанових витяжок значно ширше, а склад ацетонових та хлороформних – майже ідентичний. Крім того методика пробопідготовки (добування витяжки) відрізняються різноманітністю температурного режиму та інших технологічних параметрів. З метою запобігання окиснення, фотоізомеризації та деградації каротиноїдів аналіз відбувається за кімнатної температури (не більше 40 С), іноді навіть при охолодженні, також використовують колби із оранжевого скла або реакцію проводять у темноті.

Наступний етап – розділення суми каротиноїдів та якісний аналіз отриманих екстрактів – проводять методом тонкошарової хроматографії. Також одним із методів ідентифікації є УФ-спектрофотометрія.

Тонкошарова хроматографія (ТШХ) є ефективним, швидким та недорогим методом кількісного розділення біологічно-активних речовин, зокрема і каротиноїдів; відносна простота методу розділення та ідентифікації, доступність апаратурного забезпечення є особливістю методу [10].

Враховуючи, що  $\beta$ -каротин має яскраве жовто-помаранчеве забарвлення (обумовлене наявністю в структурі його молекули системи спряжених зв'язків), ідентифікацію на хроматографі можна проводити візуально.

Загально визнаним методом кількісної оцінки визначення каротиноїдного складу за кордоном є вискоєфективна фазова рідинна хроматографія (ВФРХ), однак цей метод має недоліки, які унеможливають використання його в деяких випадках. А саме: висока вартість приладу, низька стійкість стандартів, серед яких на практиці використовується, як правило, лише  $\beta$ -каротин, лікопін і частково лютеїн [10].



Вміст суми каротиноідів у перерахунку на  $\beta$ -каротин визначають з допомогою спектрофотометрії у видимій області [8]. Каротиноїди відіграють роль допоміжних світлозбираючих пігментів, їх спектри поглинання характеризуються двома полосами у фіолетовій та синій областях від 400 до 500 нм.

Дані щодо аналізу рослинної сировини на вміст каротиноідів та характеристика методу їх кількісного визначення подано у таблиці (табл.1).

Таблиця 1.

## Аналіз рослинної сировини на вміст каротиноідів

Автор	Сировина	Вміст каротиноідів	Особливості аналізу
Афанасьєва П.В., Куркін В.А., Куркіна А.В.	Квітки календули лікарської (сорт «Кальта»)	$\beta$ -каротин, $\gamma$ -каротин, $\delta$ -каротин, лікопін, неуроспорін, фітофлуїн, рубіксатин, ксантофіл(лютеїн), зеаксантин, віолоксантин, флавохром, цитроксантин, флавоксантин, хризантемаксантин	Спектофотометричне кількісне визначення суми каротиноідів за $\beta$ - каротином. Спектрофотометр «Specord 40», довжина хвилі, 450 нм (після попереднього розділення в колонці з $Al_2O_3$ )
Малюгіна Є.А., Смойловська Г.П.	суцвіття Чорнобривців сорт «Гаваї»	$\beta$ -каротин, лютеїн, зеаксантин	Метод тонкошарової хроматографії. Пластинка «Silufol UF-254» в системі гексан-ацетон
Голубкіна Н.А., Молчанова А.В., Тарєєва М.М., Бабак О.Г., Некрешевич Н.А., Кондратьєва І.Ю.	Плоди томатів	$\beta$ -каротину і лікопіну, G- каротин, нейроспорін і лютеїн	Метод тонкошарової хроматографії в системі гексан-ацетон  Спектофотометричне кількісне визначення. Довжина хвилі 451 нм та 503 нм
Тринєєва О.В., Сливкін А.І.	Плоди обліпихи (роду Hippophaes)	$\alpha$ -, $\beta$ -, $\gamma$ –каротин, лікопін, поліцислікопін, зеаксантин тощо	Спектофотометричне кількісне визначення. Довжина хвилі $448 \pm 2$ ; кювета товщиною 10 см
Курегян А.Г	М'якоть плодів гарбузу Cucurbitamaxim a Duch.	$\beta$ -каротин, віолоксант, кукурбітаксантин, $\alpha$ - крипоксантин, $\beta$ -крипоксантин, лютеїн, зеаксантин, неоксантин слідові кількості інших каротиноідів	Метод тонкошарової хроматографії Пластинка «Sorbfil», елюент гексан  Спектофотометричне кількісне визначення. Спектрофотометр СФ- 2000 Довжина хвилі від 400 до 500 нм
Миронова К.І., Землякова Є.С.	Шпинат	лютеїн, зеаксантин	Спектофотометричне кількісне визначення. Спектрофотометр СФ- 2000

Контроль над сумарним вмістом каротиноідів прийнято здійснювати з допомогою спектрофотометрії оскільки ці сполуки мають електронні спектри поглинання з максимумами при 422-428, 444-450, 472-484 нм [8].

Розрахунок вмісту даних біологічно-активних речовин у рослинній сировині, відповідно до різноманітної нормативної документації, здійснюється по різному. Використовується як спосіб розрахунку за значенням питомого показника поглинання стандартного зразка  $\beta$ -каротина, так і спосіб, що передбачає порівняння оптичної густини досліджуваної витяжки з оптичною густиною розчину калію біхромату визначеної концентрації [8].

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, теоретичне дослідження аналізу вмісту в рослинній сировині каротиноідів та їх якісного складу в рослинній сировині дозволяють зробити висновок, що суцвіття чорнобривців, календули, плоди гарбуза, обліпихи та томатів, є перспективною сировиною для добування каротиноідів. Провідним методом ідентифікації та встановлення наявності каротиноідів вважається тонкошарова хроматографія гексанових витяжок; а методом кількісного визначення – спектрофотометрія. Для забезпечення оптимальних умов дослідження та ефективності добування каротиноідів із рослинної сировини, необхідно врахування особливостей їх фізико-хімічних властивостей (фото- та термолабільність), терміни збирання та зберігання рослинної сировини, підбір розчинника для добування витяжки, а також чистота витяжки (наявність супутніх та баластних речовин).

Перспективами подальших пошуків досліджень є наліз тваринної сировини та дріжджів на вміст каротиноідів та виявлення оптимальних умов для їх якісного та кількісного дослідження цієї сировини.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрєєва Л.Г. Локалізація та вміст каротиноідів в високопродуктивних формах *Calendula officinalis* L. Аптечна справа. 1961. Т. 10 № 3. с. 46–49.
2. Печинский С.В., Курегян А.Г. Структура и биологические функции каротиноидов. Вопросы биологической, медицинской и фармацевтической химии. 2013. № 9. С. 4–15.
3. Лубсандоржієва П.Б. Количественное определение каротиноидов в экстрактах сухих и многокомпонентных сборах. Бюллетень ВСНЦ СО РАМН, 2009. № 3 (67). С. 197–199.



4. Писарев Д. И., Новиков О. О., Романова Т. А. Разработка экспресс-метода определения каротиноидов в сырье растительного происхождения. Научные ведомости БелГУ. Серия: Медицина. Фармация. 2010. № 22 (93), Вып. 12/2. С. 119–122.
5. Рудаков О.Б., Перикова Л. И., Болотов В. М. Хроматографическое определение натуральных и искусственных каротиноидов в пищевых продуктах. Вестник ВГУ. Серия: Химия. Биология. Фармация. 2004. №4. С. 78–84.
6. Курегян А.Г. Изучение каротиноидов тыквы методами спектрофотометрии и тонкослойной хроматографии. Современные проблемы науки и образования 2015. № 1-2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19732>
7. Миронова К. И. Изучения химического состава растительных экстрактов, положительно влияющих на зрительную функцию. Вестник молодежной науки, 2015. № 1. URL: <http://vestnikmolnauki.ru/wp-content/uploads/2016/08/mironova-1.pdf>
8. Тринеева О. В., Сафонова И. И., Сафонова Е. Ф., Сливкин А. И. Определение биологически активных веществ в плодах облепихи крушиновидной (*Hippophaes Rhamnoides* L.). Химия растительного сырья, 2013, № 3. С. 181–186. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-biologicheski-aktivnyh-veschestv-v-plodah-oblepihi-krushinovidnoy-n-ippophaes-rhamnoides-l>
9. Афанасьева П.В., Куркин В.А., Куркина А.В. Оптимизация подходов к стандартизации фитопрепаратов на основе календулы лекарственной. Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т 15, № 5 (3). С. 930–934. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/optimizatsiya-podhodov-k-standartizatsii-fitopreparatov-na-osnove-kalenduly-lekarstvennoy>
10. Голубкина Н. А., Молчанова А. В., Тареева М. М., Бабак О. Г., Некрешевич Н. А., Кондратьева И. Ю. Количественная тонкослойная хроматография в оценке каротиноидного состава томата *Solanum Lycopersicum*. Овощи России. 2017. № 5. С. 96-99. URL: [https://www.vegetables.su/jour/article/view/461?locale=ru\\_RU](https://www.vegetables.su/jour/article/view/461?locale=ru_RU)

УДК 379.84:796

Данило НАЗАРЕНКО

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕРИТОРІАЛЬНА СТРУКТУРА ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКОГО СПОРТИВНОГО ТУРИЗМУ В КІРОВОГРАДСЬКІЙ ОБЛАСТІ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат географічних наук, доцент Онойко Ю.Ю.

*У статті розглянуті функціональні особливості туристської-спортивної діяльності серед дітей та юнацтва, розкриті найбільш поширені організаційні форми та просторові закономірності розвитку дитячо-юнацького спортивного туризму в Кіровоградській області, проаналізовано рівень розвитку спортивного туризму в регіоні у порівнянні із туристсько-краєзнавчим та військово-патріотичним напрямками туристської діяльності серед молоді.*

**Ключові слова:** туризм, туристсько-спортивна діяльність, дитячо-юнацький спортивний туризм, організаційно-територіальна структура спортивного туризму, географія спортивного туризму, Кіровоградська область.

**Актуальність теми.** Спортивний туризм – це один із найбільш ефективних на сьогодні видів рекреаційно-туристської діяльності, який об'єднує в собі як елементи оздоровчого, так і пізнавального туризму. Він відображає характерну тенденцію сучасності, коли перевага віддається активному відпочинку на природі, у процесі якого відновлення працездатності поєднується з пізнавальною діяльністю. Цей сегмент туризму в геопросторовому вимірі впевнено займає третє місце після відпочинково-розважального та пізнавального туризму [8; 13].

**Мета статті.** Головною метою статті є розкриття найважливіших соціальних функцій дитячо-юнацького спортивного туризму, дослідження специфіки спортивного туризму як своєрідного напрямку туристської діяльності, вивчення організаційно-територіальної структури спортивного туризму серед молоді в межах Кіровоградської області.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Організаційно-територіальні особливості, ресурси, проблеми та перспективи розвитку спортивного туризму в Україні та Кіровоградській області в своїх працях розглядали О.В. Колотуха [8; 10], О.В. Колотуха та Н.І. Щербатюк [9], Ю.А. Грабовський, О.В. Скалій та Т.В. Скалій [5], О.А. Зінченко і А.А. Біла [7], М.В. Тонкошкур і В.В. Абрамов [12], В.М. Зігунов [6] та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно словника О.О. Бейдика [2] **спортивний туризм** – це вид рекреаційної діяльності оздоровчого характеру з особливими вимогами до природно-територіального комплексу району подорожі, із високим рівнем споживання природних цінностей. Спортивний туризм поєднує значні фізичні та психофізіологічні навантаження на організм людини, висуває підвищені вимоги до витривалості, спортивно-туристського вміння, прикладних навичок, загально фізичної та теоретичної (в тому числі географічної) підготовки.

Важливим є залучення учнівської та студентської молоді до туристсько-спортивної діяльності. Адже такий вид діяльності сприятиме фізичному розвитку підрастаючого покоління, загартовуванню молодого організму, формуванню фізичної та психічної витривалості юнаків, вміння долати труднощі та перешкоди, працювати в колективі, застосовувати знання про природні умови і способи орієнтування на місцевості.

Спортивний туризм поділяється [9; 13] на види (підвиди) за різними ознаками (рис. 1), зокрема за засобами, способами та середовищем пересування – на пішохідний, автомобільний, велосипедний, вітрильний, водний, гірський, лижний, мотоциклетний, спелеологічний, комбінований та нетрадиційний. За складністю спортивний туризм може бути одно-дводенний, ступеневий та категорійний.

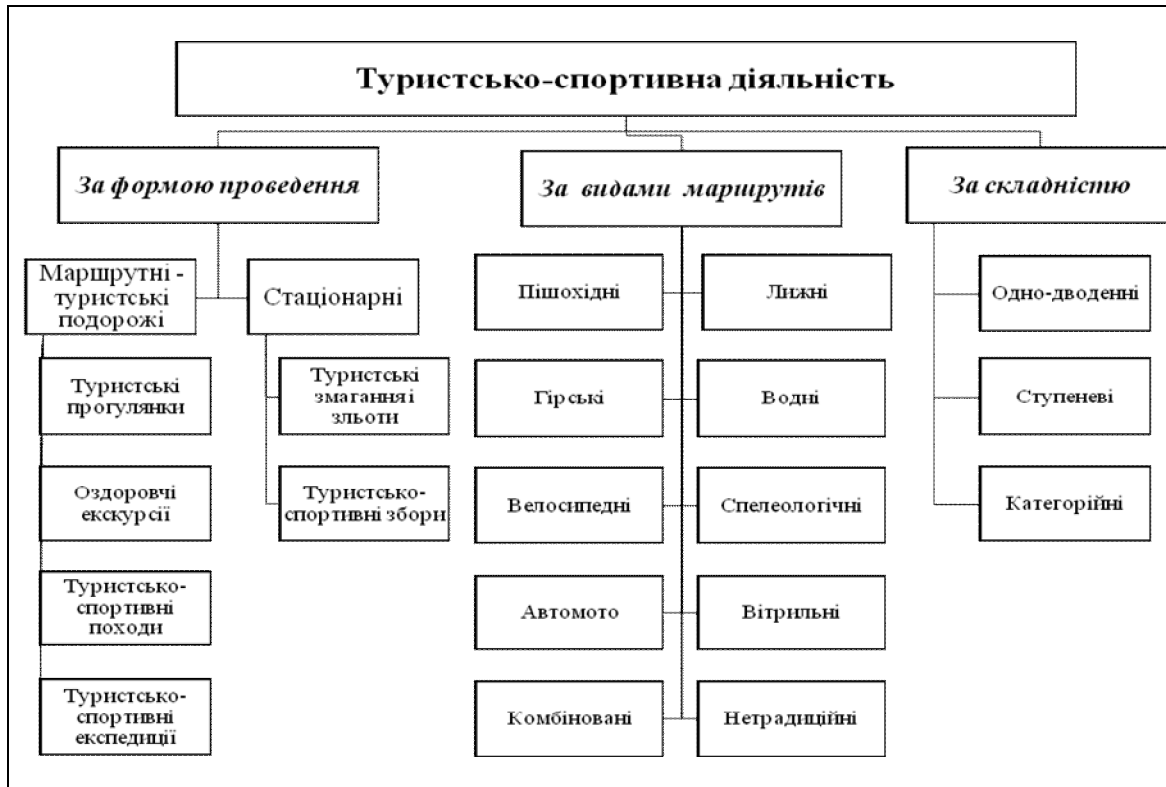


Рис.1. Класифікація туристсько-спортивної діяльності [9]

Різноманітною є і **організаційна структура туристсько-спортивної діяльності**, до якої може бути залучена учнівська та студентська молодь. Формально спортивний туризм може бути *стаціонарним* та *маршрутним*. Головними стаціонарними формами організації спортивного туризму серед молоді є туристські змагання і зльоти та туристсько-спортивні збори, а маршрутними – спортивно-туристські маршрутні подорожі.

*Туристські зльоти, змагання та збори учнів* є однією з важливих стаціонарних форм підготовки і перевірки готовності туристських груп до здійснення безаварійного, змістовного туристичного походу, а також формою обміну туристичним досвідом та пропаганди всього нового, що з'явився в туризмі за останній час [2; 5]. Туристичні зльоти і змагання слугують не тільки для перевірки отриманих учнями спортивно-туристичних навичок, а й серйозною школою підготовки педагогів, які організують туристсько-спортивну роботу.

*Спортивно-туристська маршрутна подорож* – це захід, пов'язаний із пересуванням людини в природному середовищі на будь-яких технічних засобах та без них, наодинці або в складі групи з пізнавальними, оздоровчими, спортивними та іншими цілями [5; 9]. Подорожі повинні проводитися відповідно до законодавства країн, на території яких прокладено маршрут, та із урахуванням вимог «Гаагської декларації з туризму» [3], «Хартії туризму» [14] та інших міжнародних документів з туризму. До спортивно-туристських подорожей відносять (рис. 1) [9] туристські прогулянки, оздоровчі екскурсії, туристсько-спортивні походи, туристсько-спортивні експедиції.

*Туристська прогулянка* – найпростіша форма туристсько-спортивної діяльності, яка полягає у проходженні короткого маршруту, тривалістю, як правило, до 4 годин. Туристські прогулянки найчастіше проводяться з молодшими школярами, туристами-початківцями.

*Оздоровча екскурсія* – туристська подорож тривалістю до 24 годин з використанням активних форм пересування, яка передбачає відвідування точно відібраних об'єктів із метою задоволення інформаційних, духовних та пізнавальних потреб туристів.

Більш тривалими і водночас складнішими формами організації спортивного туризму є *туристсько-спортивний похід та експедиція*, які являють собою групове проходження туристського спортивного маршруту з використанням різних засобів пересування визначеної протяжності з подоланням природних перешкод (перевалів, порогів, печер тощо) різної категорії або ступеня складності за нормативний час. До туристсько-спортивних походів та експедицій залучаються переважно школярі старших класів та студенти з відповідним рівнем туристської і фізичної підготовки.

Питання територіальної організації спортивного туризму вивчає географія туризму, яка лише порівняно недавно сформувалася як самостійна географічна дисципліна з власним об'єктом та предметом дослідження [4], окремим підрозділом якої є **географія спортивного туризму**. Місце географії спортивного туризму в системі географічних наук подаємо за Є.Б. Алаєвим (таблиця 1) [1].



Таблиця 1

**Місце географії спортивного туризму в ієрархічній структурі географічних наук**  
(за Є.Б. Алаєвим [1])

Система наук	Географія
Родина наук	Суспільна географія
Комплекс наук (дисципліна)	Соціальна географія
Галузь	Рекреаційна географія
Розділ	Географія туризму
Підрозділ	Географія спортивного туризму

Предметом дослідження географії спортивного туризму є територіальна організація (самоорганізація) туристсько-спортивної діяльності. А.Ю. Александрова [4] визначає географію спортивного туризму як галузеву дисципліну соціально-економічної (суспільної) географії про просторові закономірності та особливості функціонування і розвитку територіальних систем організації (самоорганізації) туристсько-спортивної діяльності.

Отже, географія спортивного туризму перш за все розкриває такі просторові особливості як:

1. закономірності в розміщенні та використанні спортивних туристських ресурсів, розробка критеріїв їх оцінки та обліку;
2. територіальні відмінності в розвитку та використанні матеріальної бази спортивного туризму;
3. різноманітність мережі спортивних туристських маршрутів, напрямків та інтенсивності потоків туристів, їх вплив на ландшафти;
4. регіональну специфіку туристського обслуговування, спортивну туристську спеціалізацію різних регіонів, районування певних територій за характером провадження туристсько-спортивної діяльності.

Надзвичайно важливим напрямом досліджень в географії спортивного туризму є вивчення організаційно-територіальних особливостей функціонування дитячо-юнацького спортивного туризму на різних масштабних рівнях.

Дитячо-юнацький спортивний туризм в Кіровоградській області має давні традиції розвитку. Географія подорожей кіровоградських туристів серед дітей та юнацтва досить широка – від Карпат до Камчатки. Значний спортивно-туристський потенціал наш регіон має в пішохідному, водному туризмі та автотуризмі.

Головним координуючим органом у сфері дитячо-юнацького спортивного туризму в області є комунальний заклад «Кіровоградський обласний центр туризму, краєзнавства та екскурсій учнівської молоді» (КЗ «КОЦТКЕУМ»), методистом якого є автор даної публікації. В структурі центру нині налагоджено роботу трьох відділів:

- туристсько-спортивного, в межах якого діють 26 груп дітей та юнаків;
- краєзнавчого, де організовано роботу 15 груп;
- національно-патріотичного виховання – 7 груп та методичний кабінет.

Проаналізуємо мережу туристсько-спортивних гуртків учнівської молоді Кіровоградської області та порівняємо з мережею гуртків туристсько-краєзнавчого і національно-патріотичного (військово-патріотичного) напрямків, які функціонують в регіоні (за даними КЗ «КОЦТКЕУМ» [11]).

У 2019/2020 навчальному році в освітніх закладах Кіровоградської області працювало 77 гуртків туристсько-спортивного напрямку (таблиця 2), в яких спортивним туризмом займалися 1446 учнів та студентів (26% від загальної кількості всіх туристичних гуртків та 24,1% від загальної кількості всіх юнаків, які задіяні в туристській діяльності) [11; 13]. При обласному центрі туризму, краєзнавства та екскурсій діє 26 туристсько-спортивних гуртків: найбільше гуртків з пішохідного туризму (7), скелелазіння (4), велотуризму (3), вітрильного туризму (3) та спортивного орієнтування (3). Середня наповнюваність груп центру туризму становить 20-25 вихованців у гуртках початкового та основного рівнів, 15-20 вихованців у гуртках вищого рівня.

Окрім того в межах Кіровоградської області найактивніше дитячо-юнацька туристсько-спортивна діяльність здійснюється [11] в містах Кропивницький, Знам'янка, Світловодськ, Олександрія, Новгородківському, Олександрівському, Онуфріївському, Петрівському, Світловодському районах, Великосервинівській, Первозванівській та Попельнастівській об'єднаних територіальних громадах (ОТГ). В розрізі різних типів закладів освіти (див. таблиця 2) найбільше туристсько-спортивних гуртків створено при позашкільних установах (67 гуртків або 87% від загальної кількості), значно менше – у закладах загальної середньої освіти (10 гуртків або 13%).

Таблиця 2

**Мережа туристичних гуртків учнівської молоді в Кіровоградській області**  
**в навчальному 2019-2020 році (за даними КЗ «КОЦТКЕУМ» [11])**

Назва гуртка	Усього в області		У тому числі									
			У закладах позашкільної освіти				У закладах загальної середньої освіти		У закладах професійної освіти		У закладах вищої освіти	
			КОЦТКЕ УМ		В ін. закладах (районних, міських, ОТГ)		к-ть гуртків	к-ть учнів	к-ть гуртків	к-ть учнів	к-ть гуртків	к-ть учнів
<b>Туристсько-спортивні гуртки</b>												
Пішохідний туризм	31	499	7	129	20	294	4	76	-	-	-	-



Водний туризм	1	23	1	23	-	-	-	-	-	-	-	-
Гірський туризм	3	49	1	22	2	27	-	-	-	-	-	-
Вело-туризм	4	85	3	70	-	-	1	15	-	-	-	-
Вітрильний туризм	3	62	3	62	-	-	-	-	-	-	-	-
Спортивний туризм	13	284	4	106	9	178	-	-	-	-	-	-
Спортивне орієнтування	12	254	3	78	8	160	1	16	-	-	-	-
Школа безпеки	5	75	-	-	1	15	4	60	-	-	-	-
Скелелазіння	5	115	4	85	1	30	-	-	-	-	-	-
Всього	77	1446	26	575	41	704	10	167	-	-	-	-
Туристсько-краєзнавчі гуртки												
Всього за всіма напрямками краєзнавства	120	2807	15	346	73	1782	28	589	3	45	1	45
Військово-патріотичні гуртки												
«Юні захисники Вітчизни», «Юні патріоти», «Майбутній воїн»	19	338	-	-	13	236	6	102	-	-	-	-
Козацько-лицарське виховання	5	95	-	-	2	40	3	55	-	-	-	-
«Джура»	64	1119	5	103	25	454	34	562	-	-	-	-
Продовження таблиці 2												
Гуртки за напрямками військової підготовки	8	120	-	-	-	-	6	90	-	-	2	30
Юні скаути	2	40	2	40	-	-	-	-	-	-	-	-
Хортинг	1	36	-	-	1	36	-	-	-	-	-	-
Всього	99	1748	7	143	41	766	49	809	-	-	2	30
Разом усіх гуртків	296	6001	48	1064	155	3252	87	1565	3	45	3	75

Аналізуючи профільність гуртків туристсько-спортивного напрямку в Кіровоградській області (див. таблицю 2), слід зазначити, що користуються популярністю у школярів та студентства гуртки пішохідного (34,5% від загальної кількості юнаків, які займаються туристсько-спортивною діяльністю), власне спортивного туризму (19,6%), спортивного орієнтування (17,6%). Значно менш популярні в області гуртки скелелазіння (8%), велотуризму (6%), вітрильного (4%), гірського (3%) та водного туризму (1,6%).

Достатньо близькими до туристсько-спортивного напрямку за специфікою своєї діяльності є гуртки військово-патріотичного спрямування. Окрім фізичної підготовки вони забезпечують патріотичне виховання молоді, формування молоді людини-захисника своєї Вітчизни. У зв'язку із актуальністю патріотичного виховання молоді в останні роки їх кількість в регіоні значно зросла: 99 гуртків та 29% вихованців від загальної кількості всіх юнаків, які займаються туристською діяльністю.

**Висновки.** Отож, туристсько-спортивна діяльність серед дітей та юнацтва виконує дуже важливі соціальні функції, зокрема сприяє фізичному, патріотичному вихованню молоді, формує психологічну стійкість, дисциплінованість, вміння долати труднощі. Найважливішими організаційними формами дитячо-юнацького спортивного туризму є спортивно-туристські змагання, маршрутні подорожі та експедиції. В Кіровоградській області туристсько-спортивні гуртки за кількістю поступаються туристсько-краєзнавчим та військово-патріотичним гурткам. Найбільша кількість вихованців зайнята в гуртках пішохідного, власне спортивного туризму та спортивного орієнтування. В просторовому відношенні дитячо-юнацький спортивний туризм в області розвивається нерівномірно: найбільша кількість молоді до даного напрямку залучена в містах та *Новгородківському, Олександрівському, Онуфрївському, Петрівському, Світловодському і Кропивницькому районах.*



## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алаев Э.Б. Социально-экономическая география. Понятийно-терминологический словарь / Э.Б. Алаев. – М.: Мысль, 1983. – 325 с.
2. Бейдик О.О. Словник-довідник з географії туризму, рекреації та рекреаційної географії / О.О. Бейдик. – К.: Палітра, 1998. – 130 с.
3. Гагська декларація Міжпарламентської конференції з туризму (Гаага, 10-14 квітня 1989 р.) [електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_904#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_904#Text). – Назва з екрану.
4. Географія туризму: учебник / под ред. А.Ю. Александровой. – М.: КНОРУС, 2008. – 592 с.
5. Грабовський Ю.А. Спортивний туризм / Ю.А. Грабовський, О.В. Скалій, Т.В. Скалій. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2019. – 304 с.
6. Зігунов В.М. Проблеми та перспективи розвитку пішохідного туризму в Україні / В.М. Зігунов // Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів України. – 2008. – № 8. – С. 470–474.
7. Зінченко О.А. Стан та перспективи розвитку спортивного туризму в Україні / О.А. Зінченко, А.А. Біла // Економічний вісник Запорізької державної інженерної академії. – Запоріжжя. – Випуск 4-1 (04). – 2016. – С. 49-53.
8. Колотуха О.В. Геопросторова організація спортивного туризму: монографія / О.В. Колотуха. – Кіровоград: ФОП Александрова М.В., 2015. – 448 с.
9. Колотуха О.В. Організація краснавчо-туристичної діяльності / О.В. Колотуха, Н.І. Щербатюк. – Кіровоград: Авангард, 2012. – 186 с.
10. Колотуха О.В. Спортивні рекреаційно-туристські ресурси України / О.В. Колотуха. – К.: ФСТУ, 2006. – 207 с.
11. Комунальний заклад «Кіровоградський обласний центр туризму, краснавства та екскурсії учнівської молоді». Офіційний сайт [електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://onedrive.live.com/>.
12. Тонкошкур М.В. Спортивний туризм / М.В. Тонкошкур, В.В. Абрамов. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 31 с.
13. Федерація спортивного туризму України. Офіційний сайт [електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.fstu.com.ua/>.
14. Хартія туризму [електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_640#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_640#Text). – Назва з екрану.

УДК 316.62:324

Катерина НЕБОРАК

### ГЕОГРАФІЧНІ АСПЕКТИ ЕЛЕКТОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ НАСЕЛЕННЯ ПІД ЧАС ПРЕЗИДЕНТСЬКИХ ВИБОРІВ В УКРАЇНІ

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат географічних наук Маслова Н. М.

*У статті проаналізовано регіональні відмінності в електоральній поведінці населення під час президентських виборів в Україні. Визначено територіальні закономірності електорального розмежування України на основі виборчих симпатій при голосуванні. Особлива увага приділена формуванню полюсів електоральної підтримки кандидатів від різних політичних сил, а також територіальній локалізації лінії електорального розмежування в країні під час різних президентських кампаній.*

**Ключові слова:** електоральна поведінка, електоральні симпатії, електоральне розмежування, політична амбівалентність тощо.

**Постановка проблеми.** Вивчення феномена електоральної поведінки є актуальним питанням сучасної політичної та географічної науки. Територіальні відмінності в поведінці виборців різних регіонів України актуалізують потребу у з'ясуванні особливостей формування їх електоральних симпатій та підтримки того чи іншого кандидата. Слід зазначити, що вивчення електорального простору держави – багатогранна проблема. Електоральний простір є об'єктом дослідження в рамках політології, соціології, географії та культурології. Географи ж головним чином приділяють увагу дослідженню територіальної (просторової) диференціації електоральної поведінки, яка безпосередньо проявляється через виборчу активність та електоральні симпатії населення. В такому разі прийнято говорити про електорально-географічний простір держави.

Дослідження електоральної поведінки в розрізі спочатку регіонів, а далі і окремих локальних територій, є важливим для розуміння електорально-географічних процесів в країні в цілому, структурування виборчих симпатій за регіонами за період незалежності України. Результати таких досліджень дають змогу зрозуміти на якій соціальній основі будується електоральна підтримка політичних сил та окремих кандидатів, з'ясувати причини відмінностей в електоральних симпатіях населення різних регіонів України та розробити систему заходів щодо уникнення наростання електоральної та соціокультурної конфліктності між регіонами з діаметрально протилежними політичними симпатіями.

**Аналіз досліджень і публікацій.** В Україні особливості електорального простору в різні часи вивчали В. Березинський [3], Я. Грицак [6], О. Михайлич [13], О. Кваша [10], Н. Погоріла [15], О. Стегній [17], К. Черкашин [20] та інші. Серед географів регіональній диференціації електорального простору України приділяли увагу В. Миронюк [12], В. Шишацький [23], А. Хан [19], Н. Маслова [11,22] та ін.

**Метою дослідження** є вивчення електоральної поведінки населення України під час президентських виборів упродовж 1991-2019 рр. з метою виявлення особливостей територіального розмежування електоральних симпатій населення.

**Виклад основного матеріалу.** Вибори – основа демократичного суспільства, головна форма політичної участі населення, важливий механізм трансформації суспільних відносин в Україні. Вибори забезпечують легітимність та легальність влади, конкуренцію у боротьбі за владу на національному та регіональному рівнях. Політичні вибори відбуваються в рамках правил і норм, установлених виборчою системою, та зумовлюються відповідним соціокультурним середовищем [18]. Важливою складовою виборчого процесу є електоральна поведінка, аналіз якої дає можливість вивчати явища і процеси, які були непомітними у міжвиборний період. Вивчення вітчизняного електорального досвіду дозволяє зробити висновок щодо специфіки організації і проведення виборів в окремих регіонах України [6]. Результати президентських перегонів в Україні у 1991, 1994, 1999, 2004, 2010, 2014, 2019 рр. показали, що, по-перше, політичні лідери



долали виборчий бар'єр тільки завдяки голосуванню за них в одній або декількох областях, і, по-друге, голосування в регіонах за політичних лідерів відрізнялось по осі «Схід – Захід» [15].

Під час перших демократичних виборів Президента України у 1991 р. підтримку здобув член Політбюро ЦК КПУ, голова Верховної ради Л.Кравчук. Його вже в першому турі підтримали більшість виборців України (61,59 %), за винятком Галичини. Кандидат від демократичних сил (Народного Руху України) В. Чорновіл здобув перемогу у Львівській, Івано-Франківській та Тернопільській областях. Електоральна підтримка кандидата від демократичних сил В.Чорновола в центральних, південних і частково східних областях була доволі низькою. За нього висловився лише приблизно кожен п'ятий виборець. В Одеській області демократичні сили отримали 16,7 %, у Запорізькій – 17, 4 %, у Харківській – 22,9 %, у Вінницькій - 23,1 % голосів. Виділяється в цьому масиві м. Київ, де демократичні претенденти набрали 36,6 % голосів виборців, наблизившись до трьох західних областей – Рівненської, Волинської, Закарпатської. Значну увагу привертють такі області, як Житомирська, Одеська, Запорізька, Миколаївська та Полтавська області, де рівень підтримки «партії влади» був у 3,9-4,3 рази вищим, ніж рівень довіри до демократичних сил [20]. Отже, можна виділити на той час «закладання» двох електоральних «полосів» з діаметрально протилежним політичним вполюванням: Донбас та «галицької» області. Лінія електорально-географічного розмежування проходила територією Хмельницької області, а в Україні закладались тенденції до подальшої диференціації електоральної поведінки населення регіонів [13]. Але на більшій частині України, особливо в її центрі, ще не відбулося чіткої диференціації електоральних симпатій і результати президентських виборів в цих областях суттєво не відрізнялися [11].

*Президентські вибори 1994 року.* Перші роки незалежності Україна зазнала глибоких економічних і соціальних негараздів. Зросло незадоволення громадян політикою президента Л. Кравчука. Більше того, влада не мала стрижневої програми, яка дала б упевненості українцям у майбутньому. Однією з рушійних сил громадськості, що вимагала змін у владі, став шахтарський страйк улітку 1993 р. [16]. Результатом виступів стали позачергові вибори Верховної Ради та президента у 1994 р. Причини позачергових президентських виборів крилися не лише в економічних негараздах, а й у конфлікті між президентом Л. Кравчуком і прем'єр-міністром Л. Кучмою. Останній був вихідцем з «червоних директорів», тому мав підтримку та відстоював інтереси східних і південних промислових центрів України [18]. Натомість Л. Кравчук не надав чіткої програми розвитку господарства, у тому числі й для великих підприємств. Перший тур президентських виборів в Україні 1994р. продемонстрували яскравішу регіоналізацію електоральних настроїв, ніж у 1991 р. Усього брало участь у виборах сім кандидатів: В. Бабич (2,48%), Л. Кравчук (38,36%), Л. Кучма (31,17%), В. Лановий (9,55%), О. Мороз (13,33%), І. Плющ (1,24%), П. Таланчук (0,55%). У другому турі виборів перемогу здобув Л. Кучма: 52% проти 45% голосів за чинного тоді президента Л. Кравчука [24]. Явка виборців у обох турах перебільшувала 70%, що контрастувало з низькою відвідуваністю дільниць під час недавніх виборів до Верховної Ради. Президентські вибори 1994 року стали першими, результати яких показали початок електорального розподілу країни на умовні «Схід» і «Захід». Того року Л. Кучму підтримали переважно східні регіони, а Леоніда Кравчука – західні [1].

*Президентські вибори в Україні 1999 року.* В більшості областей переміг Л.Кравчук, рівень підтримки якого зростав зі сходу на захід від 46, 64 % у Харківській області до 92, 3 % - у Івано Франківській області. Електоральна карта підтримки Л. Кучми змінилася, адже у 1994 р. він переміг завдяки підтримки електорату півдня і сходу, а під час цієї виборчої компанії він дістав значну підтримку і на заході країни [23]. Перемога Л.Д. Кучми на заході країни пояснюється традиційно низькою підтримкою лівих сил та підвищення активності виборців. Л.Д. Кучма зберіг за собою більшість голосів у низці областей Центральної України і переміг у кількох стратегічних областях сходу та півдня України [4]. Щоправда, в останніх, неймовірніше, не обійшлося без застосування адміністративного ресурсу (впливу місцевих голів обласних адміністрацій).

*Президентські вибори 2004 р.* Вибори відбувалися у вкрай напруженій політичній атмосфері, зі звинуваченнями в упередженості ЗМІ та правоохоронних органів, на тлі залякування виборців і отруєння кандидата В. Ющенка, що, зрештою, призвело до Помаранчевої революції [5]. У першому турі риси політичної амбівалентності мали дві області, в яких розрив між претендентами був незначним: Кіровоградська (В.А. Ющенко – 39, 02 %, В.Ф. Янукович – 30, 82 %) та Херсонська (32,13 % та 37, 44 % відповідно). Під час наступних турів Херсонщина остаточно увійшла до цілісного ареалу підтримки В.Ф. Януковича. Кіровоградщина в другому турі залишалася амбівалентною, оскільки розрив між кандидатами залишався незначним. Так за В.А. Ющенка в області проголосувало 47,08 % виборців, а В.Ф. Янукович отримав 46,48 % голосів. У другому турі виборів перемогу отримав В.Ф. Янукович, отримавши 49,4 2% голосів. Його політичний опонент В.А. Ющенко набрав 46, 69 % голосів [19]. Але виборчий процес у другому турі супроводжувався численними порушеннями і відвертим фальшуванням результатів виборів. Про фальсифікації свідчили численні прямі і опосередковані факти, але найбільшою мірою – різке зростання явки виборців під час другого туру, яке було зафіксоване тільки на тих територіях, де беззастережно перемагав один кандидат – В.Ф. Янукович [23]. Численні фальсифікації викликали масові акції протесту українців, відомі нині як «помаранчева революція». Під час президентських виборів 2004 року поділ на «Схід» і «Захід» був найбільш виразним. Проросійського В. Януковича підтримували переважно регіони східної і південної України, а проєвропейський В. Ющенко мав переважну підтримку в регіонах західної України, а також у центрі [9].

*Президентські вибори 2010 р.* стали своєрідним продовженням виборів 2004 року, утвердивши яскраво виражений соціополітичний поділ на територіальній основі в Україні. Результати виборів 2010 р. свідчать про поглиблення електорального розмежування країни та поляризацію політичного вибору електорату.





Територія України знову поділилася на два політичні табори. Знов електоральні симпатії північно-західних та південно-східних регіонів кардинально розійшлися [8]. Збереглися два географічні полюси з протилежними політичними знаками (західні області та Донбас), які одночасно були полюсами максимальної електоральної активності виборців. Географічно межі електорального розмежування країни не змінилися порівняно з 2004 р. [11]. Аналіз результатів президентських виборів 2010 р. дозволяє констатувати кількісне зменшення рівня підтримки лідерів перегонів. Порівнюючи рівень підтримки В.Ф. Януковича в межах України, слід констатувати що у 2010 р. він не зумів повторити свого результату 2004 р. Перемогу В.Ф. Януковича на президентських виборах 2010 р. забезпечив, як не парадоксально, протестний електорат в західних і центральних областях [12].

У 2013-2014 рр. в Україні відбулися дуже важливі та визначальні для долі держави суспільно-політичні події. Відмова «синьої» влади від курсу на Євроінтеграцію вилилася в масові протести громадян, які переросли в революцію, що отримала назву «Євромайдан» або «Революція гідності». *Позачергові президентські вибори 2014 року* відбувалися у вкрай напруженій атмосфері. Це були післяреволюційні, післямайданні вибори, коли очікування народу були дуже високі і достатньо радикальні. Більшість виборців виявляли ентузіазм і патріотизм, були переповнені сподівань, що вибори стануть кроком до нової якості української політики. Вперше перед президентськими виборами 2014 р. більшість населення – 58% – вірила в те, що вибори дадуть змогу поліпшити ситуацію в Україні [13]. За результатами першого туру виборів П. Порошенко отримав близько 55% голосів виборців. Найвищий рівень підтримки П. Порошенко зафіксовано у Львівській (69,90 %), Вінницькій (67,32 %) та Івано-Франківській області (65,13 %), а також у місті Київ (64,10 %). Цей кандидат також отримав відносно високу підтримку в областях центру та півдня України: Кіровоградська (50,96 %), Миколаївська (45,97 %), Одеська (41,78%), Полтавська (54,55 %), Херсонська область (48,71 %). Найнижчою була підтримка П.Порошенка у Запорізькій (38,15 %), Луганській (33,17 %), Харківській (35,28 %) та Донецькій (36,15 %) областях [19]. У 2014 р. змінилася і географічна локалізація лінії електорального розмежування. До цього часу протягом всіх виборчих компаній з 1994 р. до 2004 р. вона проходила територією Кіровоградської області (в різні часи то її південним кордоном, то в межах області) і далі на північний схід. Під час цієї виборчої компанії лінії розмежування електоральних симпатій виборців змістилася на південний-схід країни і проходила територією Дніпропетровської області [11]. Крім того, ця лінія вже чітко не візуалізувалася, а виявлялася лише при аналізі рівнів підтримки кандидатів, які не були лідерами перегонів, а представляли лише опозиційні або радикальні, проукраїнські або проросійські сили [19].

*Президентські вибори 2019 р.* не продемонстрували суттєвих територіальних відмінностей в електоральних симпатіях. Згідно з результатами волевиявлення найбільшу кількість голосів отримав В. Зеленський – 30,24 %. На другому місці опинився діючий на той момент президент П. Порошенко – 15,95 %. Третє, четверте та п'яте місця відповідно зайняли Ю. Тимошенко, Ю. Бойко та А. Гриценко. Оскільки ніхто з кандидатів не зміг набрати більше ніж 50 % голосів, то відбувся другий тур виборів, у якому боролися за перемогу В. Зеленський та П. Порошенко. У другому турі майже 73 % виборців підтримали В. Зеленського, який був лідером симпатій майже у всіх областях країни, за виключенням Львівської області, де більшу підтримку отримав П. Порошенко [19]. Істотних і масштабних порушень, які б завадили визнати результати голосування, ні з боку українських, ні з боку зарубіжних спостерігачів виявлено не було [6].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, неоднорідність електорального простору України яскраво проявилася після того як Україна отримала незалежність. Вже тоді було зрозуміло, що в західних регіонах більшу підтримку отримують праві партії, а в південно-східних - ліві сили. Наступні вибори показали електоральне розмежування України, яке проявилася у рівнях підтримки «помаранчевих» та «біло-синіх», «проукраїнських» та «проросійських» сил. Починаючи з 1994 р., лінія розмежування електоральних вподобань населення з незначним коливанням проходила територією Кіровоградської області. У 2014 р. ця лінія змістилася на південний схід до території Дніпропетровської області. Під час президентських виборів 2019 р. не відбулося помітного регіонального розмежування симпатій виборців. Водночас результати голосування показали глибинні процеси в українському суспільстві, реальні розміри протестного електорату та ставлення до чинної влади. Дослідження електоральної поведінки виборців не втрачати актуальності і в майбутньому, адже кожен наступний вибори відображатимуть нові політичні реалії. Електоральне розмежування України – реально існуючий феномен. В таких умовах завдання політичних еліт – зробити так, щоби це розмежування не набуло форми розколу країни, а демонструвало плавну зміну електоральних вподобань, яка не зумовлює наростання міжрегіональної конфліктності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арбатская М. Н. Электоральное пространство и управление избирательными правами граждан: методологические и методические основы анализа // Политэкс. – 2006. – № 1.
2. Байханов И. Б. Современные электоральные пространства в ракурсе мировой политики. – Автореф. дис. ... канд. полит. наук. – М., 2007. – С.16.
3. Березинський В. П. Транзитивні особливості формування електорального простору сучасної України. – Автореф. дис. ... канд. політ. наук. – Д., 2005. – С. 7.
4. Електоральні процеси України в регіональному вимірі: Буковина і Закарпаття: монографія / Під ред. А. Круглашова і М. Токаря; [Ред. колег.: М. Зан, М. Гуйтор, Ю. Остапеч, Н. Ротар; Відп. за вип. М. Токар]; НДІ політичної регіоналістики (Ужгород), НДІ європейської інтеграції та регіональних досліджень (Чернівці). – Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2014. – 552 с.
5. Грицак Я. 26-й ПРОЦЕНТ, або Як подолати історію / Ярослав Грицак. – К.: Фонд Порошенка, 2014. – 136 с. – (Серія «Жити по-новому»).
6. Грицак Я., Глібовицький Є. Цінності України [Електронний ресурс] : [доповідь виголошена під час конференції TEDxKyiv (11.06.2011)] / Я. Грицак, Є. Глібовицький // YouTube. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=noIW9A8V7WE>



7. Гудзь В. Етнорегіональні клівіджі у сучасній Україні: причини появи і шляхи подолання / В. Гудзь // Українознавчий альманах. – 2013. – Вип. 13. – С. 52-60. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Ukrain\\_2013\\_13\\_10.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Ukrain_2013_13_10.pdf)
8. Гудзь В. Історіографія регіональних клівіджів в сучасній Україні / В. Гудзь. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/4\\_SND\\_2013/Politologia/10\\_127833.doc.htm](http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Politologia/10_127833.doc.htm)
9. Стегний А. Регіональний фактор розвитку політичної культури населення України / А. Стегний // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2005. - № 3. – С. 113.
10. Кваша О. Сучасні засади регіональної політики України в контексті регіональної політичної культури (концептуальний підхід) / О. Кваша // «Гілея: науковий вісник». – 2015. – вип. 92. - С. 324. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/gileya\\_2015\\_92\\_81.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/gileya_2015_92_81.pdf)
11. Маслова Н. М., Мирза-Сіденко В. М. Динаміка електоральних симпатій населення Кіровоградської області в контексті політико-географічних процесів в Україні / Н. М. Маслова, В. М. Мирза-Сіденко // Науковий вісник Херсонського державного університету – Серія: Географічні науки. – 2018. – № 9 – С. 62-68
12. Миронюк В.М. Електоральна географія регіону (на матеріалах південних областей): автореф. дис... канд. геогр. наук: 11.00.02 / Миронюк Василь Миколайович; ЛНУ ім. І. Франка. – Львів, 2002. – 20 с.
13. Михайлич О. Регіональний чинник електоральних орієнтацій в Україні / О. Михайлич // Соц. психологія. - 2007. - № 6. - С. 66-77.
14. Паніна Н. Структура чинників політичного успіху як показник політичної спрямованості розвитку електоральної системи // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2002. – № 4. – С. 44.
15. Погоріла Н.Б. Регіональні поділи в Україні: на прикладі політичної культури // Політична культура: теорія, проблеми, перспективи. – К., 2004. – С. 64-78.
16. Роджерс Е.М. Дифузія інновацій / Пер. з англ. Василя Старка. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. – С. 313.
17. Стегний А. Регіональний фактор розвитку політичної культури населення України / А. Стегний // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2005. - № 3. – С. 110.
18. Татарин А. Вибірчі стратегії основних кандидатів під час президентської виборчої кампанії 2004 р. / А. Татарин // журнал «Віче». – №4. – 2010.
19. Хан Є. А. Електоральна географія Криму: автореф. дис... канд. геогр. наук: 11.00.02 / Є. А. Хан; Одес. держ. ун-т ім. І.І.Мечнікова. – Одеса, 1999. – 20 с.
20. Черкашин К. Електоральна поведінка населення незалежної України в регіональних зрізах: автореф. дис. ... канд. Політ наук: 23.00.02 / Черкашин Кирил Валерійович. – Сімферополь, 2005.-24 с.
21. Результати президентських виборів в Україні у 1991-1919 рр [Електронний ресурс] / Сайт ЦВК-Режим доступу: <http://www/cvk.gov.ua>
22. Швець О. Б. Електоральна рубіжність Кіровоградської області / О. Б. Швець, Н. М. Маслова // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. – Серия: География. – 2013. – Т.26 (65). – № 4. – С. 169-182.
23. Шишацький В. Електорально-географічний аналіз підсумків парламентських виборів 2007 року / В. Шишацький // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. – Серія: Географія. – 2008. – № 55. – С. 46-48.
24. Яценко Б.П. Політична географія і геополітика. навч. посібник. - К.: Либідь, 2007.: 255 с.

УДК 373.5.016:57

Андрій ОБРАЗЕНКО

### МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ ФІТОГОРМОНІВ У ПОЗАУРОЧНОМУ ВИВЧЕННІ БІОЛОГІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – доктор історичних наук, професор Дефорж Г. В.

У статті розкривається інформація про практичне використання історичного досвіду досліджень фітогормонів на основі дослідів Ч. Дарвіна та П. Бойсен-Єнсена з власною модифікацією дослідів для учнів у формі позакласного навчально-дослідного проекту.

**Ключові слова:** фітогормони, навчально-дослідний проект, щоденник дослідника, позаурочна діяльність учнів.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства та школи, для вчителя біології поставлено відносно нове завдання – сформуванню в учнів цілісну біологічну картину світу, а не просто навчити різним розділам біології. Проте розглядаючи всю шкільну освіту з біології від її самого початку до завершення (з 6 по 11 класи) можна помітити, що сформуванню цілісну біологічну картину світу вчителю не вдається в повній мірі.

Так, біологія рослинних організмів вивчається учнями в 6 класі, але зміст матеріалу який подається учням більше звернений на морфологію, анатомію та різноманітність рослин, а інформація щодо фізіології рослин відсутня. Такий розподіл інформації, щодо вивчення рослинних організмів є правильним, враховуючи вікові особливості учнів 6 класу, адже вивчення фізіології рослин вимагає знань органічної хімії, яка починає вивчатись аж в 9 класі та продовжує вивчатись в 10 та інших спряжених з ботанікою наук. Але для формування цілісної біологічної картини світу учням необхідні знання з фізіології рослин: про механізми росту рослин, про реагування на різні подразники, адаптивні можливості рослин.

Можливість часткового ознайомлення учнів з фізіологією рослин їм надається в 11 класі, під час вивчення біології і екології усіх живих організмів в поєднанні з їх середовищем життя. Все вивчення фізіології рослин покладено суто на розгляд вчителя, адже в програмі для учнів 11 класу є вимога до знань учнів в області екології рослин та їх будови, а фізіологія рослин може розкриватися вчителем у конкретних прикладах під час вивчення тої чи іншої теми, а підбір прикладів покладено на розгляд вчителя. Тому є необхідність розширювати знання учнів щодо фізіології рослинних організмів за рахунок позаурочного вивчення біології в старшій школі.

**Аналіз досліджень та публікацій.** В основу створення методики лягли дані досліджень відомих вчених фізіологів рослин, англійського вченого Ч. Р. Дарвіна, як одного з перших вчених, який досліджував це питання та датського вченого П. Бойсен - Єнсена в області дослідження явища фототропізму рослин, а саме біохімічної частини регуляції цього процесу. Явище фототропізму показує, яким чином рослинний організм орієнтується в просторі, щодо напрямку освітлення. Не менш важливими є педагогічні дослідження



проектної діяльності учнів, О. О. Петухова та О. Є. Рибнікова, щодо впливу проектів на мотивацію вивчення навчальних предметів.

**Мета статті** – Продемонструвати методику поглиблення знань та практичних умінь старшокласників в області фізіології фітогормонів рослин, під час позаурочного вивчення біології.

**Виклад основного матеріалу.** Формуючи методику практичного дослідження фітогормонів рослин для учнів 11 класу, важливо розуміти, на якому рівні знань даної теми знаходяться учні. Враховуючи особливості шкільної освіти, учні володіють невеликою кількістю знань про гормони рослин та її фізіологію рослин взагалі. В цьому аспекті учні старшої школи за рівнем знань вчення про фітогормони, схожі на перших вчених, які досліджували фітогормони. В такому випадку, можна використати та модифікувати на сучасний погляд ті експерименти перших дослідників фітогормонів, які були початком відкриття всіх даних про ці регулятивні речовини рослин.

Першим з вчених, якому успішно вдалось виявити природу явища, в основі якого лежать фітогормони був Чарльз Роберт Дарвін. У 1880 році Чарльз Дарвін в книзі «Про здатності рослин до руху» описав досліди по вивченню згинання проростків злаків у напрямку до світла. Було встановлено, що світло сприймається тільки самою верхівкою колеоптиля (спеціалізований орган проростаючої насінини злаків), тоді як вигин відбувається в нижчележачій зоні, яка сама по собі нечутлива до світла. Дарвін припустив, що в рослині існує якийсь хімічний стимул (фітогормон), який переміщується з верхівки до ефекторної (чутливої) зони, викликаючи в ній характерний вигин рослини.

Завдяки дослідом, Дарвін встановив, що, якщо світлити на проросток злаку з одного боку, він згинається до світла. Однак якщо на верхівку проростка надіти непроникний для світла ковпачок і після цього поставити в умови одностороннього освітлення, вигину не відбувається. Таким чином, органом, що сприймає одностороннє освітлення – є верхівка рослини [1].

Ідеї Ч. Дарвіна отримали розвиток лише через 50 років в роботах данського дослідника І. Бойсен-Єнсена. Досліди І. Бойсен-Єнсена привели його до висновку, що в верхівці проростків злаків виробляється особлива речовина, яка пересуваючись до нижче лежачих клітин, регулює їх зростання в фазі розтягування. Оскільки ця речовина виробляється в одній частині рослини, а викликає фізіологічний ефект в іншій, вона була віднесена до ростових речовин рослини. Саме на основі висновків обох вчених та їх дослідів буде побудовано шкільний дослід [2].

Враховуючи сучасний рівень доступу до інформації та рівень освіти суспільства, досліди Дарвіна і Бойсен-Єнсена було модифіковано в сучасній вигляд, дещо змінено обладнання і в результаті сам дослід набув такого вигляду:

Суть експерименту полягає в встановленні дії регулюючих речовин на ріст та розвиток рослини за умови одностороннього освітлення.

У якості дослідних рослин виступають насіння Пшениці твердої (*Triticum durum*) та Гороху посівного (*Pisum sativum*).

Візьміть десять однакових ємкостей для висадки насіння, розділіть їх на дві рівні групи по 5 ємкостей. Кожна пара ємкостей з різних груп, представлятиме собою один зразок для досліді (група №1 з пшеницею):

1. «Зразок №1» - Контроль (без втручання в ріст рослини)
2. «Зразок №2» - Зріз верхівки проростку
3. «Зразок №3» - Непрозорий ковпачок на верхівці стебла, яке щойно з'явилося над ґрунтом
4. «Зразок №4» - Непрозорий чохлик на стеблі молоді рослини
5. «Зразок №5» - Ріст насіння в непоживному середовищі – пісок

Те саме стосується групи №2 з горохом.

Зразків має бути дві групи: відповідно однодольні – пшениця тверда та дводольні – горох посівний. В кожний зразок засівається по три насінини з одного систематичного класу (пшениця з пшеницею), тобто в зразках по три насінини пшениці, так само для гороху; загалом по 15 насінин.

Після встановлення методики проведення експерименту, залишається питання щодо графічної реалізації дослідження учнів. Найбільш підходящою формою реалізації обраного досліді в позакласному вивченні біології є позакласний навчально-дослідний учнівський проект.

Метод проектів, як педагогічна технологія, виник ще в 20-х роках ХХ ст. у США. Метод проектів склав основу учнівських проектів. Вони стали поширеними. Вперше їх включено в навчальну програму з біології для основної школи в 2013 році [4].

Методичні можливості методу проектів, як сучасної педагогічної технології навчання, є вагомим чинником посилення мотивації до вивчення предмету. Дослідники Б. В. Петухова, О. Є. Рибнікова, О. О. Петухов зазначають, що в основній школі, коли починається вивчення великого обсягу матеріалу, в учнів послаблюється інтерес до того чи іншого предмета. Проведення одноманітних уроків, використання традиційних методів та засобів навчання не сприяють активізації пізнавальної діяльності й мотивації до здобуття знань. Метод проектів дає змогу посилити мотивацію до навчання [3].

Наступним важливим методичним питанням є організація учнівського експерименту та реалізація проекту учнів. Для полегшення осмислення суті дослідження та кращого виконання досліді, було створено спеціальний документ: «Щоденник дослідника». Цей документ побудований у формі поставлених завдань по змісту досліді, виконуючі які, учні наближаються до реалізації свого проекту.

Одним із перших завдань щоденника є ознайомлення учнів з теоретичними даними, які допоможуть у формулюванні спостережень за зразками, узагальнень та висновків щодо отриманих спостережень. З метою самоконтролю учнями рівня засвоєння теоретичного матеріалу в кінці теоретичної частини було створено



короткий контроль знань (рис. 1) з запитаннями різного характеру, від відкритих запитань і тестів до задачі по визначенню конкретних параметрів насіння.

7. Який фітогормон тримає насіння рослин в стані спокою? (одна правильна відповідь)
  - A. Ауксин
  - B. Цитокініни
  - C. Абсцизова кислота
  - D. Гіббереліни
8. За активації якого фітогормону, починає проростати насіння? (одна правильна відповідь)
  - A. Ауксин
  - B. Етилен
  - C. Гібберелін
  - D. Абсцизова кислота
9. Які групи рослин існують за типом проростання насіння, назвіть ці типи та приклади рослин.
 

---



---



---
10. Вирішіть задачу.  
 В лабораторії висадили 100 насінин квасолі. Через два дні з'явилися перші сходи насіння, через 24 години після появи першого проростку кількість пророслого насіння становила 81 штук. Ще через деякий час, загальна кількість пророслого насіння становила 86 штук. Визначте енергію проростання та схожість насіння квасолі.
 

---

Рис. 1. Сторінка самоконтролю знань із «Щоденника дослідника» навчально - дослідного учнівського експерименту.

Ще одним важливим методичним кроком в сторону зацікавлення учнів є завдання по створенню обладнання для дослідження. Це поглиблюватиме розуміння учнів суті досліду, та полегшує вчителю практичну реалізацію експериментів.

Так одним із найважливіших матеріалів з обладнання є коробки, які забезпечуватимуть умови одностороннього освітлення дослідних зразків. Для того, щоб учні змогли самостійно підготувати дану коробку, в «щоденнику дослідника» наведено теоретичні рекомендації, формули, розрахунки по створенню даного обладнання, а також подано графічну 3D модель, яка показує кінцевий вигляд готової коробки (рис. 2).

Схожого типу завдання створено до кожного з елементів обладнання навчально-дослідного експерименту. Таким чином все обладнання для досліду готується учнями самостійно, вчитель лише контролює як правильно учні зрозуміли методику по створенню обладнання, та слідкує за технікою безпеки.



Рис. 2. Модель готової спец-коробки для забезпечення умов одностороннього освітлення (коробка з непрозорого матеріалу та отвір, який забезпечує потрапляння світла на рослину лише з одного боку).

З першого дня дослідження, учні роблять відповідні позначки в «щоденнику дослідника». Кожен день досліду прописаний в щоденнику, крім того вказано перелік дій для учнів щодо дослідних зразків: коли зрізати верхівку зразка №2, в який момент необхідно одягнути непрозорий чохлак на верхівку пагону зразків №3 і т. д. Приклад одного із днів експерименту та завдань в щоденнику подано на рис. 3.



## Проростання насіння. День 4.

Завдання №6. Виконайте завдання стосовно кожного зразку. Якщо з'явилися перші проростки на поверхні ґрунту, почніть відлік 24 години та запишіть кількість проростків (для визначення дружності проростання насіння (енергії проростання)).

## Група №1

Зразок 1. Запишіть спостереження за зразком та виміряйте висоту проростків.

Висота стебел: \_\_\_\_\_

Зразок 2. Якщо висота проростку становить більше ніж 5 мм, варто здійснити зріз приблизно навпіл всіх проростків зразку. Виміряйте проростки.

Висота стебел: \_\_\_\_\_

Виконані дії: \_\_\_\_\_

Зразок 3. На кожен проросток, який з'явився на поверхні ґрунту варто надягнути непрозорий ковпачок (на верхівку стебла).

Висота стебел: \_\_\_\_\_

Виконані дії: \_\_\_\_\_

Рис. 3. Приклад завдань в «щоденнику дослідника» четвертого дня досліду.

Ще одним із цікавих завдань для учнів, які містить «щоденник дослідника» - це додаткові завдання на опрацювання теоретичного матеріалу з коротким коментарем учня прочитаного матеріалу. Не менш важливим типом завдань для учнів, під час проектної діяльності учнів, є завдання на прогнозування подальшого розвитку експерименту чи дослідження в цілому. Приклад одного із таких завдань, які наявні в щоденнику дослідника подано на рис. 4.

Кінцевим результатом реалізації учнівського навчально-дослідного проекту має стати створення учнями презентації за змістом фото кожного дня експерименту, повністю заповнений з усіма виконаними завданнями «щоденник дослідника» учня, на основі якого учні за невеликої допомоги вчителя готуватимуть презентацію до проекту.

Спробуйте спрогнозувати, як вплине на ріст проростків непрозорі ковпачки на їх верхівці. Вкажіть яким процесам перешкоджає непрозорий предмет на верхівці молодого пагону.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Рис. 4. Приклад завдання для учнів на прогнозування подальшого ходу учнівського експерименту з відведеним місцем для думки учня.

За змістом спостережень та виконаних завдань учні повинні будуть сформулювати загальний висновок, який освітлює більшість явищ, які учням вдалося спостерігати за час проведення експерименту та суть механізмів, які лежать в основі спостережуваних явищ.

В якості додаткової мотивації на майбутні дослідження учнів з біології та не дивлячись на те, що навчально-дослідний учнівський проект – позакласна форма роботи, вчитель може поставити додаткову оцінку в класний журнал. Відповідно оцінка буде залежати від якості реалізації та виконання проекту. Проте не варто перетворювати проект – в роботу учнів заради оцінки, гарна оцінка має стати результатом навчально-дослідного проекту.

### Висновки:

Отже, сучасна шкільна освіта з біології ставить за мету: формувати в учнів цілісну біологічну картину світу, а не просто навчити різним розділам біології. В повному обсязі це реалізувати не вдається, адже в учнів після школи майже відсутні знання щодо регуляції життєвих процесів у рослин. У межах урочного вивчення біології вчителя обмежує програма, яка ставить чіткі вимоги до змісту кожного уроку та кожної теми. А тому як вихід можна запропонувати позаурочну навчальну діяльність учнів з біології.

Найбільш доцільною формою позаурочної діяльності учнів з біології, яка дозволяє як теоретично так і практично навчити учнів новому є проектна діяльність, а конкретніше - позаурочні учнівські навчально-дослідні проекти. Проектна діяльність відома людству, ще з початку ХХ ст., але в школі її почали використовувати зовсім нещодавно з 2013 року. Саме тому виникає така важлива необхідність в розробці та модифікації методик, які дозволяють все частіше вчителям використовувати проектну діяльність учнів не лише на уроках конкретних предметів та бути обмеженим навчальною програмою, а й позаурочними проектами для учнів, які дозволяють розширити уміння і навички учнів та застосувати творчий потенціал вчителя.

### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Координация и регуляция у растений. Ауксины и фототропизм. URL: [https://lifelib.info/biology/science\\_1/151.html](https://lifelib.info/biology/science_1/151.html) (дата обращения: 08.09.2020).
2. Юрин В. М. Физиология растений: учеб. пособие. Минск. БГУ, 2010. 455 с.
3. Вороненко Т. І. Класифікація навчальних проектів. Проблеми сучасного підручника. Київ, 2016. № 17. С. 92–107.
4. Матяш Н. Ю., Коршевнік Т. В., Рибалко Л. М., Козленко О. Г. Навчання біології учнів основної школи: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2019. – 208 с.



УДК 911.5

Оксана РАСТОРГУЄВА

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛАНДШАФТНОГО РІЗНОМАНІТТЯ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
природничо-географічного факультету)**Науковий керівник – кандидат географічних наук, доцент Онойко Ю.Ю.*

У статті проаналізовані загальні теоретико-методологічні підходи до вивчення ландшафтного різноманіття, які склалися в ландшафтознавстві, здійснено короткий ретроспективний огляд досліджень ландшафтного різноманіття у вітчизняній науці, охарактеризовані основні етапи процесу вивчення та метризації різноманіття ландшафтів, при цьому розкриті особливості застосування сучасних методів і технологій дослідження.

**Ключові слова:** ландшафт, ландшафтне різноманіття, збереження ландшафтного різноманіття, метризація ландшафтного різноманіття, структурно-часові параметри ландшафтів, функціонально-часові параметри ландшафтів.

**Актуальність теми.** Вивчення ландшафтного різноманіття є досить актуальним питанням у сучасній географічній науці. Зміни клімату, діяльність людини – все це впливає на ландшафт і спричиняє його зміни. Дослідження цих змін і їх наслідків, а також питання збереження ландшафтного різноманіття має надзвичайно важливе практичне, наукове і пізнавальне значення.

Відповідні дослідження можуть бути достатньо різнопланові і полягати у виявленні та систематизації існуючих на певній території ландшафтних утворень, їх вивченні, класифікації, метризації, внесенні пропозицій щодо заповідання певних територій, стратегії їх збереження від негативних наслідків людської діяльності тощо.

**Мета статті.** Головною метою даної публікації є аналіз загальних теоретико-методологічних підходів у дослідженні ландшафтного різноманіття, короткий огляд світових та національних тенденцій у вивченні та збереженні різноманіття ландшафтів, розкриття особливостей застосування сучасних технологій та методів під час метризації та оцінки ландшафтного різноманіття.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Серед перших найбільш відомих праць у вітчизняній географічній науці, присвячених вивченню ландшафтного різноманіття та його збереження, слід згадати праці К.І. Геренчука «Про морфологічну структуру географічних ландшафтів», «Питання середньомасштабного картографування ландшафтів» та «Про закономірності висотної структури ландшафтів у Радянських Карпатах» [16], А.Г. Ісаченка та А.А. Шляпнікова «Ландшафты» [13], А.І. Ісаченка «Ландшафтоведение и физико-географическое районирование» [12], які досліджували ландшафти світу і склали їх класифікацію, актуальну і на сьогодні, роботу А.М. Маринича, В.М. Пащенко та В.М. Щищенка [17], в якій було проаналізовано різноманіття ландшафтів України та здійснено узагальнене фізико-географічне районування території країни. Однак дані дослідження в більшості зводилися до опису ландшафтів світу та певних регіонів, створенні їх класифікації та різноманітних карт ландшафтів.

Справжня ж увага до вивчення та збереження ландшафтного різноманіття, уточнення його показників була повернута наприкінці ХХ ст. рішеннями ряду міжнародних конференцій з питань збереження навколишнього середовища, зокрема тих, що відбулися в 1992 р. в Ріо-де-Жанейро («Конференція ООН з довкілля та розвитку») та в 1995 р. в Софії («Конференція «Навколишнє середовище для Європи»). Головною метою даних конференцій було вирішення проблем постійного погіршення стану довкілля, зникненні багатьох видів рослин і тварин, деградації природних ландшафтних комплексів, заміні їх антропогенними ландшафтами.

Важливим наслідком згадуваних конференцій було створення *Всеевропейської стратегії збереження біологічного та ландшафтного різноманіття* (The Pan-European Biological and Landscape Diversity Strategy) [4], яка була спрямована на досягнення збалансованого і невиснажливого використання біотичних та ландшафтних ресурсів. Стратегія передбачає впровадження в усі сектори економіки та управління 10 основних принципів раціонального природокористування:

- принцип обережного прийняття рішень;
- принцип уникнення загроз;
- принцип запобігання втратам;
- принцип переміщення небезпечних виробництв;
- принцип екологічної компенсації;
- принцип екологічної єдності;
- принцип відновлення та відтворення природних ресурсів;
- принцип найкращої існуючої технології та найкращих екологічних методів;
- принцип «забруднювач платить»;
- принцип участі громадськості та її доступу до інформації.

З кінця ХХ ст. українські вчені-географи у своїх дослідженнях все частіше починають звертати увагу на вивчення та вироблення механізму збереження ландшафтного різноманіття. З'являються праці Л.І. Василенко «Теоретичні аспекти проблеми ландшафтного різноманіття» [2], Ж.І. Бучко «Регіональні дослідження ландшафтного різноманіття (на прикладі Чернівецької області)» [1], М.Д. Гродзинського «Різноманіття ландшафтних різноманіть» [5] та «Суб'єктивні аспекти проблеми ландшафтного різноманіття» [6], В.І. Олещенка «Організаційно-правові засади збереження біологічного та ландшафтного



різноманіття в Україні» [18], В.М. Пашенка «Дослідження ландшафтного різноманіття як інваріативності та варіативності ландшафтів» [19] і «Ландшафтна різноманітність та її історичні трансформації» [20], А.І. Кривульченка «Сухостепові ландшафтні комплекси: поширення та систематика» [15] та «Обґрунтування до систематики ландшафтних комплексів Причорноморського сухого степу» [14].

Ґрунтовними у дослідженні ландшафтного різноманіття є праці А.О. Домаранського «Ландшафтне різноманіття: сутність, значення, метризація, збереження» [10], «Ландшафтне різноманіття південної частини межириччя Інгулу» [9], «Антропізація ландшафтів та її відображення в параметрах оцінки ландшафтного різноманіття» [7], «Про параметричне оцінювання ландшафтного різноманіття» [11], «Значення ландшафтного різноманіття як глобального об'єкту природоохоронної діяльності» [8] та інші.

**Виклад основного матеріалу.** Зазвичай у процесі дослідження ландшафтного різноманіття можна виділити кілька етапів [2; 10; 11]:

1. Окреслення меж досліджуваної території та виділення різноманітних ландшафтів, що може здійснюватися як в ході польових робіт, спостережень, так і в результаті аналізу різноманітних карт, супутникових знімків, фото, інших наукових праць.

2. Систематизація і класифікація ландшафтів.

3. Складання ландшафтної карти території.

4. Метризація виділених ландшафтів.

5. Аналіз отриманих результатів.

6. Формулювання висновків та надання рекомендацій щодо збереження ландшафтного різноманіття і прогнозів його змін.

Розглянемо більш детально кожен із цих етапів.

*Окреслення меж досліджуваної території та виділення різноманітних ландшафтів.* Перш ніж приступити до роботи потрібно вирішити, ландшафти якої саме території будуть досліджуватись, визначити її межі, що допоможе отримати більш чіткі результати досліджень. Здебільшого дослідники [1; 14; 15; 17] обирають території, межі яких вже були визначені до них: фізико-географічні країни, природні зони в межах країн, фізико-географічні області, фізико-географічні краї, фізико-географічні райони.

Після визначення меж досліджуваної території можна виділити ландшафтні угруповування різного рівня: від великих до найменших. Для цього використовують матеріали попередніх польових досліджень, спостережень, аналіз різноманітних карт, супутникових знімків, фото, інших наукових праць.

В наш технологічний час доречним є застосування безпілотних літальних апаратів (дронів) для зйомки місцевості. Поступаючись супутниковому моніторингу за охопленням площ досліджуваних територій, дрони мають у порівнянні з ними ряд важливих переваг [3]:

- краща деталізація знімків;

- оперативність отримання результатів моніторингу території (якщо замовлені космічні фотознімки можуть бути отримані максимум один раз на добу, то дрони можна запускати по декілька раз на добу у будь-який зручний час);

- можливість проведення відеозйомки в записі або онлайн відеомоніторингу протягом тривалого часу (при застосуванні 2-х і більше апаратів);

- суттєво менша залежність дронів від умов погоди у порівнянні з пілотованою авіацією і космічною зйомкою (дрон може бути запущений в будь-яке часове «вікно», що дозволяють погодні умови, або на висотах нижче поясу суцільної хмарності).

Крім того, за допомогою дронів можна визначити точні координати певних географічних об'єктів та скласти детальну карту місцевості.

Якщо польові ландшафтні дослідження неможливі з тих чи інших причин, можна вивчити територію за допомогою знімків із космосу. Для цього в першу чергу використовують такі програми як Google-карти, Google Earth та ін. За допомогою останньої є можливість також переглядати різночасові фотознімки місцевості, співставляти їх картографічним зображенням.

Окрім картографічних джерел варто використовувати попередні дослідження вченими даної території, що дозволить більш глибоко зрозуміти певні географічні особливості території, порівняти результати та простежити за зміною ландшафтів у часі і просторі.

*Систематизація і класифікація ландшафтів.* Після виділення ландшафтів необхідно їх описати та провести систематизацію, визначити ландшафти вищого і нижчого порядку. Після цього можна здійснювати класифікацію ландшафтів.

В залежності від величини обраної території ландшафти класифікують за типологічною, індивідуальною класифікаціями (для територій достатньо великих за площею) або за морфологічною структурою (невеликих за площею територій). В деяких випадках доцільно використовувати різні класифікації для більш повного дослідження ландшафтів [2].

*Складання ландшафтної карти території.* Після класифікації ландшафтів складають ландшафтну карту досліджуваної території. Для цього можна використовувати такі програми як:

- QGIS – вільна крос-платформна геоінформаційна система. Основним призначенням системи є обробка і аналіз просторових даних, підготовка різної картографічної продукції.

- GRASS – безкоштовна геоінформаційна система з відкритим кодом, призначена для геомодельовання, управління просторовими даними та комп'ютерною графікою, обробки супутникових знімків, створення карт, просторового моделювання і візуалізації.

- PowerMap – можна використовувати для огляду різноманітних даних, створивши або імпортувавши



спеціальну карту та інші [21].

*Метризація виділених ландшафтів.* Зміст, кількість, набір, поєднання метризаційних параметрів залежать від цілей конкретного наукового дослідження ландшафтів, потреб і специфіки застосування її результатів. В загальному вигляді метризаційні параметри ландшафтів поділяють на [2; 10; 19]:

- *структурно-часові параметри:* таксономічне різноманіття, історичне таксономічне різноманіття, топологічна презентивність, історична таксономічна ентропія та ін.;

- *функціонально-часові параметри:* функціональне різноманіття, історичне функціональне різноманіття, функціональне навантаження, історичне функціональне таксономічне навантаження, індивідуальна функціональна презентивність тощо.

Зазначені групи метризаційних параметрів призначені для характеристики ландшафтного різноманіття земної поверхні та його особливостей через підбір різновекторних показників (різноманіття, презентивність, навантаження тощо) та багаторівневого підходу (загальний, таксономічний, топологічний, індивідуальний) до їх обчислення.

*Аналіз отриманих результатів.* Після отримання результатів метризації ландшафтів здійснюється аналіз відповідних показників. Для кращої візуалізації даних складаються схеми, діаграми, графіки, що допомагає досліднику краще зрозуміти особливості ландшафтного різноманіття території та закономірності процесів, які на ній відбуваються.

Після систематизації та узагальнення різноманітних параметрів доречно провести їх паспортизацію. Паспортизація параметрів ландшафтного різноманіття при наступних дослідженнях відповідного профілю допоможе оперативно застосувати накопичену раніше інформацію.

*Формулювання висновків та надання рекомендації щодо збереження ландшафтного різноманіття і прогнозів його змін.* Останнім етапом дослідження є формулювання висновків про стан та особливості різноманіття ландшафтів, можливі зміни ландшафтного різноманіття. Всі висновки мають бути логічними та змістовними, ґрунтуватися на достовірних даних, які були отримані під час проведення дослідження та аналізу отриманих результатів.

При необхідності дослідник може надати певні рекомендації щодо збереження ландшафтного різноманіття, запобігання процесам, що можуть призвести до скорочення даного різноманіття, обґрунтувати необхідність заповідання досліджуваних територій чи окремих природних об'єктів тощо.

**Висновки.** Отже, процес наукового дослідження ландшафтного різноманіття – надзвичайно актуальний напрямок ландшафтознавчих досліджень, що забезпечує досягнення важливих завдань як теоретичного, так і прикладного характеру, зокрема сприяє встановленню взаємозв'язків між окремими геокомпонентами, є базою для проведення класифікації ландшафтів, здійснення фізико-географічного районування території, основою наукового обґрунтування заповідання та прогнозування змін ландшафтів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бучко Ж.І. Регіональні дослідження ландшафтного різноманіття (на прикладі Чернівецької області) / Ж.І. Бучко // Проблеми ландшафтного різноманіття України. Зб. наук. праць. – К.: Карбон Лтд, 2000. – С. 207-212.
2. Василенко Л.І. Теоретичні аспекти проблеми ландшафтного різноманіття / Л.І. Василенко // Ландшафт як інтегруюча концепція ХХІ сторіччя. Зб. наук. праць. – К., 1999. – С. 207-212.
3. Використання дронів в іригації [електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://smartfarming.ua/insayty/vykorystannya-droniv-v-iryhatsiyi> – Назва з екрану.
4. Всеєвропейська стратегія збереження біологічного та ландшафтного різноманіття (Софія, 23-25 жовтня 1995 р.) [електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_711#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_711#Text). – Назва з екрану.
5. Гродзинський М.Д. Різноманіття ландшафтних різноманіть / М.Д. Гродзинський // Ландшафт як інтегруюча концепція ХХІ сторіччя. Зб. наук. праць. – К., 1999. – С. 50-60.
6. Гродзинський М.Д. Суб'єктивні аспекти проблеми ландшафтного різноманіття / М.Д. Гродзинський // Проблеми ландшафтного різноманіття України. Зб. наук. праць. – К.: Карбон Лтд, 2000. – С. 34-37.
7. Домаранський А.О. Антропоізація ландшафтів та її відображення в параметрах оцінки ландшафтного різноманіття / А.О. Домаранський // Наук. зап. Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія: Географія. – 2003. – Вип. 6. – С. 44-51.
8. Домаранський А.О. Значення ландшафтного різноманіття як глобального об'єкту природоохоронної діяльності / А.О. Домаранський // Проблеми збереження ландшафтного, ценологічного та видового різноманіття басейну Дніпра: Збірн. наук. праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка. – 2003. – С. 22-25.
9. Домаранський А.О. Ландшафтне різноманіття південної частини межириччя Інгулу / А.О. Домаранський // Актуальні проблеми і перспективи розвитку вищої освіти в Україні. Збірн. наук. праць. – Кіровоград: Центрально-Українське видавництво, 2002. – С. 52-53.
10. Домаранський А.О. Про параметричне оцінювання ландшафтного різноманіття / А.О. Домаранський // Укр. геогр. журн. – 2003. – №3. – С. 21-26.
11. Домаранський А.О. Ландшафтне різноманіття: сутність, значення, метризація, збереження / А.О. Домаранський. – Кіровоград: ТОВ "ІМЕКС-ЛТД", 2006. – 146 с.
12. Исаченко А.Г. Ландшафтоведение и физико-географическое районирование / А.Г. Исаченко. – М.: Высш. шк., 1991. – 366 с.
13. Исаченко А.Г. Ландшафты / А.Г. Исаченко, А.А. Шляпников // М.: Мысль, 1989. – 504 с.
14. Кривульченко А.І. Обґрунтування до систематики ландшафтних комплексів Причорноморського сухого степу / А.І. Кривульченко // Український географічний журнал. – 2002, № 4. – С. 10-16.
15. Кривульченко А.І. Сухостепові ландшафтні комплекси: поширення та систематика / А.І. Кривульченко // Український географічний журнал. – 2001, № 2. – С. 22-27.
16. Кукурудза С.І. Професор Каленик Іванович Геренчук – фундатор української ландшафтознавчої науки / С.І. Кукурудза // Проблеми гірського ландшафтознавства. – Львів, 2014. – Випуск 1. – С.144-148.
17. Маринич О.М. Природа Украинской ССР. Ландшафты и физико-географическое районирование / О.М. Маринич, В.М. Пашенко, П.Г. Шищенко. – К.: Наук. думка, 1985. – 224 с.
18. Олещенко В.І. Організаційно-правові засади збереження біологічного та ландшафтного різноманіття в Україні / В.І. Олещенко // Проблеми ландшафтного різноманіття України. Зб. наук. праць. – К.: Карбон Лтд, 2000. – С. 38-42.
19. Пашенко В.М. Дослідження ландшафтного різноманіття як інваріативності та варіативності ландшафтів / В.М. Пашенко // Укр. геогр. журн. – К.: 2000. – №2. – С. 3-8.
20. Пашенко В.М. Ландшафтна різноманітність та її історичні трансформації / В.М. Пашенко // Проблеми ландшафтного різноманіття України. Зб. наук. праць. – К.: Карбон Лтд, 2000. – С. 28-33.
21. Створення настроюваних карт у надбудові Power Map [електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://support.microsoft.com/uk-ua/office/> – Назва з екрану.





УДК 343.985

Анатолій СОПІЛЬНЯК

**ВИКОРИСТАННЯ РЕГІОНАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТРУКТУРИ ВОЛОССЯ ЛЮДИНИ В СУЧАСНІЙ КРИМІНАЛІСТИЧНІЙ ПРАКТИЦІ***(студент II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти природничо-географічного факультету)**Науковий керівник – кандидат біологічних наук, доцент Боброва М. С.*

У статті описано необхідність, правильність та особливості використання регіональних особливостей структури волосся людини в сучасній криміналістичній практиці. Аналіз методик та досліджень (основного методу), які застосовуються в сучасній криміналістиці.

**Ключові слова:** волосся, морфологія, регіональне походження, структурованість, експертиза, криміналістика..

**Постановка проблеми.** Не рідко на місці події криміналісти виявляють волосся людини, яке є єдиним речовим доказом в конкретній справі з різноманітних видів тяжких злочинів проти життя і здоров'я громадян, а також при крадіжках, дорожньо-транспортних пригодах і т. ін. Волосся – дуже розповсюджений об'єкт криміналістичної експертизи, але водночас і один з найбільш складних об'єктів, що досліджується. Пояснити це можна тим, що близько 95% поверхні тіла людини вкрите волоссям [3]. Найбільша його кількість – на волосистій частині голови – 340-460 волосин на 1 см<sup>2</sup> і становить від 50 до 140 тисяч волосин. На підборідді волосся в 5-6 разів менше ніж на волосистій частині голови. На верхній повіці – 150-200 волосин, на нижній – 70-100. Розташування волосся нерівномірно і залежить від статі, віку, національності й інших особливостей. Волосини являють собою рогові утворення [4]. Слід також враховувати і ділянки обличчя, тулуба, кінцівок зі своєю морфологією, видом, структурою серцевини. У людини волосся поділяється на довге, щетинкове і пушкове. Крім того, існує ряд перехідних видів волосся зразки волосся (відбір проводять відповідно до методичних рекомендацій, не менше як 15 волосин з п'яти ділянок голови (лобової, тім'яної, потиличної і двох скроневих.) чи ділянок тіла (верхні, нижні кінцівки, спина, лобок, живіт, груди, пахвові та підпахвові зони) [2].

На дослідженні мають вагоме значення характеристика об'єкта і якісний його стан. В будь-якому випадку при виявленні волосся виникає питання про регіональне походження волосся. Тому за необхідності у підозрюваного чи потерпілого можливо приналежність його підозрюваному чи потерпілому, відбирають зразки волосся (відбір проводять відповідно до методичних рекомендацій, не менше як 15 волосин з п'яти ділянок голови (лобової, тім'яної, потиличної і двох скроневих.) чи ділянок тіла (верхні, нижні кінцівки, спина, лобок, живіт, груди, пахвові та підпахвові зони) [2].

**Мета:** визначення особливостей морфологічної різниці волосся людини, різного регіонального його походження при здійсненні криміналістичної експертизи.

**Аналіз досліджень.** Морфологічне дослідження волосся за об'єктивних причин є основним, а часто і єдиним методом у переважній більшості експертно-криміналістичних лабораторій. Але для того, щоб відповісти на головне питання експертизи на кінець: чи належить волосся, виявлене на місці події, конкретній особі (потерпілому або підозрюваному), необхідне використання зокрема двох методів встановлення групової належності волосини, а саме визначення антигенів системи АВ0 та статевої належності волосся. Ці методи використовуються для дослідження плям крові і сперми, але їх застосування для дослідження волосся має свої особливості.

Використання цих методів в сукупності для дослідження волосся іноді дає змогу встановити їх походження від конкретної особи з більшою ймовірністю в певний бік (більша ймовірність приналежності чи категоричне заперечування джерела походження від конкретної особи). Важливим моментом дослідження є встановлення того, як саме волосини були відділені від тіла так як це враховується при її дослідженні [2].

**Виклад основного матеріалу.** Під час огляду місця події експерт повинен допомогти слідчим органам у виявленні, правильному забиранні та упакуванні речових доказів. Порядок, організація та вид лабораторного дослідження визначаються Правилами проведення окремих видів експертиз, затверджених наказом МОЗ України № 6 від 17 січня 1995 р.

Серед вилучених об'єктів подібних до волосся, можуть бути різні волокна, які надалі у відділенні не досліджуються. Експертиза волосся проводиться в основному методами мікроскопії з використанням прийомів гістологічної і цитологічної техніки. При необхідності застосовується електронна мікроскопія.

Для дослідження структурних елементів волосся отримують поперечні зрізи, відбитки кутикулярного шару та ін. Групоспецифічні фактори, а також видова специфічність кератинів волосся досліджуються серологічно і методами електрофорезу. Останнім часом для встановлення джерела походження волосся застосовують один з варіантів аналізу ДНК-поліморфізму.

Дослідження волосся проводять у чотири етапи:

- доказ, що досліджуваний об'єкт дійсно є волосом. Цьому передують пошук і вилучення об'єктів, схожих на волосся, серед інших накладень на предметах-носіях (одяг, білизна, знаряддя злочину і пр.);
- встановлення приналежності досліджуваного волосся людині чи тварині. Якщо волосся належить тварині, то встановлюють таксон їх носія (категорія тварини);



- дослідження волосся людини проводиться з метою встановлення його властивостей і особливостей;
- ідентифікаційне дослідження – рішення цілі експертизи, тобто вирішення питання про приналежність досліджуваного волосся конкретній особі[2].

Важливим моментом дослідження є встановлення того, чи була волосина вирвана, зрізана, чи вона випала сама, чи наявні на волоссі певні захворювання, за якими також можна ідентифікувати особу. Волосся, пошкоджене тупим предметом, виглядає під мікроскопом нерівним, з вузлуватими потовщеннями, або розщепленим. Розщеплення іде вздовж стрижня з утворенням щілин. Кінці волосся, що обірвані повільним рухом, східчасті. У разі розриву волосся швидким рухом поверхня обриву рівна, перпендикулярна до поздовжньої його осі. У волосся, що обрізане гострим ріжучим предметом, кінець теж рівний. Також потрібно враховувати і такі категорії як морфологія, видимі ознаки, що дають змогу сказати про регіональне походження волосся і, відповідно до цього, завдяки чому зразки будуть відібрані із потрібної, експертизі, ділянки тіла у підозрюваного чи потерпілого, за необхідності [1].

Після встановлення належності волосся людині визначається його регіональна належність, відповідно до цього експерт звертається до слідчого з проханням надати зразки волосся з відповідної області тіла людини для порівняння, оскільки порівняльному дослідженню підлягає волосся тільки з однакових областей тіла людини. Якщо зразки волосся надаються з голови людини, їх потрібно доставити у відділення (або взяти у відділенні) з п'яти ділянок: лобної, правої і лівої скроневих, тім'яної та потиличної в кількості не менше 10-15 штук з кожної ділянки (кількість відібраних волосин на дослідження не менше 50 шт., не залежно від регіонального походження). Якщо з обличчя: борода, вуса, брови; з тулуба: груди, живіт, спина; з кінцівок: пахвова западина, пах, вільні кінцівки. Найчастіше із всієї морфології волосини проводиться опис її стрижня. Опис стрижня волосини має бути послідовним: або із зовні до середини (з опису оптичного краю до серцевини) або з середини до зовні (з опису серцевини до оптичного краю).

1.1 Опис оптичного краю: зубчастість (виражені зубці чи ні), величина зубців, рівномірність їх розташування (зближені, віддалені). Кутикула – проглядається чи ні, якщо так, описати її вигляд, колір.

1.2 Опис кіркової речовини: займає основну масу товщини волосини або всю, її колір, наявність чи відсутність пігменту, якщо пігмент присутній, вказується його колір, характер – величина зерен (дрібнозернистий, середньозернистий, крупнозернистий); дифузний пігмент або його скупчення у вигляді тяжів, ланцюжків, мазків без чітких контурів, тощо; розташування пігменту – периферичне, центральне; рівномірне чи на одній половині волосини, рівномірне по довжині волосини. Наявність пігментофорів, якщо вони є, описати: їх форму, величину, кількість (поодинокі чи скупчення), розташування, наявність або відсутність відростків, наявність зерен пігменту і його колір; наявність пустот, тріщин, подовжньої покресленості, ступінь її виразності.

1.3 Опис серцевини: відсутність чи наявність, якщо є, то у вигляді острівців, безперервного чи переривчастого тяжу, його рівномірність (рівномірний, нерівномірний), контури – рівні чи нерівні, яку частину товщини волосини складає, розташування (центральне, периферичне), структурність[4].

1.4 Опис кореневого кінця-цибулини: форма цибулини, наявність в ній пігменту, кліткових елементів, тріщин, пустот. Присутність і стан піхвових оболонок і їх розташування по відношенню до цибулини. Якщо цибулина і оболонки відсутні – стан зім'ятих кутикулярних лусочок – наявність так званої «вуалі». Якщо цибулина відсутня - надається опис поверхні перетину та оптичних кутів (див. опис периферичного кінця).

1.5 Опис периферичного кінця: перетин (поперечний, косий), поверхня перетину (майже рівна, дрібногорбиста, крупногорбиста, наявність виступів, тріщин в кірковій речовині тощо); оптичні кути – гострі, заокруглені, злегка заокруглені; периферичний кінець - може бути як: голкоподібно-витончений, мітлоподібно розщеплений, у вигляді пензлика тощо.

1.6 Схема опису рисунка ліній кутикули. Так званий рисунок ліній кутикули – це вільні краї клітин кутикули, які утворюють тонкі лінії, що розташовані поперек або навкіс до подовжньої осі волосини. Отже, перше – це складність рисунка (складний, простий, середньої складності). Прилеглість або віддаленість ліній (лінії віддалені, прилягають одна до одної, місцями прилягають, місцями віддалені тощо). Їх хвилястість (злегка хвилясті, хвилясті, переплітаються між собою, мають язикоподібні виступи, зигзаги, майже рівні тощо). Зазубленість ліній (дрібно зазублені)[4].

1.7 Опис пошкоджень, ознак характерних для захворювання волосся, отриманих від дії високої температури, хімічних речовин тощо.

#### **Висновки та подальші перспективи досліджень.**

- Будова волосся має діагностичну цінність, що дозволяє вирішити питання про походження досліджуваного волосся та регіональну приналежність.

- Властивості волосся, які використовуються для їх ідентифікації: 1) морфологічні: форма, довжина, товщина; будова кутикули; будова коркової речовини; будова мозкової речовини; будова кінців; розміри поперечних зрізів; 2) фізичні: колір волосся і пігменту; міцність (еластичність); показник рефракції; коефіцієнт пропускання світла; колір в ультрафіолетових променях; колір в поляризованому світлі; 3) хімічні: хімічний (кількісний) склад; хімічні реакції на забарвлене, знебарвлене волосся.

- Найчастіші ознаки відмінності волосся за його регіональним походженням без використання обладнання є вид, структура то довжина.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Зими́на Ю. В. : Дифференциальная диагностика волос анатомических областей человека по микроморфологическим признакам: учеб. пособие для врачей. Санкт-Петербург: Изд-во СПбМАПО, 2008.
2. Мальцев А.Е.: Исследование поврежденных волос с целями идентификации. Сб. науч. тр. Киров, 2004.



3. Мухин Г. Н. Криминалистика: современные проблемы, история и методология: научно-методическое пособие. Москва: Юрлитинформ, 2012. 314 с.
4. Стегнова Т.В. Волосы головы человека как объект судебно-биологической экспертизы. М.: ВНИИ МВД СССР, 1990.

УДК 911.3:314

Анна ХОМЕНКО

**ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ТЕРИТОРІАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ  
ПРИРОДНОГО РУХУ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ***(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
природничо-географічного факультету)**Науковий керівник – кандидат географічних наук Маслоva Н.М.*

*У статті проаналізовано сучасний стан природного руху населення України. Визначено специфічні риси і новітні тенденції відтворення населення. Особлива увага приділена територіальним особливостям природного руху населення та його складових (народжуваності, смертності, природного приросту). Запропоновано шляхи вирішення демографічної кризи в Україні.*

**Ключові слова:** природний рух (відтворення) населення, демографічний процес, демографічна ситуація, демографічна криза, депопуляція, смертність, народжуваність, приріст населення тощо.

**Постановка проблеми.** Природний рух (відтворення) населення значною мірою залежить від соціальних, економічних, політичних процесів в країні чи її окремо взятому регіоні. У свою чергу демографічні процеси впливають на інші види руху населення (міграційний, соціальний) та усі суспільні процеси. Аналізуючи причини феномену демографічної кризи в Україні, одні дослідники наголошують переважно на демографічних чинниках, зокрема довготривалому природному скороченні населення у зв'язку зі зниженням рівня народжуваності на фоні зростання рівня смертності, зумовлене переважно старінням населення. Всі ці характеристики відповідають третій фазі демографічного переходу. Інші вчені, пов'язують кризовий стан сучасної демореальності поєднанням природного скорочення населення з погіршенням його якості, зокрема стану здоров'я населення. В будь-якому разі від'ємний природний приріст, який спостерігається з кінця 1980-х років, зумовив різку депопуляцію населення та потужну демографічну кризу в Україні. Тому аналіз основних показників природного руху населення та його територіальних особливостей залишається актуальним напрямом досліджень в сучасний період розвитку країни.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дослідженню проблем природного руху населення в Україні присвячені роботи багатьох вчених. В географії природний рух населення та загалом геодемографічну ситуацію в Україні та її регіонах в різний час досліджували О. Г. Топчієв, С.Б. Куделіна, В.В. Яворська [1], Ф. Д. Заставний [2,3], М. І. Фашевський [4] В. О. Джаман [5] та ін.

**Метою статті** є дослідження основних тенденцій та територіальних особливостей природного руху населення в Україні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Природний рух (відтворення) населення – це безперервний процес оновлення населення за рахунок процесів народжуваності та смертності, що визначають природний приріст. Складовими природного руху населення є народжуваність, смертність та природний приріст населення. Ці складові також називають демографічними процесами [6].

Сучасна демографічна ситуація в Україні має гостро кризовий характер. В країні відбувається невинне і різке скорочення чисельності населення (депопуляція). Депопуляційний характер демографічних процесів в Україні зумовлений цілою низкою різних факторів. Один із основних це – переважання показників смертності над показниками народжуваності. Від'ємний природний приріст населення спостерігається в країні з кінця 1980-х рр. За показниками природного приросту населення Україна займає одне з останніх місць в Європі, поряд з нею Латвія, Литва, Чехія, Італія та ін. Цьому значною мірою сприяють політична та економічна криза, низький рівень розвитку медицини, погіршення екологічної ситуації, старіння населення тощо. Старіння населення – одна з найважливіших сучасних глобальних тенденцій, зумовлених зростанням середньої тривалості життя через покращення умов життя та підвищення рівня медичного обслуговування населення

Головним фактором депопуляції населення в Україні є постійне зниження народжуваності на фоні зростання смертності. Несприятливі тенденції в демовідтворенні пов'язані також з деформацією шлюбосімейних процесів, що зумовлено зміною соціального статусу жінок, зростанням їх зайнятості та рівня освіти, розширенні сфери їх позасімейних інтересів тощо. Так чи інакше, але зараз поширена практика відкладати шлюб і народження дитини (особливо другої та третьої) на більш пізній період. Тим часом розширений тип відтворення спостерігається тоді, коли сумарний коефіцієнт народжуваності перевищує 2,1 дитини на 1 жінку репродуктивного віку. В Україні ж, як і в цілому в Європі, цей показник перебуває в діапазоні 1,3-1,5 дитини на 1 жінку репродуктивного віку, що не забезпечує навіть простого відтворення. Нині в країні дві третини родин з дітьми до 18 років мають лише по одній дитині. Тому кожне наступне покоління дітей в країні є менш чисельним, ніж покоління батьків.

Серед економічних факторів зниження народжуваності називають поступове звільнення родини від виконання виробничих функцій. Більше не мають впливу такі економічні фактори багатодітності, як потреба в робочих руках для селянських господарств чи розрахунок на матеріальне забезпечення в старості.



На відтворення населення в Україні негативний вплив здійснюють також міграції. Серед трудових мігрантів цілком логічно переважають люди репродуктивного віку, що призводить до зниження народжуваності. Зрозуміло, що якщо родина мігрує в повному складі, вона здебільшого утримується від народження дітей на чужині, а тривалі розлуки з родинами також не сприяють підвищенню народжуваності.

Упродовж 1991-2019 рр. чисельність постійного населення в Україні постійно змінювалася. До 1993 р. спостерігалось щорічне зростання кількості постійного населення, хоча природний приріст вже був від'ємним, але природне скорочення компенсувалося міграційним притоком населення. У 1993 р. зафіксовано найбільшу чисельність населення України – 52,2 млн. осіб. На момент перепису населення 2001 р. чисельність населення становила 48,4 мільйони осіб. В подальшому кількість населення продовжувала скорочуватись і станом на 1 січня 2019 р. вона становила 41,7 млн. осіб. Найбільша чисельність населення в Україні спостерігається у Донецькій, Луганській (хоча зараз відсутні точні дані про кількість населення на окупованих територіях), Харківській, Одеській, Львівській, Дніпропетровській областях, найменша – у Чернівецькій, Чернігівській, Кіровоградській, Херсонській, Миколаївській областях.

Завдяки окремим заходам демографічної політики (підвищення одноразових виплат при народженні першої, другої, третьої дитини; оплата декретної відпустки тощо) вдалося дещо сповільнити темпи природного скорочення населення країни до 2013 р. У 2010 р. вперше за період незалежності у м. Київ та трьох областях західної частини країни було зафіксовано додатній природний приріст. Але суспільно-політичні потрясіння, військові дії, економічна криза останніх років зумовили суттєве зниження народжуваності та посилення природного скорочення населення.

У 2018 р. у Україні природний приріст склав 6,1 %. В межах країни прослідковуються суттєві територіальні відмінності в природному прирості населення за регіонами. Найбільш від'ємні коефіцієнти природного приросту населення (-10 % і менше) спостерігаються в центральних, північних, південно-східних і східних областях. Найвищі темпи природного скорочення населення були характерні Чернігівській, Донецькій та Сумській областям. Значні темпи природного скорочення притаманні групі центральних областей (Полтавська, Черкаська та Кіровоградська). Найнижчі темпи природного скорочення спостерігаються в Одеській, Закарпатській, Рівненській, Волинській, Чернівецькій областях та м. Київ. Слід зазначити, що дані по АР Крим та м. Сімферополь відсутні [6].

Основною причиною загострення демографічної кризи в Україні було зниження до критичного рівня народжуваності. Протягом останнього двадцятиріччя рівень народжуваності був таким, що забезпечував лише половину потрібного для простого відтворення населення рівня. На початку 2000-х рр. Україна вже пертнула межу зниження народжуваності, за якою відбувається незворотне руйнування демографічного потенціалу, що призвело до втрати умов для відновлення чисельності населення до рівня початку 90-х років ХХ ст. Переважно, через низьку народжуваність та високий рівень смертності Україна за роки незалежності втратила близько 10 млн. людей. У 2018 р. коефіцієнт народжуваності в країні склав 8,7 %. Найвищий коефіцієнт народжуваності зафіксовано у м. Київ (11,8%). Це пояснюється порівняно високими показниками народжуваності серед прибулого до столиці населення. За коефіцієнтом народжуваності безперечними лідерами протягом багатьох років залишаються Рівненська (11,5%), Закарпатська (11,0 %) та Волинська області (10,9 %). Середній рівень народжуваності характерний таким областям як Житомирська (8,7%), Вінницька (8,1%), Хмельницька (8,4%), Івано-Франківська (9,2%), Херсонська (8,7%). Найнижчі рівні народжуваності мають Чернігівська (6,8 %) та Сумська (6,5 %) області.

Загальний коефіцієнт смертності населення становив 14,8 %. Низький рівень смертності населення спостерігається лише в 6 західних областях: Волинській (13,2 %), Закарпатській (12,2 %), Івано-Франківській (12,7 %), Львівській (13,0 %), Рівненській (12,5 %) та Чернівецькій (12,4 %). Середній рівень смертності представлений лише у Одеській та Тернопільській областях – 14,1 та 14,3 % відповідно. На більшій частині території України, зокрема на півночі, півдні та сході (без врахування тимчасово окупованих територій Автономної Республіки Крим, Донецької та Луганської областей) та центральній частині, зафіксовано високий рівень смертності населення: у Полтавській (16,8 %), Вінницькій (15,5 %), Дніпропетровській (16,3 %), Житомирській (16,5 %), Запорізькій (16,3 %), Київській (16,3 %), Кіровоградській (16,3 %), Миколаївській (15,1 %), Сумській (16,4 %), Харківській (15,9 %), Херсонській (15,5 %), Хмельницькій (15,5 %) та Черкаській (16,6 %) областях. І найвищий в країні коефіцієнт смертності вже багато років спостерігається у Чернігівській області, де у 2018 р. цей показник склав 19,1 %. Структура причин смертності в Україні залишається майже незмінною упродовж багатьох років. До 73,3% усіх летальних випадків в Україні стаються через хвороби системи кровообігу, зовнішні причини смерті та новоутворення.

Занепокоєння викликає і той факт, що в Україні залишається одним із найвищих в Європі показник дитячої смертності. Так, у 2018 р. коефіцієнт дитячої смертності в Україні склав 7,4 %, тоді як у Монако, Норвегії, Фінляндії та Швеції він перебуває на рівні близько 2 %, а у Великій Британії – 4 %. Найвищий в Європі показник смертності дітей до 1 року має Молдова – 11 %. Позитивним є те, що він упродовж останніх років в Україні все ж суттєво знизився. Причиною більшості смертей дітей є окремі стани, що виникають у перинатальному періоді (53,1 %), вроджені вади розвитку, деформації та хромосомні аномалії (23,8 %). Серед інших причин – зовнішні причини (5,5%), хвороби органів дихання (4,1 %), хвороби нервової системи (3,2 %) та деякі інфекційні та паразитарні хвороби (2,9 %). Аналіз територіальних особливостей диференціації рівнів дитячої смертності в Україні показав, що низький рівень дитячої смертності спостерігається у Київській (5,1 %), Тернопільській (5,2 %) та Полтавській (5,9 %) областях, а порівняно високим цей рівень є Миколаївській (8,1%), Рівненській (8,3 %), Черкаській (8,4 %),



Чернівецькій (8,9 %), Чернігівській (9,2 %), Кіровоградській (9,4 %), Херсонській (9,9 %) та Закарпатській (10,4 %) областях.

Демографічна криза в Україні має численні соціальні й економічні наслідки:

1. Зміни в структурі попиту на товари і послуги через зміну вікової структури населення. Наприклад, зі зростанням віку збільшується потреба в послугах системи охорони здоров'я та соціального забезпечення. Водночас зниження народжуваності призводить до зменшення кількості учнів в школах.

2. Зменшення кількості трудових ресурсів та трудового потенціалу країни.

3. Зростання демографічного навантаження та проблеми в пенсійному забезпеченні населення.

4. Значне збільшення потреби в бюджетних ресурсах внаслідок зростання частки літнього населення тощо.

З метою подолання демографічної кризи в Україні необхідно посилити заходи демографічної політики, спрямовані на зростання народжуваності. Серед таких заходів можна виокремити:

- економічні (зростання виплат на дітей, декретні відпустки жінкам, виплати багатодітним та малозабезпеченим сім'ям тощо);

- адміністративно-правові (перелік пільг для багатодітних сімей);

- виховні (ознайомлення з основами планування сім'ї, спонукання до народження дітей, культивування поваги до матерів тощо);

- медичні (збільшення доступності новітніх репродуктивних технологій для беспіддних пар тощо).

Вирішенню демографічної політики сприятиме також впровадження виваженої соціальної політики, спрямованої на зниження рівня смертності, покращення стану здоров'я та зростання середньої тривалості життя населення. Досягненню цієї мети сприятиме реалізація ефективної медичної реформи в країні.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, природний рух населення України підкоряється загальноєвропейським тенденціям депопуляції населення. Демографічну ситуацію в Україні без перебільшення можна назвати гостро кризовою. В країні в цілому та в усіх регіонах спостерігається природне скорочення населення, рівні народжуваності суттєво нижчі за рівні смертності. Ці процеси загострюються старінням населення та його міграційним відтоком. Ситуація ускладнюється тим, що серед мігрантів переважають особи репродуктивного віку. Це призводить до більш інтенсивного старіння населення, особливо в сільській місцевості. В територіальному розрізі нижчі темпи природного скорочення населення спостерігаються на заході, а вищі – на північному сході, сході та в центрі країни. Для України негативні наслідки має депопуляційний характер демографічних процесів у сільській місцевості, яка на сьогодні втратила свою одвічну соціокультурну функцію, пов'язану з природним підвищенням демографічних процесів. Вирішити демографічні проблеми в Україні можна лише за умови запровадження ефективної демографічної та соціальної політики, спрямованої на зростання народжуваності, зниження рівня смертності та зменшення міграційного відтоку населення. А задля моніторингу результативності демографічної політики і в подальшому необхідно щорічно аналізувати процеси відтворення населення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Топчів О.Г., Куделіна С.Б., Яворська В.В. Геодемографічний процес: зміст і функції поняття// Український географічний журнал. – 2000. - № 2. – С.25-27.
2. Заставний Ф. Демографічна ситуація в Україні // Географія та основи економіки в школі. – 2004. - № 1. – С. 39-40.
3. Заставний Ф.Д. Населення України. – Львів: „Край”, „Просвіта”, 1993.–224 с.
4. Фащевський М.І. Геодемографічна ситуація в Україні // Сучасні проблеми географії населення в Україні. – Луцьк, 1993. – С. 118-120.
5. Джаман В.О. До проблеми територіальних особливостей демографічних процесів в Україні // Український географічний журнал. – 1998. - № 3.– С.13-17.
6. Анісімова Г. М., Молнар Й. Й., Молнар Д. С.С. Географія населення: курс лекцій. – Ужгород: СП «ПоліПрінт», 2012. – 212 с.
7. Населення України за 2018 рік. Демографічний щорічник. / Відповідальний за випуск М. Б. Тімоніна. – Київ: Державна служба статистики України, 2019. – 188 с.

УДК 573.4

Софія ШУМОВСЬКА

### ЗНАЧЕННЯ АСКОРБІНОВОЇ КИСЛОТИ ТА КАТАЛАЗИ В АНТИОКСИДАНТНІЙ СИСТЕМІ РОСЛИН

(студентка II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти  
природничо-географічного факультету)

Науковий керівник – кандидат біологічних наук, доцент Боброва М. С.

У статті аналізуються антиоксидантні властивості аскорбінової кислоти і каталази в організмах рослин та тварин.

**Ключові слова:** аскорбінова кислота, каталаза, ферменти, антиоксиданти, мембрани.

**Постановка проблеми.** В умовах несприятливої екологічної ситуації актуальним залишається кількісний вміст низькомолекулярних та ферментних антиоксидантів та продуктів вільнорадикального перекисного окиснення, які надходять до нашого організму з продуктами харчування рослинного походження. Розуміння механізму імунозахисту тваринних та рослинних організмів та ролі в ньому антиоксидантів відкриває перспективи їх використання і модифікації для підвищення захисних сил організму, окреслює нове коло досліджень в галузі імунології, селекції, біотехнології та генної інженерії.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Значення активних форм Оксигену у процесах вільнорадикального перекисного окиснення та механізми антиоксидантного захисту розкрито в працях О.Н. Воскресенського, А.І. Журавльова, J.G. Scandalios, В.А. Барабой, В.А. Костюка, А.І. Потаповича, М.Ф. Тимочка, та інших

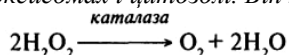


дослідників [1-5]. Загальноприйнятим є твердження що основною мішенню АФО є клітинні мембрани, ліпіди яких зазнають ферментативного та вільнорадикального перекисного окиснення, яке першочергово пошкоджує молекули поліненасичених жирних кислот [5].

**Мета дослідження** – виявити роль аскорбінової кислоти та каталази у неферментному та ензиматичному захисті організму від окисного стресу.

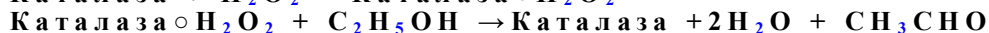
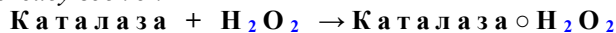
**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під час біологічного окиснення, що відбувається в організмі, спостерігаються послідовні реакції дегідратування, коли атоми водню переходять із субстрату (жирні кислоти, вуглеводи) до акцептора. Біологічне окиснення структурно організоване в клітині, суворо регулюється. Під час нього звільняються макрофаги і зрештою утворюються нетоксичні продукти (вода і вуглекислий газ). Поряд з біологічним окисненням у організмі можуть відбуватися реакції прямого приєднання кисню до субстрату – аутоокислення. Звичайно ці реакції розпочинаються з утворення часточок із неспареним електроном – вільних радикалів, проміжними сполуками є перекиси, відповідно, ці процеси називають вільнорадикальним або перекисним окисненням. Окислювальний стрес, що призводить до різкої інтенсифікації вільнорадикальних процесів в організмі, є наслідком посиленого утворення активних форм кисню: супероксидного аніон-радикалу, гідроксил-радикалу і оксиду азоту, а також ендогенних прооксидантів (пероксид водню, гіпохлорна кислота, перокси-нітрил, ліпогідропероксиди) й органічних вільних радикалів (у першу чергу радикалів ненасичених ліпідів). Вільнорадикальне окислення розвивається як ланцюговий лавиноподібний процес, що втягує все нові молекули субстрату [1].

*Каталаза – універсальний фермент органічного світу, що приймає участь в завершальних стадіях процесу окиснення. Виявлений майже у всіх еукаріотичних організмів, у рослинних клітинах локалізована в пероксисомах і цитозолі. Він каталізує розкладання пероксиду водню відповідно до наступної реакції:*



Таким чином, фермент окислює одну молекулу пероксиду водню до кисню з одночасним відновленням іншої молекули пероксиду водню до  $\text{H}_2\text{O}$ .

Фермент здатний також каталізувати окиснення спиртів в альдегіди, що пов'язане з розкладанням пероксиду водню :



Такий тип реакції характерний для середовищ з низьким вмістом пероксиду водню.

Каталаза відноситься до групи гемопротеїнових ферментів. Містить 0,009% Феруму у вигляді гемінового угруповання або 4 атоми на одну молекулу ферменту. Молекулярна маса ферментів, виділених з різних об'єктів (дріжджів, рослинних і тваринних тканин, мікроорганізмів) – в межах від 225 кД до 250 кД. Вони мають істотні відмінності в оптимумі рН (від 2 до 9), в термо- і рН-стабільності. Фермент інгібується ціанідом (оборотно), фенолами (оборотно лише в слабкій формі), лугом і сечовиною (безповоротно). Роль каталази полягає в захисті клітин від перекису водню, що утворився під час метаболізму та в забезпеченні рослин киснем. Каталаза діє в клітинах разом із пероксидазою і руйнує ту частину перекису водню, котра не може бути інактивована зазначеним ферментом [2].

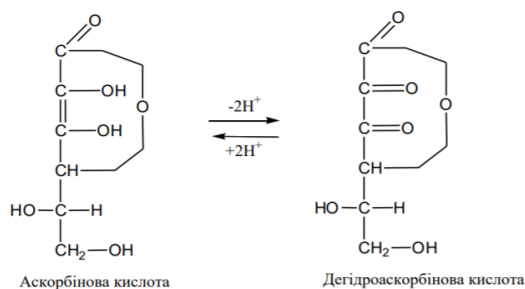
У харчовій промисловості використовуються препарати каталази мікробного походження, що виділяються з грибів пеніцилів. Каталаза *Pen. Vitale* має широкий рН-оптимум – від 4 до 9, стабільна за температури до 65<sup>0</sup>С.

Каталаза знаходить своє застосування в харчовій промисловості в процесі видалення надлишку  $\text{H}_2\text{O}_2$  під час обробки молока в сироварінні, де остання використовується як консервант; а також спільно з глюкозооксидазою застосовується для видалення кисню і слідів глюкози.

Враховуючи пов'язаність дії глюкозооксидази і каталази, ці ферменти виділяють не лише як індивідуальні, але і у вигляді комплексних препаратів. Гриби пеніцили і аспергіли мають здатність продукувати значні кількості обох ферментів [3].

За хімічним складом аскорбінова кислота є  $\gamma$ -лактон-2,3-дегідро-L-гулонової кислоти.

Вітамін С – безбарвні кристали (тпл.=1920С), кислі на смак, добре розчинні у воді та спирті, але не розчинні у бензені, хлороформі, ефірі та інших розчинниках жирів. У безкисневому середовищі кристали аскорбінової кислоти можна зберігати роками, але в присутності кисню або в розчині, особливо лужному, вітамін швидко руйнується. Руйнуванню сприяють іони Fe та Cu.



Аскорбінова кислота легко віддає 2 атоми H, переходячи при цьому в дегідроаскорбінову кислоту, і навпаки. Ця найважливіша якість лежить в основі механізму дії її в організмі: вона приймає участь в окисно-відновних системах і забезпечує нормальне протікання життєвоважливих процесів у тканинах.



*Всі рослини синтезують цей вітамін з глюкози. Основними постачальниками вітаміну С є свіжі овочі та фрукти. Багато вітаміну С в хвої, шипшині, чорній смородині, горобині, у плодах цитрусових.*

Біологічна роль: будучи могутнім антиоксидантом, оберігає організм від бактерій і вірусів, володіє протизапальною і протиалергійною дією, зміцнює імунну систему і підсилює вплив інших антиоксидантів, таких як селен і вітамін Е. Також вітамін С впливає на синтез ряду гормонів, у тому числі антистресових, регулює процеси кровотворення і нормалізує проникність капілярів, бере участь у синтезі білка колагену, який необхідний для росту клітин, тканин, кісток і хрящів організму, покращує здатність організму засвоювати кальцій, виводить токсини, регулює обмін речовин [4].

**Висновки:** каталаза та аскорбінова кислота найбільш потужні представники своїх груп антиоксидантів. Вітамін С підтримує імунну систему, нейтралізує окисники, що надійшли з повітрям, перешкоджає пероксидації холестеролу, синергіст токоферолів і каротинів. Каталаза регулює вміст перексиду водню в організмі, запобігає його токсичній дії, відіграє важливу роль у процесі старіння рослин.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Smirnoff N. Antioxidants and reactive oxygen species in plants. NY: Blackwell Publishing, 2005. 302 p.
2. Тарчевский И.А. Сигнальные системы клеток растений. М.: Наука, 2002. С. 53-133.
3. Подколзин А.А. Система антиоксидантной защиты организма и старение. Профилактика старения. 2000. № 3. С. 55–61.
4. Кнорре Д.Г. Биологическая химия. М.: Высш.шк., 2000. 479с.
5. Казначеева М.С. Прооксидантно-антиоксидантная система капусты (Brassica L.) різних за рівнем стійкості сортів. Актуальні проблеми ботаніки та екології. Сімферополь: ВД «АРІАЛ», 2010. С. 359–360.



## ЗМІСТ

АВРАМЕНКО Наталія. ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНІК ІЗОТЕРАПІЇ ЯК ЗАСОБІВ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	3
АНАНЬСВ Дмитро. ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	5
АНДРЕЄВА Юлія. ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ .....	8
АНТОНЕНКО Катерина. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	11
БИКОВА Ірина . МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ.....	14
БЛАЖКО Юлія . РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕОМЕТРИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ .....	17
БОНДАР Аліна. «УМІННЯ САМОСТІЙНО ВЧИТИСЯ» ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ .....	20
БРАНДАЛЬСЬКА Тетяна. КАЗКОТЕРАПІЯ НА КОРЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДІТЬМИ РДА ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	23
БУЗЬКО Олена. ВНЕСОК Л. ВИГОТСЬКОГО В НАУКУ ПРО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ....	24
БУРИЛІНА Катерина. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	27
БУСЛОВА Лілія. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	31
ВЕЛИЧКО Діана. РОЗВИТОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ТЕХНОЛОГІЇ».....	34
ВИНОГРАДОВА Альона. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	38
ВЕРЕСЮК Каріна. ПРОБЛЕМИ ОПРАЦЮВАННЯ МОВНИХ РОЗБОРІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ .....	42
ГАФАРОВА Азіза. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ В ОСВІТНЄ СЕРДОВИЩЕ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНСЬКІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ .....	44
ГОЛОВАТІЙ Ларина. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ .....	47
ГОНЧАР Дарина. ВЗАЄМОДІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ НАСИЛЬСТВА В СІМ'Ї.....	49
ГОРОДЕЦЬКА Анна. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ.....	51
ГУРИНА Валерія. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЇ .....	54
ДЕНЕСЮК Наталія. СУЧАСНІ МЕТОДИ РОБОТИ З УДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	58
ДОВГОПОЛА Ельвіра. РОЛЬ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ПРИКЛАДІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО .....	61





ДРОМАШКО Ірина. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ .....	64
ДРЮЧКОВА Марина. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	67
ЖУКОВА Аліна. ЗВ'ЯЗКИ З ГРОМАДСЬКІСТЮ ЯК ОДНА З БАЗОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	70
ЗУБЧИК Лілія. ОРГАНІЗАЦІЯ ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ .....	73
КОВАЛЬОВА Анна. МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ .....	75
КОЗИРСЬВА Юлія. ОРГАНІЗАЦІЯ СПОСТЕРЕЖЕНЬ В СЕРЕДНІЙ ГРУПІ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ .....	78
КОЛТУНОВА Надія. ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ ЛІНИ КОСТЕНКО).....	80
КОЧУБЕЙ Анна. ТИПИ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ З МАТЕМАТИКИ ТА МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПРОВЕДЕННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ .....	84
КРИВА Ольга. РОЗВИТОК СЛОВНИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	87
КРИВОРОТЬКО-ТАЙФУР Камілія. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ МОТИВАЦІЇ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ .....	91
КУЗНЕЦОВА Світлана. РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	94
КУЧМІСТЕНКО Юлія. ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	97
ЛИПЧЕНКО Діана. ЛЕПБУК ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ УЧНІВ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ .	101
ЛУКІНА Анастасія. ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ПІД ЧАС ЧИТАННЯ КАЗКИ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ....	104
МАЩЕНКО Лілія. КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ РОЗУМОВО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДЛЯ ОВОЛОДІННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИМИ ПРИЙОМАМИ.....	107
МІНАКОВА Олена. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ВІРШОВАНИХ ТВОРІВ Д. БІЛОУСА В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ЧУТТЄВОЇ СФЕРИ.....	111
НЕСМАШНА Юлія. СПЕЦИФІКА РОБОТИ НАД СЛОВНИКОВИМ ЗАПАСОМ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	116
НУЖНА Юлія. ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЯК ЧИННИК ВИНИКНЕННЯ РИЗИКУ ВИБОРУ АДІКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	119
ПЕТРОВА Аліна. КРАЄЗНАВЧА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА .....	122
ПОДОЛЯН Анастасія. ІСТОРІЯ СТАВЛЕННЯ ЛЮДСТВА ДО ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ .....	124
ПОЗНЯК Катерина. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ ІЗ СІМЕЙ ГРУП РИЗИКУ...	127
ПРОЦЕНКО Катерина. СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....	129
РУБАН Катерина. ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	131
САВЕНКО Єлизавета. МЕТОДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З РІЗНИМ СТУПЕНЕМ ПОРУШЕННЯ СЛУХУ .....	135



САГУН Тетяна. СУЧАСНІ ПРИЙОМИ ПІДВИЩЕННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	137
САЛЕНКО Юлія. СЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ФАКТОР МОВЛЕННСЬКОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ .....	140
СЕРГАТА Оксана. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ЛІЧБИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ВАЖЛИВІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ .....	143
СЕРДЮК Дарина. СУЧАСНИЙ СТАН КОРЕКЦІЙНО-ВІДНОВЛЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ ІЗ АФАЗІЄЮ.....	147
СИДОРЕНКО Тетяна. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПЕРЕКОНУВАННЯ У ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	149
СПНУЛ Дар'я. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З «ДІТЬМИ ВУЛИЦІ».....	153
ТАРАСЕНКО Світлана. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА ОСНОВІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (в умовах НУШ).....	156
ТКАЧЕНКО Валерія. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ .....	158
ХВОРОСТОВА Анастасія. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ «ПРИРОДОЗНАВСТВА» ЗАСОБОМ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ.....	162
ШИРОКА Наталія. ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	164
ШИРОКОВА Аліна. ФОРМУВАННЯ МОРФОЛОГІЧНОЇ НОРМАТИВНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ .....	166
ШКУРАТЮК Алла. НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДИК Х. КЮІЗЕНЕРА І З. ДЬСЕНЕША .....	168
ГЕТЕНКО Неля. РОМАН «ТАНГО СМЕРТІ» Ю.ВИННИЧУКА У СУЧАСНІЙ ПРОЗІ.....	172
ГРИМ Поліна. ЕПОХА ПОСТПРАВДИ В НОВІТНІЙ ЖУРНАЛІСТИЦІ .....	174
ГУБАРЄВА Ірина. АВТОРСЬКА ПОЗИЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ХУДОЖНЬОГО СВІТУ ЗБІРКИ ІВАНА ФРАНКА «МІЙ ІЗМАРАГД».....	177
КОВАЛЬОВА Анастасія. ЕТАПИ РЕДАКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ПРОГРАМИ «РАНКОВА КАВА» НА UA:КРОПИВНИЦЬКИЙ.....	180
КОЛОМІСЦЬ Тетяна. МІКРОТОПОНІМИ СЕЛА АНДРІЙВКИ .....	184
КОЛТУНОВА Анна. СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНА ЛЕКСИКА В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ МОВІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ. (НА МАТЕРІАЛІ СЛОВНИКА П. П.БІЛЕЦЬКОГО-НОСЕНКА).....	186
КУЛЯ Зінаїда. ПСИХОЛОГІЧНА ЗМІСТОВНІСТЬ ЕПІЗОДІВ У ТВОРАХ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА. НА МАТЕРІАЛІ ОПОВІДАНЬ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА “ТРИ ЗОЗУЛІ З ПОКЛОНОМ” ТА “ОДДАВАЛИ КАТРЮ” .....	188
ЛОЗОВА Наталія. ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОГО СВІТУ ІСТОРИЧНОГО РОМАНУ ЛІНИ КОСТЕНКО «МАРУСЯ ЧУРАЙ».....	192
ПОЧТАР Ольга. СВІТЛАНА АЛЕКСІЄВИЧ. ЧАС SECOND-HAND (КІНЕЦЬ ЧЕРВОНОЇ ЛЮДИНИ): ЛЮДИНА В ЕПОХУ ЗЛАМУ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ СИСТЕМИ .....	195



РЕЩІКОВА Анастасія. ТЕМА МИТЦЯ І МИСТЕЦТВА ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ У ПОСТМОДЕРНІСТСЬКІЙ ПРОЗІ ЮРІЯ АНДРУХОВИЧА .....	198
РОЖАНЧУК Ілона. КЛАСИФІКАЦІЯ ФЕЙКОВИХ ПОВІДОМЛЕНЬ У ЗМІ .....	200
СІДЕЛЬНИК Алла. ДІТИ ПОВОЄННОГО СЕЛА У ТВОРАХ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА (НА МАТЕРІАЛІ ОПОВІДАНЬ «ПЕРЕД ГРОЗОЮ», «СМЕРТЬ КАВАЛЕРА», «ДИВАК»).....	202
ЧЕРЕДНИК Діана. ПРОБЛЕМА МІСТА І СЕЛА У ТВОРЧОСТІ ВАЛЕР'ЯНА ПІДМОГИЛЬНОГО (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «МІСТО») .....	205
ШЕНДЕРОВСЬКИЙ Нікіта. СПЕЦИФІКА МЕДІАПРОДУКТУ «ТЕЛЕБАЧЕННЯ ТОРОНТО»: РЕДАКТОРСЬКИЙ АСПЕКТ .....	208
ШИШКА Ірина. «ЛЕКСИКОН ІНТИМНИХ МІСТ» ЮРІЯ АНДРУХОВИЧА ЯК ГРА З ЧИТАЧЕМ.....	211
ГИНЬКУТ Тетяна. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ .....	213
ДОРДЮК Анастасія. ОСОБЛИВІ РИСИ САТИРИ ЕПОХИ ПРОСВІТНИЦТВА У РОМАНІ ДЖОНАТАНА СВІФТА «ПРИГОДИ ГУЛЛІВЕРА» .....	215
ІВАНІЦЕВА Анастасія. МОВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ СУМНІВУ В АНГЛОМОВНОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ .....	218
КАЛЮЖНИЙ Олексій. ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ .....	221
КОВАЛЕНКО Вікторія. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКОМОВНИХ СТАТЕЙ РУБРИКИ «KOMMENTARE».....	225
КОЗЕНЕЦЬ Дар'я. ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИЧНОГО ІНТЕРТЕКСТУ В НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ПІДРУЧНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МОЛОДШОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ).....	228
КРЯЧКО Ірина. ВИЗНАЧЕННЯ ОЗНАК ФЕЙКУ НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНОЇ ПРЕСИ.....	231
КУРНОСОВА Анна. МОВНІ ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ КОМІЧНОГО ЕФЕКТУ В АНГЛОМОВНИХ ДОТЕПАХ З ЛІНГВІСТИЧНОЮ ОСНОВОЮ .....	234
ЛЕМЕЦУК Катерина. ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ КАТЕГОРИЧНОЇ МОДАЛЬНОСТІ В ПОВІДОМЛЕННЯХ КОНСУЛЬСЬКИХ ТА ПРЕДСТАВНИЦЬКИХ УСТАНОВ УКРАЇНИ В РЕСПУБЛІЦІ АВСТРІЯ ТА ФРН .....	238
ЛУК'ЯНОВА Валерія. ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ В СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ УМОВАХ.....	241
ЛУНІНА Юлія. КОНЦЕПТ «КРАСА» У ФРАЗЕОЛОГІЗМАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ .....	244
МІЩЕНКО Юлія. ТРУДНОЩІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЧИТАННІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ .....	247
МОЛОКАНОВА Наталія. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .....	250
МОЛЧАНОВ Андрій. СИНТАКСИЧНІ, ЛЕКСИЧНІ ТА МОРФОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ END USER LICENSE AGREEMENT (EULA) ЯК АНГЛОМОВНОГО ЮРИДИЧНОГО ТЕКСТУ .....	253
РУДЕНКО Артем. ЗАПОЗИЧЕННЯ ЯК ШЛЯХ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ МОВИ.....	256
РЯБОВ Денис. АВТОМАТИЧНЕ СУБТИТРУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ТЕКСТІВ НА БАЗІ СУЧАСНИХ ІНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМ.....	259
СИТНЕНКО Галина. ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ .....	263



СКОРОХОД Крістіна. ЛЕКСИКО-СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ПЕРЕКЛАД ТЕКСТІВ КУЛІНАРНИХ РЕЦЕПТІВ .....	266
СКРИЛЬ Катерина. РОБОТА З ЛІРИЧНИМИ ТВОРАМИ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ .....	269
ХМАРУК Павло. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ГРАФІЧНОЇ СИСТЕМИ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ .....	271
ЯРЧЕНКО Ірина. ПОКАЗНИКИ СКЛАДНОСТІ АНГЛОМОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ ЧИТАННЯ В 10 КЛАСІ (на основі використання програми TextEvaluator).....	273
БІГУН Яніна. РОБОТА СЕСТЕР МИЛОСЕРДЯ ПІД ЧАС РОСІЙСЬКО-ЯПОНСЬКОЇ ВІЙНИ 1904–1905 рр. ....	277
БРЮХОВЕЦЬКИЙ Олександр. СОЦІАЛЬНИЙ СКЛАД РЕМІСНИЧИХ ЦЕХІВ У XIII–XIV СТ. (НА ПРИКЛАДІ ПАРИЗЬКОЇ ГРОМАДИ).....	280
ПЕРЕРВА Єлизавета. ДЕПОРТАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ НА ТЕРИТОРІЇ ЧЕХОСЛОВАЧЧИНИ ТА ПОЛЬЩІ В 1944–1947РР. ТА АДАПТАЦІЯ ДЕПОРТОВАНИХ ЛЕМКІВ НА ТЕРИТОРІЇ КІРОВОГРАДЩИНИ.....	283
АНДРСЄВА Катерина. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДИТЯЧОЇ ШКОЛИ МИСТЕЦТВ У НАВЧАЛЬНІЙ ХОРЕОГРАФІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	286
АРСЕНЮК Вікторія. НАРОДНО-СЦЕНІЧНИЙ ТАНЕЦЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО- ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	290
БИРЛЯ Наталія. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	294
БОГОЛЮБОВА Карина. ВИХОВНИЙ АСПЕКТ ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА ЯК ФАКТОР ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ- МУЗИКАНТІВ .....	296
БОДНЯ Надія. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ МУЗИКИ.....	299
ГАСЛЕНКО Артем. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....	301
ДЕТИНЕНКО Катерина. СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ У ПІДЛІТКІВ .....	304
ІВАНЧЕНКО Олена. ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ АРТИСТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ ВОКАЛОМ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ.....	308
КОВАЛЕНКО Оксана. СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ДО ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	311
КОВАЛЕЦЬ Дарія. ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ...	313
КОВАЛЬ Наталія. ДЕЯКІ ФОРМИ І МЕТОДИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ .....	316
КОВАЛЬЧУК Тетяна. ФЕНОМЕН ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ- МУЗИКАНТА: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ .....	318
КОЛЯДА Вікторія. ПЕРІОДИЗАЦІЯ ЖИТТЄВОГО ТА ТВОРЧОГО ШЛЯХУ ПОЛТАВСЬКОГО КОМПОЗИТОРА-ПЕДАГОГА ЛЕОНІДА ПОДВОРНОГО (1953 – 2007).....	321



КРАВЧЕНКО Світлана. ФОРМУВАННЯ КОЛІРНОГО СПРИЙНЯТТЯ ПЕЙЗАЖУ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ УЧНІВ З ТВОРАМИ ХУДОЖНИКІВ КІРОВОГРАДЩИНИ .....	324
ЛИСИЦЯ Вікторія. РОЗВИТОК ХОРЕОГРАФІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ АНСАМБЛЮ СПОРТИВНО-БАЛЬНОГО ТАНЦЮ ЗАСОБАМИ КЛАСИЧНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ.....	327
ЛІСНИЧА Ольга. РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ІНТЕРПРИТАЦІЙНИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ВОКАЛЬНО-ХОРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	331
ЛОПАТЮК Катерина. ВПЛИВ ЗВИЧАЇВ ТА ОБРЯДІВ НА ПРОЦЕС МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ДИТЯЧИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВАХ.....	334
МАРЧЕНКО Вадим. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....	338
МАСЛЮКОВ Віталій. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ .....	340
НІКОНОВА Крістіна. ВИРАЗНІ ЗАСОБИ ТЕХНІК ХУДОЖНЬОГО РОЗПИСУ ТКАНИНИ.....	342
ПШЕЛЬ Андрій. РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	344
РОМАНЧЕНКО Ірина. ПОЗАУРОЧНА МУЗИЧНО-ВИХОВНА РОБОТА, ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ .....	347
САЛІСЬКО Аліна. СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ТЕАТРАЛЬНОГО ГУРТКА.....	350
САФРОНОВА Тамара. ВПЛИВ КЛАСИЧНОЇ МУЗИКИ НА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	352
СИРОТА Лілія. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ...354	
ЦАРЕНКО Валентина. КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНОСТІ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	357
ЧОРНОВА Валентина. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	359
ЧУРІПА Ксенія. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ВМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕХНІКИ ДИРИГУВАННЯ.....	362
ГОРЕЛЕНКО Павло. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ .....	367
КЛЮЧНИК Антон. ШВИДКІСНО-СИЛОВА ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ .....	369
КРАМАРЕНКО Костянтин. ТРЕНУВАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ВПЛИВ ГИРЬОВОГО СПОРТУ НА РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ОРГАНІЗМУ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ.....	372
ЛІСОВИЙ Віталій. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ШВИДКІСНО-СИЛОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЛЕГКОАТЛЕТІВ-СПРИНТЕРІВ.....	375
ЛОГВІНЕНКО Владислав. ЗНАЧЕННЯ БАСКЕТБОЛУ ЯК ЗАСОБУ ЗМІЦНЕННЯ І ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ .....	378
ЛУКАШЕВСЬКИЙ Владислав. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	380
ЛЯШЕНКО Василь. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ ГІМНАСТИКОЮ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ.....	383



ДРОМАШКО Світлана. ЛАБОРАТОРНА КУЛЬТУРА ЛУСКОКРИЛИХ ЯК ОБ'ЄКТ ШКІЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ.....	386
ЄЗАН Євгеній. ТАВРІЙСЬКА ГЕОТЕХНІЧНА СИСТЕМА ВОДОГОСПОДАРСЬКОГО ПРИЗНАЧЕННЯ.....	388
ЗІНЧЕНКО Олександр. ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ (кінець ХІХ – початок ХХ ст.).....	390
КОНДРАТЕНКО Роман. ГІПСОМЕТРИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПАДИННИХ ГЕОКОМПЛЕКСІВ МЕЖИРІЧЧЯ ДНІПРО-МОЛОЧНА.....	394
КРИВЕНКО Геннадій. ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМИ «ХИЖАК – ЖЕРТВА», НА ПРИКЛАДІ DIDINIUM NASUTUM ТА PARAMESCIUM CAUDATUM.....	397
ЛЯШОК Катерина. МЕТОДИ ВИЗНАЧЕННЯ КАРОТИНОЇДІВ У РОСЛИННІЙ СИРОВИНІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	400
НАЗАРЕНКО Данило. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕРИТОРІАЛЬНА СТРУКТУРА ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКОГО СПОРТИВНОГО ТУРИЗМУ В КІРОВОГРАДСЬКІЙ ОБЛАСТІ.....	403
НЕБОРАК Катерина. ГЕОГРАФІЧНІ АСПЕКТИ ЕЛЕКТОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ НАСЕЛЕННЯ ПІД ЧАС ПРЕЗИДЕНТСЬКИХ ВИБОРІВ В УКРАЇНІ.....	407
ОБРАЗЕНКО Андрій. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ ФІТОГОРМОНІВ У ПОЗАУРОЧНОМУ ВИВЧЕННІ БІОЛОГІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	410
РАСТОРГУЄВА Оксана. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛАНДШАФТНОГО РІЗНОМАНІТТЯ.....	414
СОПІЛЬНЯК Анатолій. ВИКОРИСТАННЯ РЕГІОНАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТРУКТУРИ ВОЛОССЯ ЛЮДИНИ В СУЧАСНІЙ КРИМІНАЛІСТИЧНІЙ ПРАКТИЦІ.....	417
ХОМЕНКО Анна. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ТЕРИТОРІАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРИРОДНОГО РУХУ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ.....	419
ШУМОВСЬКА Софія. ЗНАЧЕННЯ АСКОРБІНОВОЇ КИСЛОТИ ТА КАТАЛАЗИ В АНТИОКСИДАНТНІЙ СИСТЕМІ РОСЛИН.....	421

# СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

**Випуск 23**

**Частина 1.**

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 18.11.2020. Формат 60×90 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Папір газетн. Друк різнограф.  
Ум. др. арк 57,68. Тираж 100. Зам. № 9400.

---

**РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ**  
*Центральноукраїнського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка  
25006, Кропивницький, вул. Шевченка, 1  
Тел.: (0522) 24-59-84.  
Факс.: (0522) 24-85-44.  
E-Mail: [mails@kspu.kr.ua](mailto:mails@kspu.kr.ua)*

